

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

DASY LENE FARIA COELHO

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA E O FINANCIAMENTO
SUPLEMENTAR: desafios para a garantia do direito à educação

Uberlândia

2024

DASY LENE FARIA COELHO

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA E O FINANCIAMENTO
SUPLEMENTAR: desafios para a garantia do direito à educação

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Estado, Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Lucia de Fátima Valente

Uberlândia

2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

C672 2024	<p>Coelho, Dasy Lene Faria, 1983- EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA E O FINANCIAMENTO SUPLEMENTAR: desafios para a garantia do direito à educação [recurso eletrônico] / Dasy Lene Faria Coelho. - 2024.</p> <p>Orientadora: Lucia de Fátima Valente. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.533 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Educação. I. Valente, Lucia de Fátima, 1964-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós- graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 37</p>
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 26/2024/886, PPGED				
Data:	Vinte e sete de junho de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	9 h e 10 min	Hora de encerramento:	12 H E 10
Matrícula do Discente:	12212EDU009				
Nome do Discente:	DASY LENE FARIA COELHO				
Título do Trabalho:	"EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA E O FINANCIAMENTO SUPLEMENTAR: desafios para a garantia do direito à educação"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA: uma análise das políticas e práticas"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G129, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Magna França - UFRN; Marcelo Soares Pereira da Silva - UFU e Lucia de Fatima Valente - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Lucia de Fatima Valente, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Lucia de Fatima Valente, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/06/2024, às 18:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Magna França, Usuário Externo**, em 02/07/2024, às 13:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Soares Pereira da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 04/07/2024, às 10:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5476903** e o código CRC **AE7F9433**.

Dedico este trabalho aos meus pais,
e ao meu esposo, pelo incentivo e amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me dar força e saúde para conseguir vencer essa etapa... a jornada foi de grandes desafios, muitas batalhas. Mas, cheguei até aqui!

Aos meus pais, pelo amor incondicional, em especial à minha mãe que não mediu esforços para me incentivar e encorajar a seguir em frente.

Ao meu esposo Fábio, que esteve comigo o tempo todo compreendendo e sendo parceiro nos inúmeros momentos em que me ausentei para me dedicar à escrita. Ao amor que ele me dedicou e à força que me deu para que eu nunca desistisse.

Aos meus irmãos Leandro e Leonardo, pelo incentivo.

Aos colegas da E. M. Prof. Oswaldo Vieira Gonçalves, em especial à minha amiga Vanuza, pelo incentivo, parceria e amizade, essenciais para que eu pudesse seguir em frente.

Aos meus amigos, que sempre me incentivaram e compreenderam o quanto o Mestrado era importante para mim.

Agradeço à professora e orientadora Dr^a. Lucia de Fátima Valente, pela simplicidade com que me acolheu, pela paciência em me orientar, por me encorajar nos momentos difíceis, por toda sua contribuição para a minha pesquisa e pelo carinho. Gratidão!

À professora Magna França (UFRN), pelas incríveis contribuições na aula sobre Financiamento da Educação Básica em outubro de 2022. A partir daquele dia minha pesquisa ganhou novo significado.

Aos professores Marcelo Soares e Vilma Aparecida de Souza, pelas sugestões e contribuições em minha banca de qualificação.

Aos professores Magna França e Marcelo Soares, membros da Banca Examinadora de Defesa, pelo aceite do convite e pelas contribuições para o aprimoramento deste trabalho.

Agradeço, também, aos professores das disciplinas cursadas no primeiro ano do curso de Mestrado, professores Marcelo Soares, Maria Simone Ferraz, Lúcia de Fátima, Humberto Guido, Leonice Richter, Vilma Aparecida e Elenita Pinheiro. O conhecimento compartilhado foi essencial para a minha pesquisa.

“As necessidades educativas de um povo não se resolvem com leis,
nem com palavras; mas, com a sua disposição de dar os recursos
para a manutenção das obras necessárias a atendê-las”
(Anísio Teixeira, 1997).”

RESUMO

Esta pesquisa vincula-se à Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, tendo como objeto de investigação o direito à educação no contexto da pandemia de Covid-19 e como o financiamento suplementar foi repassado para as escolas para a garantia desse direito. O estudo parte dos seguintes questionamentos: Em que medida o direito à educação foi assegurado em tempos de pandemia? Quais os avanços e lacunas das políticas públicas em relação à garantia ao direito à educação? As políticas educacionais e o Governo Federal disponibilizaram recursos financeiros suficientes para garantir a efetivação desse direito em tempos de pandemia? Para responder a essas questões, a pesquisa teve como objetivo geral analisar o financiamento suplementar por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola PDDE Básico e PDDE Emergencial e apreender as fragilidades e potencialidades para a garantia do direito à educação de estudantes da educação básica no município de Uberlândia-MG, no contexto da pandemia de Covid-19. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, na qual também foram utilizadas a pesquisa bibliográfica, a pesquisa e análise documental de resoluções, portarias, bem como leis e decretos do Ministério da Educação (MEC), da Secretaria Estadual de Educação (SEE) de Minas Gerais, da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Uberlândia – MG e do banco de dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) referente a repasses financeiros destinados às unidades de ensino de Uberlândia-MG. Com a pesquisa foi possível constatar que a crise sanitária, instaurada pela pandemia de Covid-19, exigiu a criação de protocolos de funcionamento em todos os setores e, em especial, nas unidades escolares. Uma das ações do governo federal para o enfrentamento à pandemia foi a instituição, pelo FNDE, do PDDE Emergencial, por meio da Resolução CD/FNDE nº 16, de 07 de outubro de 2020 (Brasil, 2020), cujo objetivo foi contribuir para o suprimento das necessidades prioritárias das escolas públicas das redes estaduais, municipais e distrital, devido à calamidade provocada pela pandemia. Observamos que esses valores não foram suficientes para as adequações sugeridas na Resolução nº 16, uma vez que para atender aos protocolos de segurança para retorno às atividades presenciais durante a pandemia de Covid-19, seriam necessários valores mais expressivos para garantir insumos necessários a uma educação com qualidade social para receber os estudantes, pois durante o período de pandemia, conforme preconizava a Resolução, os recursos deveriam ser aplicados: na aquisição de itens de consumo para higienização e compra de equipamentos de proteção individual; na desinfecção de ambientes por meio de contratação de serviços especializados; nas adequações e realizações de pequenos reparos necessários à manutenção dos procedimentos de segurança da unidade escolar; na melhoria de acesso à internet; e na aquisição de materiais permanentes necessários durante este período. É necessária uma soma de esforços para a melhoria nos padrões de financiamento e gestão para a implementação de políticas de Estado para o financiamento da educação básica, de maneira que seja efetivada a materialização do Fundeb permanente, a garantia do Custo Aluno Qualidade e o aumento do volume de recursos para programas como o PDDE, por exemplo. É importante que se constitua um sistema nacional de educação que respeite o princípio da igualdade de todo brasileiro quanto ao direito à educação, onde haja uma distribuição justa de poder, de autoridade e de recursos financeiros que permitam a garantia de uma educação pública de qualidade.

Palavras-chave: direito à educação; pandemia; financiamento; PDDE.

ABSTRACT

This study is related to the research line "State, Politics and Administration of Education" of the Postgraduate Program in Educational Sciences at the Federal University of Uberlândia and has as its object of investigation the right to education in the context of the Covid-19 pandemic and the way in which additional funding was passed on to schools to guarantee this right. The study is based on the following questions: To what extent was the right to education guaranteed during the pandemic? What progress and gaps are there in public policy regarding guaranteeing the right to education? Did education policy and the federal government provide sufficient financial resources to ensure the realization of this right in times of the pandemic? To answer these questions the general objective of the research was to analyze the additional funding provided by the Direct Money School Program – PDDE Basic and Direct Money School Program – PDDE Emergency and to understand the weaknesses and opportunities to guarantee basic education students in the municipality of Uberlândia-MG the right to education in the context of the Covid-19 pandemic. It is a qualitative research in which there was a support of a bibliographic research, research and document analysis of resolutions, ordinances, laws and decrees of the Ministry of Education (MEC), the State Secretariat of Education (SEE) of Minas Gerais, the Municipal Ministry of Education (SME) of Uberlândia-MG and the database of the National Fund for Educational Development (FNDE) on financial transfers to teaching units in Uberlândia-MG. Based on this study, it was possible to state that the health crisis caused by the Covid-19 pandemic demanded safety protocols in all sectors, in particular in schools. One of the actions the federal government had to take to face the pandemic was the establishment of the Basic and Direct Money School Program – PDDE Emergency by FNDE through Resolution CD/FNDE nº 16 of October 7, 2020 (Brasil, 2020), whose objective was to contribute to the supplying of priority needs of municipal, state and district public schools due to the calamity the pandemic brought. It is important to observe that the amounts provided were not sufficient to make the adjustments proposed in Resolution CD/FNDE nº 16 of October 7, 2020, to meet the safety protocols for the return to face-to-face activities during the Covid-19 pandemic as significant amounts would be required for schools to guarantee necessary materials to receive all the students and provide them education with social quality. During the pandemic period, as recommended by the Resolution, the funds had to be applied: to the acquisition of consumer items for hygiene and the purchase of personal protection equipment; to the disinfection of environments by hiring specialized services; to adjustments and necessary small repairs to maintain the school safety procedures; to improvements to internet access; and to the acquisition of permanent materials during the period. There must be a combination of efforts to improve financing and management standards to implement State policies for Basic Education funding so that Fundeb is materialized and becomes permanent, the Student Cost Quality is guaranteed and there is an increase in funding for programs such as PDDE, for example. It is really important to establish a national education system that respects the principle of equality for all Brazilians concerning the right to education with a fair distribution of power, authority and fundings that allows and guarantees quality public education.

Keywords: right to education; pandemic; funding; PDDE.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Principais autores referenciados na pesquisa	22
Quadro 2	Fontes documentais referentes aos temas	24
Quadro 3	Constituições brasileiras e o direito à educação	43
Quadro 4	Tipologia histórica proposta para três fases do financiamento da Educação no Brasil.....	54
Quadro 5	Medidas Legais que redimensionam o PDDE Básico e o PDDE/Ações Complementares (1995-2023)	66
Quadro 6	Instruções normativas que regulamentaram as diretrizes de ensino da educação básica durante o período pandêmico no Brasil	85
Quadro 7	Ações realizadas pela Prefeitura Municipal de Uberlândia em prol da Educação	99
Quadro 8	Dados IBGE referentes à educação	110
Quadro 9	Quantidade de Escolas sob a responsabilidade da Prefeitura Municipal de Uberlândia	110
Quadro 10	Valores recebidos pelas Escolas Municipais de Uberlândia por meio do PDDE Emergencial	111
Quadro 11	Relação das Unidades Executoras que receberam a Parcela Desempenho	130

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Linha do Tempo FNDE – algumas datas importantes.....	53
Figura 2	Faixas de classificação do IdeGes-PDDE	77
Figura 3	Gráfico: qual o melhor momento para acontecer o retorno às aulas presenciais?.....	108
Figura 4	Repasse financeiro às escolas municipais ano 2020	124
Figura 5	Repasse financeiro às escolas municipais ano 2021	124
Figura 6	Repasse financeiro às escolas municipais ano 2022	125
Figura 7	Repasse PDDE Básico	126
Figura 8	Repasse PDDE Emergencial	127
Figura 9	Repasse Educação Conectada	128
Figura 10	Quantidade de unidades executoras que receberam a Parcela Desempenho em 2021 no município de Uberlândia-MG.....	129
Figura 11	Categorias de utilização do PDDE Emergencial.....	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CECAMPE	Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais
CNE	Conselho Nacional de Educação
DRU	Desvinculação das Receitas da União
EaD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ERE	Ensino Remoto Emergencial
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPE	Fundo de Participação dos Estados
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IdeGES-PDDE	Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPIexp	Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAF	Plano de Aplicação Financeira
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola

PET	Plano de Estudos Tutorados
PMDE	Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
PNE	Plano Nacional de Educação
QSE	Quota Municipal do Salário-Educação
REANP	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
SARS-CoV-2	Coronavírus 2 da síndrome respiratória aguda grave
SEE	Secretaria de Estado e Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SINPMU	Sindicato do Professores Municipais de Uberlândia
Uex	Unidade Executora Própria

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO COMO DIREITO NO BRASIL.....	25
2.1	Neoliberalismo: origem e significado.....	26
2.1.1	Neoliberalismo e Educação.....	31
2.2	Direito à Educação.....	38
2.2.1	Direito à Educação nas Constituições Brasileiras – breve análise.....	42
2.3	Para sintetizar.....	50
3	DO FUNDEF AO FUNDEB E FINANCIAMENTO SUPLEMENTAR (PDDE)	52
3.1	Financiamento da Educação: Fundef (1996), Fundeb (2006) e o Fundeb Permanente (2020)	56
3.2	Financiamento suplementar (PDDE).....	61
3.3	PDDE Emergencial	75
3.4	IdeGES – PDDE	76
3.5	Para sintetizar	78
4	O CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID 19 E OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO	80
4.1	Pandemia no Brasil e os impactos na educação brasileira.....	81
4.2	A pandemia em Minas Gerais.....	90
4.3	A pandemia em Uberlândia/MG.....	95
4.4	Para sintetizar.....	104
5	O PDDE EM UBERLÂNDIA: DESAFIOS PARA A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....	106
5.1	Repasse financeiro às Escolas Municipais de Uberlândia por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Ações Integradas.....	110
5.2	Para sintetizar	131
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
	REFERÊNCIAS.....	138

1 INTRODUÇÃO

O direito à educação é parte do rol dos direitos humanos fundamentais no contexto dos direitos sociais, econômicos e culturais. Trata-se de um direito fundamental amparado por lei que tem como inspiração propiciar o desenvolvimento individual humano e o valor de igualdade entre as pessoas. No Brasil este direito foi reconhecido a partir da Constituição Federal de 1988 e vale ressaltar que antes disso o Estado não tinha obrigação formal de garantir a educação e que o ensino público era apresentado como uma assistência, um amparo àqueles que não tinham condições financeiras de pagar.

Desde a formação do Estado nacional independente, as discussões referentes ao direito à educação no Brasil está presente nos marcos legais. Ao longo dos anos muito debates têm sido realizados pensando acerca de quem é o cidadão sujeito do direito e qual o papel do Estado na garantia do direito à educação.

De acordo com Araújo (2011, p. 283), “apenas no século XX é que a ideia da educação como propulsora de igualdade econômica e social pode ser relacionada com a de direito a ser garantido pelo Estado”. Ainda para a autora “o direito à educação pressupõe o papel ativo e responsável do Estado tanto na formulação de políticas públicas para a sua efetivação, quanto na obrigatoriedade de oferecer ensino com iguais possibilidades para todos” (Araújo, 2011, p. 287).

Para Cabral e Ruas (2021), o grande marco da educação nacional se deu com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que possibilitou, pela primeira vez na história do Brasil, a vigência de uma legislação democrática com vistas a garantir a plenitude dos direitos civis, políticos e sociais.

Outros documentos fundamentais que norteiam a educação básica brasileira são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) que, de acordo com seu artigo 53º, toda criança e todo adolescente tem direito a uma educação voltada ao seu pleno desenvolvimento, que o prepare para uma vida cidadã e para o mundo do trabalho. Vale ainda destacar a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, documento que reconhece que os direitos humanos e as liberdades fundamentais devem ser aplicados a cada indivíduo do planeta e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aprovado em 2007, no Governo do presidente Lula, que tem como objetivo melhorar todas as etapas da educação básica no Brasil (Cabral e Ruas, 2021).

Tendo em vista esses aspectos, e fazendo uma análise geral das principais legislações brasileiras como constituições e leis federais, os avanços e retrocessos referentes às responsabilidades da oferta pública da educação são notórios. Segundo pesquisas realizadas por Araújo (2011, p. 280), “ainda não temos no Brasil do século XXI um sistema de educação que possa ser denominado nacional, dadas as profundas disparidades entre estados e regiões”. Mesmo que pesquisas apresentadas pelo Estado afirmem a universalização do Ensino Fundamental, o contexto atual mostra que a qualidade e os índices de escolaridade no Brasil são baixos, o que contraria o que estabelece a legislação no que se refere à educação como direito (Smarjassi e Arzani, 2021).

Em sua pesquisa, Alves (2021) menciona que desde a sua elaboração a Constituição Federal passou por várias modificações e reformas devido ao surgimento do neoliberalismo, modelo socioeconômico que visa atender ao capitalismo e defende a não participação do Estado. O neoliberalismo originou-se na década de 1970 na Europa e uma de suas propostas mencionava que a educação deveria focar-se na preparação para o trabalho, entendendo a escola no âmbito do mercado e vendo pais e alunos como consumidores e não como portadores de direitos.

Refletindo sobre os direitos sociais, Monteiro (2003, p. 764) menciona que o direito à educação é prioritário; mas, não é direito a uma educação qualquer, mas a uma educação com *qualidade de “direito do homem”*. Segundo o autor, o neoliberalismo é uma ideologia econômica cuja lógica mercantilista é adversa à ética dos direitos do ser humano e que coloca em risco o direito à educação de qualidade.

Pensando nessas questões, e que o direito à educação é assegurado por lei, no ano de 2020 devido à pandemia de Covid-19, infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 com grande transmissibilidade, o cenário atípico de isolamento social como maneira de conter a propagação do vírus trouxe para a sociedade a necessidade de adoção de medidas excepcionais e uma delas afetou diretamente o campo da educação, como foi o caso da suspensão das aulas presenciais.

No contexto educacional, diante da pandemia estudantes do mundo todo tiveram suas aulas substituídas pelo ensino remoto emergencial. Com o fechamento repentino das escolas, não houve tempo hábil para a organização da continuidade do ano letivo e os sistemas educacionais implementaram o ensino remoto sem um planejamento prévio, colocando em risco o direito ao acesso à educação e às condições para permanência. Cabral e Ruas (2021, p. 153) afirmam que

O ano de 2020 será lembrado ao longo das próximas décadas devido a uma emergência sanitária mundial causada por um novo vírus que surgiu em território chinês no final de 2019. O SARS-CoV-2, mais conhecido como Coronavírus, causador da doença infecciosa COVID-19 que devido ao seu alto índice de contaminação, tornou-se uma das maiores pandemias da História mundial, afetando todos os países e criando, possivelmente, a maior política de isolamento social já vista. Diante desse cenário, milhares de escolas, nos mais diversos países, tiveram seus portões fechados por tempo indeterminado.

Durante o período pandêmico de Covid-19 as desigualdades sociais ficaram mais evidentes, os desafios se tornaram ainda maiores para a efetivação do direito à educação e, assim, profissionais da educação tiveram que se reinventar para proporcionar aprendizagens e conhecimentos aos estudantes por meio do ensino remoto. As escolas precisaram se readequar de acordo com a realidade de seus estudantes, procurando criar alternativas para que pudessem garantir minimamente o direito à educação.

No caso do Brasil, com a propagação do vírus da Covid-19, garantir o direito à educação tornou-se um risco muito mais complexo, considerando que a educação, enquanto direito social, historicamente tem sido negada tendo em vista das desigualdades sociais. Isso ocorre porque ao longo dos anos o Brasil vem tendo retrocessos e o direito à educação tem estado atrelado à lógica das políticas neoliberais.

Refletindo sobre o novo cenário imposto pela pandemia de Covid-19 dentro das escolas, e sobre meu contexto de atuação como servidora pública municipal de Uberlândia-MG, alguns questionamentos começaram a me instigar a pensar se durante o período de pandemia o direito à educação teria sido garantido a todos os estudantes. As escolas estariam preparadas para receber esses estudantes no retorno às aulas presenciais? As escolas receberam recursos financeiros para a aquisição dos itens de combate à pandemia de Covid-19? As escolas já contavam com um planejamento para utilizar esses recursos? As escolas poderiam utilizar os recursos financeiros advindos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para a adequação e organização dos espaços?

Minha história com a educação iniciou-se na infância pois, como filha de professora, desde pequena a sala de aula era o meu lugar favorito. Como eu não tinha com quem ficar, a escola se tornou o espaço no qual passava a maior parte do tempo. Aos cinco anos iniciei, de fato, a minha vida escolar em um colégio de freiras em Machado, cidade no sul de Minas Gerais. A escola era um exemplo de disciplina e aprendizagem. Fiquei nessa instituição até a 2ª série do ensino fundamental, o que hoje seria o 3º ano. Minha trajetória na escola pública começou em 1993, quando ingressei em uma escola estadual e dali até o ensino médio estudei em escolas públicas. Confesso que foram as experiências mais incríveis da minha vida escolar. Pelo fato

da minha mãe ser professora, o meu acesso à escola era constante e no contraturno eu ia para a escola em que ela trabalhava e ajudava nas salas de aula, no recreio, na leitura e em muitas funções que me designavam. A expressão “filho de peixe, peixinho é” cabe muito bem à minha história.

Na verdade, as questões relacionadas ao direito à educação têm sido objeto de questionamentos desde o início do meu ingresso como servidora pública efetiva no cargo de oficial administrativo na secretaria de uma escola municipal de Uberlândia-MG. Desde 2002, quando ingressei com apenas dezoito anos de idade nessa função, sempre estive à frente no atendimento da comunidade na busca por vagas para seus filhos, na luta dos pais pelo direito à educação pública. Desde então, se já era apaixonada pela educação, esta paixão ali se concretizou ainda mais. Em 2003, influenciada pelo cotidiano da escola e do meu trabalho, iniciei o Curso Normal Superior. Naquele momento trabalhar com a educação prevaleceu mais ainda e, de fato, seria aquilo que planejaria para a minha vida profissional.

Ao término da graduação em Normal Superior já me vi envolvida com os eventos educacionais, participando de seminários, encontros, apresentando trabalhos e contribuindo de alguma maneira com a educação. Em seguida, concluí duas especializações, sendo uma em Filosofia para a Docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental e a outra em Tecnologia Digital aplicada à Educação. Em 2006 participei como aluna ouvinte no Mestrado com a professora Maria Veranilda na disciplina “Multiculturalismo” e no mesmo ano me inscrevi para o processo seletivo do Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Contudo, não fui selecionada nessa época.

Durante alguns anos lecionei em escolas públicas estaduais e no Colégio Militar de Uberlândia e tive experiência com a docência em alguns níveis de ensino, o que agregou muito à minha formação.

Em 2008 já fazia parte da diretoria da Unidade Executora Caixa Escolar (órgão criado pela escola com autonomia administrativa e financeira para gerir os recursos repassados pelo FNDE/MEC) da escola na qual atuei como suplente da tesoureira sendo, *a posteriori*, indicada a assumir a função de tesoureira, como titular. Desde então, aqui estou responsável, juntamente com a diretora, por executar e prestar contas dos recursos financeiros recebidos pela Instituição Escolar por meio de convênios com o Governo Federal e com o Município.

Essa experiência em atuar na aplicabilidade e execução de verbas públicas me fez envolver gradativamente com as questões relacionadas à educação. A oportunidade de proporcionar aos estudantes da escola da qual faço parte a aplicação dos recursos na aquisição de materiais e bens que iriam beneficiá-los diretamente e ainda contribuir para melhorar a

qualidade de ensino e aprendizagem, o atendimento ao aluno e à comunidade escolar, permitiram que eu compreendesse, de fato, o que seriam as reais necessidades da escola.

Durante o período da pandemia de Covid-19 e, conseqüentemente o fechamento das unidades escolares, os recursos financeiros continuaram chegando às escolas no período pandêmico e sua aplicação deveria se efetuar no sentido de garantir o funcionamento das aulas no retorno às aulas presenciais. Assim, as escolas representadas pela presidente da Caixa Escolar e pela tesoureira tiveram que participar de reuniões e discussões de como seriam realizadas a aplicação desses recursos, sua destinação e finalidade, seguindo as orientações contidas nas resoluções disponibilizadas pelo FNDE, com as sugestões de aquisição de itens, assim como orientações sobre a prestação de contas. Foi um período desafiador porque o mundo estava em busca de equipamentos e itens de combate à pandemia. A procura pelos produtos de higiene e limpeza, os valores superfaturados, a falta de suprimentos, tudo isso fez com esse período de aplicação dos recursos financeiros e o planejamento para execução fossem organizados com cautela.

Nesse contexto, meu interesse em pleitear uma vaga novamente no Mestrado em Educação na Universidade Federal de Uberlândia, veio à tona e o meu desejo em pesquisar sobre o direito à educação em tempos de pandemia ficou evidente porque havia vivenciado, na prática, o quão difícil foi a utilização dos recursos financeiros para a adequação dos espaços escolares e como isso poderia garantir o acesso de todos os estudantes à escola durante o retorno às aulas presenciais.

Diante do exposto, esta pesquisa insere-se na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação e tem como objeto de investigação o direito à educação no contexto da pandemia de Covid-19 e como o financiamento suplementar foi repassado para as escolas para a garantia desse direito. A motivação pela temática deu-se a partir de evidências empíricas presentes em minha atuação como servidora pública municipal há mais de vinte anos, sendo quinze deles na função de tesoureira da Caixa Escolar.

Outro motivo do interesse por este estudo é porque ao consultar bases de dados acadêmicos como a plataforma Capes, Sucupira, entre outras, observamos também a ausência de produções acadêmicas relacionadas à temática direito à educação atrelado ao financiamento suplementar. Ademais, a presente pesquisa justifica-se também pela sua pertinência no âmbito científico e social, uma vez que aspira tratar os processos de investigação com seriedade científica e compromisso social, com o intuito de contribuir com a produção do conhecimento nos processos educativos.

Para responder aos questionamentos elencados, esta pesquisa visa investigar como ocorreu o repasse dos recursos educacionais oriundos do FNDE, por meio do PDDE, destinados às escolas municipais da cidade de Uberlândia – MG, no período pandêmico, para que o direito à educação fosse garantido.

Em que medida o direito à educação foi assegurado em tempos de pandemia? Quais os avanços e lacunas das políticas públicas em relação à garantia ao direito à educação? As políticas educacionais e o Governo Federal disponibilizaram recursos financeiros suficientes para garantir a efetivação desse direito em tempos de pandemia? Os recursos financeiros foram destinados para melhorar a infraestrutura física e pedagógica das unidades escolares?

Considerando todos os questionamentos, a presente pesquisa tem como justificativa a necessidade atual e urgente de se acompanhar os impactos da pandemia de Covid-19 na garantia do direito à educação, baseando-se nas leis que asseguram esse direito e uma breve análise das ações realizadas pelo Governo Federal por meio do financiamento suplementar nesse período de crise, mais precisamente com a disponibilização dos recursos provenientes do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) na aplicação desses recursos como maneira de garantir esse direito e permanência dos estudantes nos ambientes escolares.

Na busca por respostas para tais indagações, a pesquisa teve como objetivo geral analisar o financiamento suplementar por meio do PDDE Básico e PDDE Emergencial e apreender as fragilidades e potencialidades para a garantia do direito à educação de estudantes da educação básica no município de Uberlândia-MG, no contexto da pandemia de Covid-19. Os objetivos específicos foram os seguintes:

- Compreender o significado do neoliberalismo e seus efeitos na garantia do direito à educação;
- Analisar o financiamento da educação em geral e o financiamento suplementar (PDDE) no Brasil, pós-Constituição de 1988;
- Discutir os desafios da Pandemia da Covid 19 e suas implicações na educação; e
- Investigar, na realidade de Uberlândia, como foram os repasses do PDDE Básico e do PDDE Emergencial no contexto da pandemia de Covid-19.

O estudo pautou-se em orientações da pesquisa de cunho qualitativo que, para Lüdke e André (1986) “é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (p. 11). Nesse sentido, a opção pela abordagem qualitativa teve como justificativa o contato direto com o objeto de pesquisa, a predominância

do caráter descritivo da investigação, a ênfase no processo e a valorização das perspectivas dos participantes da pesquisa.

Segundo estudos de Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa apresenta aspectos pertinentes para o campo das ciências humanas e o primeiro deles é a possibilidade que o pesquisador tem, por meio da abordagem qualitativa, em ter uma maior sensibilidade, uma interação natural entre ele e as pessoas envolvidas na pesquisa. Um segundo aspecto refere-se ao fato de proporcionar ao pesquisador um olhar detalhado do objeto da pesquisa, por meio da cultura das pessoas envolvidas, o que contribui significativamente para a compreensão dos fatos pesquisados.

Algumas características essenciais para a abordagem qualitativa na pesquisa são sinalizadas por Ferreira (2015). Dentre estas características, o autor destaca que:

[...] o estudo empírico é realizado no seu ambiente natural, pois os fatos sociais têm que ser observados e analisados inseridos no contexto ao qual pertencem, através de contato direto, desempenhando o pesquisador um papel fundamental na observação, seleção, consolidação e análise dos dados gerados; como os diferentes tipos de dados existentes na realidade são considerados importantes para a compreensão do fenômeno social em estudo, o pesquisador realiza entrevistas, reúne fotografias, desenhos e depoimentos e outros dados que ajudam na descrição do fato; o trabalho é realizado com base na perspectiva que as pessoas pesquisadas têm sobre o objeto de estudo, devendo-se primar pela fidedignidade desses dados obtidos; a análise dos dados computados é feita de forma indutiva e, ao longo dela, dá-se a construção paulatina do quadro teórico, sem a formulação de uma hipótese anterior que precisa ser testada com a pesquisa (Ferreira, 2015, p. 116).

A escolha pelo enfoque qualitativo deve-se também pelo fato de que esse tipo de investigação se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados na relação com o todo. Para Chizzotti (1991), esse tipo de enfoque permite ao pesquisador analisar sua relação com a totalidade pois,

a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (Chizzotti, 1991, p. 79).

A abordagem qualitativa permite ainda que o pesquisador realize uma análise de forma detalhada, estando atento ao contexto e aos diferentes aspectos que estão presentes no processo

de investigação. Nesse sentido, nessa abordagem, “[...] o pesquisador enxerga seu objeto de estudo como um todo, levando em consideração o cenário, as pessoas, o palco e os grupos que estão envolvidos no contexto da pesquisa” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 287).

De acordo com os procedimentos metodológicos, realizamos uma pesquisa bibliográfica que consiste na primeira etapa que percorremos para a realização da pesquisa para fins de levantamento do referencial teórico que embasará a pesquisa e as análises dos dados levantados. Gil (2008, p. 50) explica que “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Para Severino (2007, p. 122), “a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.”. Segundo o autor, para essa pesquisa usufrui-se de teorias ou dados já trabalhados por outros pesquisadores que já foram registrados e, assim, os textos tornam-se fontes dos temas a serem aprofundados.

Quanto à pesquisa bibliográfica, Macedo (1994, p. 13), afirma que “trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação”. Nessa perspectiva Lakatos e Marconi (2003, p. 183) acrescentam que “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Na pesquisa bibliográfica o pesquisador aprofunda o conhecimento sobre o tema de estudo. Para Gil (2008), na pesquisa bibliográfica temos a possibilidade de um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção e na definição que envolve o objeto de estudo proposto.

Para o levantamento bibliográfico nosso estudo baseia-se nos seguintes autores elencados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Principais autores referenciados na pesquisa

Seção	Principais autores
Seção 2: Neoliberalismo e a educação como direito no Brasil	Bobbio (1992); Ianni (1998); Gentili (1996); Horta (1998); Monteiro (2003); Apple (2005); Oliveira (2007); Harvey (2014); Dardot e Laval (2016); Freitas (2018); Laval (2019); Chauí (2021); Santos (2023).

Seção 3: Do Fundef ao Fundeb e financiamento suplementar (PDDE)	Davies (2006); Pinto e Adrião (2006); Pinto (2007); Cruz (2009); Martins (2010); Pinto (2010); Frigotto (2011); Valente (2011); Viana (2020); Oliveira e Carvalho (2021); Bizzon (2022).
Seção 4: O contexto da pandemia de Covid 19 e os desafios para a educação	Arruda (2020); Dourado (2020); Pretto, Bonilla e Sena (2020); Santana (2020); Antunes (2020); Saviani e Galvão (2021); Moraes (2022); Pereira, Valente e Freitas (2022); Calejon (2023); Tristão (2023).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Optou-se, ainda, por uma pesquisa documental com o objetivo de analisar as orientações políticas destinadas à organização do retorno às aulas durante o período pós-pandêmico nos documentos do MEC, da Secretaria Estadual de Educação e da Secretaria de Municipal de Educação de Uberlândia-MG. A pesquisa documental permite uma explicitação tanto do texto escrito quanto do discurso ideológico presente no texto, sendo que por meio dela é possível identificar concepções, significados e implicações subjacentes em tais documentos. Essa pesquisa tem como foco apreender os desdobramentos da pandemia no direito à educação, considerando a questão do acesso e permanência dos estudantes da educação básica.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa documental constitui uma fonte rica e estável de dados, sendo uma das mais importantes fontes de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. Por ter baixo custo, permite uma leitura detalhada das fontes e não exige contato direto com os sujeitos da pesquisa.

Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 12) “a pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas — ou não — são quase sempre a base do trabalho de investigação”. Para os autores,

Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar. Apresenta-se como um método de escolha e de verificação de dados; visa o acesso às fontes pertinentes, e, a esse título, faz parte integrante da heurística de investigação. [...] Portanto, a pesquisa documental, bem como outros tipos de pesquisa, propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p.13-14).

Ademais, fizemos também uma análise documental, enfatizando que a escolha dos documentos não é aleatória e que é importante saber selecionar, agrupar e priorizar as informações (Lüdke e André, 1986). Para Kripka, Scheller e Bonotto (2015), a utilização da análise documental propicia ao pesquisador um desafio.

O desafio a esta técnica de pesquisa é a capacidade que o pesquisador tem de selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com sua fonte. Quando isso acontece há um incremento de detalhes à pesquisa e os dados coletados tornam-se mais significativos (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 57).

Na análise documental o pesquisador precisa assumir papel ativo na pesquisa e conduzir o processo de análise, buscando selecionar o material, organizar, sistematizar, ler, dentre outros passos importantes para a pesquisa (Alves; Saramago; Valente e Sousa 2021). Segundo os referidos autores,

A relevância da análise documental também se apresenta pelo fato de permitir analisar algumas dimensões como o contexto histórico e social em que foi elaborado o documento, identificar pessoas, grupos sociais, locais e fatos, e fazer um recorte temporal dos acontecimentos, que, talvez, sem esse material não seria possível (Alves; Saramago; Valente e Sousa, 2021, p. 61).

De acordo com os autores Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 427) “[...] um documento não é restrito a uma única e harmoniosa leitura. Pelo contrário, é aberto a releituras, não um objeto para consumo passivo, mas um objeto a ser trabalhado pelo pesquisador para produzir sentido”.

Nessa pesquisa, foram selecionadas as seguintes fontes documentais:

Quadro 2 – Fontes documentais referentes aos temas

Fonte	Autor
Resoluções e Portarias	MEC/FNDE
Constituições Brasileiras	Assembleia Nacional Constituinte/ Congresso Constituinte/BRASIL
Manual de orientação para constituição de Unidade Executora Própria	MEC/FNDE
Manual de Orientação do Fundef	MEC
Resoluções	SEE/MINAS GERAIS
Leis, Resoluções e Decretos	PMU/UBERLÂNDIA-MG

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

A pesquisa documental permite ao pesquisador a investigação de determinado problema de pesquisa por meio do estudo de fontes de informações, sendo possível compreender significados e conceitos implícitos em documentos oficiais, base deste estudo. De acordo com Belloni (2003), a pesquisa documental permite uma contextualização histórica e sociocultural de uma fonte de informação, pois representa um valioso recurso metodológico para a pesquisa em ciências humanas e sociais. Nessa perspectiva, Kripka, Scheller e Bonotto (2015) afirmam que:

Ela [a pesquisa documental] pode ser utilizada no ensino na perspectiva de que o investigador “mergulhe” no campo de estudo, procurando captar o fenômeno, a partir das perspectivas contidas nos documentos, contribuindo com a área na qual ele se insere, seja na área da educação, saúde, ciências exatas e biológicas ou humanas. A pesquisa documental consiste num intenso e amplo exame de diversos materiais que ainda não sofreram nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando-se outras interpretações ou informações complementares, chamados de documentos (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 57-56).

Em termos estruturais, esta pesquisa está organizada em cinco seções: na primeira delas apresentamos a introdução e os caminhos da pesquisa; na segunda, intitulada “Neoliberalismo e a educação como direito no Brasil”, buscamos trazer o significado do neoliberalismo e seus efeitos na garantia do direito à educação; na terceira seção, denominada “Do Fundef ao Fundeb e financiamento suplementar (PDDE)”, analisamos o financiamento da educação em geral e o financiamento suplementar (PDDE) no Brasil, pós-Constituição de 1988; na quarta seção, com o tema “O contexto da pandemia de Covid 19 e os desafios para a educação”, discutimos os desafios da Pandemia de Covid 19 e suas implicações na educação; e, na quinta e última seção, com o título “O PDDE em Uberlândia: desafios para a garantia do direito à educação”, buscamos investigar, na realidade de Uberlândia-MG, como foi o repasse financeiro do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE no contexto da pandemia de Covid-19. Por fim, tecemos as considerações finais.

2 NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO COMO DIREITO NO BRASIL

A presente seção objetiva compreender o significado do neoliberalismo e seus efeitos na garantia do direito à educação.

A educação é, de fato, um direito, direito esse que envolve pensar nas condições para o acesso e a permanência com qualidade na escola pública. O direito à educação implica em

compreender que “educação não é privilégio” e que se faz necessário defender a universalização da escola pública gratuita e de qualidade no Brasil (Macedo, 2021).

A lógica neoliberal fere um dos princípios básicos da democracia, principalmente no que se refere ao direito à educação. Para os neoliberais, a educação é fragmentada, deixando de ser parte obrigatória do Estado em sua oferta, podendo, assim, funcionar sob a lógica do mercado. Nesse sentido, a educação é vista como um serviço a ser adquirido e não como um direito. Para Laval (2019, p. 109),

A representação da educação dada pelo neoliberalismo pode parecer de uma simplicidade bíblica: como toda atividade, pode ser aproximada a um mercado concorrencial, no qual empresas ou quase empresas especializadas na produção de serviços educacionais, submetidas aos imperativos do rendimento, têm a finalidade de atender aos desejos de indivíduos livres em suas escolhas mediante o fornecimento de mercadorias ou quase mercadorias. Essa concepção quer que se admita como evidente que as instituições sejam “conduzidas” pelas demandas individuais e pelas necessidades locais de mão de obra, e não por uma lógica política de igualdade, solidariedade ou redistribuição em escala nacional. Nesse novo modelo, a educação é considerada um bem de capitalização privado.

Pensando nessas questões, analisamos primeiramente, de modo conceitual, o neoliberalismo, sua origem e significado e qual o papel dessa teoria econômica nas políticas públicas, principalmente aquelas que regem o direito à educação.

Além disso, fizemos uma análise acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a educação, realizando um estudo do que vem a ser o direito à educação, bem como uma breve síntese referente às Constituições Brasileiras e suas menções ao direito à educação.

A seção aborda algumas questões relacionadas ao direito à educação e como a expansão educacional, sob a perspectiva do neoliberalismo, instrumentaliza a maior parte da classe trabalhadora e especializa parte dela para suprir as necessidades produtivas do mercado de trabalho. Nessa perspectiva, o direito à educação já não é percebido como direito, mas, sim, como instrumento para a inserção no mercado de trabalho.

2.1 Neoliberalismo: origem e significado

O neoliberalismo é um modelo socioeconômico baseado no liberalismo clássico que ganhou visibilidade na década de 1970 na Europa. Monteiro (2003, p. 772) refere-se ao neoliberalismo como uma teoria econômica para orientar as políticas baseadas no capitalismo,

na qual prevalece a mínima intervenção do Estado na economia, o que “Significa o regresso aos princípios da economia liberal do século XVIII, cuja referência clássica é Adam Smith¹”.

Esse novo modelo socioeconômico teve início a partir da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de recuperar as ideias de uma sociedade livre, ou seja, de um mercado aberto, fazendo uma crítica ao modelo chamado de keynesianismo², que defendia a intervenção estatal para manter o bom funcionamento de uma economia.

Para Dardot e Laval (2016, p. 17), “o neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência.”

Como bem citado pelos autores, o neoliberalismo é um sistema de normas que estão inseridas nas práticas governamentais, nas políticas institucionais e nos estilos gerenciais.

(...) Ele estende a lógica do mercado muito além das fronteiras estritas do mercado, em especial, produzindo uma subjetividade “contábil” pela criação da concorrência sistemática entre os indivíduos. Pense-se em particular na generalização dos métodos de avaliação no ensino público oriundos da empresa (Dardot e Laval, 2016, p. 30).

Para Harvey (2014),

É uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio (Harvey, 2014, p. 12).

O neoliberalismo opõe-se fortemente a qualquer forma de planejamento da economia. Consiste em uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e critica qualquer ação do Estado que limite os mecanismos de mercado.

O pensamento neoliberal se singularizou no Consenso de Washington³, que previa privatizações em massa de empresas e setores de serviços públicos como, por exemplo, a

¹ Adam Smith É o pai da economia moderna e é considerado o mais importante teórico do liberalismo econômico [...] Ele analisou a divisão do trabalho como um fator evolucionário poderoso a propulsionar a economia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Adam_Smith. Acesso em: 06 abr. 2023.

² O keynesianismo é uma teoria econômica formulada pelo economista John Maynard Keynes (1883 - 1946), que defende que deve haver a plena ação do Estado nas políticas econômicas de um país para atingir o pleno emprego e o equilíbrio econômico. Essa teoria foi criada com a proposta de ser uma opção contrária ao liberalismo. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/keynesianismo>. Acesso em: 18 abr. 2023.

³O Consenso de Washington remete a um conjunto de regras econômicas que foram propostas em 1986, em um encontro na capital dos Estados Unidos. Elaborado e nomeado pelo economista inglês John Williamson, é uma lista de recomendações visando o desenvolvimento socioeconômico dos países da América Latina e expansão do neoliberalismo. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/geografia/consenso-de->

educação. As principais recomendações da doutrina neoliberal singularizada no Consenso de Washington previam:

1. Redução acentuada dos poderes do Estado na regulação da vida econômica e também dos direitos sociais, a fim de assegurar, segundo se garantia, maior eficiência na atividade empresarial.
2. Privatizações em massa de empresas, mesmo nos setores de infra-estrutura (energia, transportes e comunicações), bem como no setor de serviços públicos.
3. Generalizada abolição dos regulamentos administrativos em matéria econômica, mesmo nos setores em que tradicionalmente tais regulamentos sempre existiram, como crédito, câmbio, seguros, mercado de capitais, circulação internacional de capitais e comércio exterior.
4. Mudanças na política financeira estatal, com a eliminação dos déficits públicos, a redução da carga tributária (substituída em grande parte pela emissão de empréstimos públicos), e a supressão de subsídios estatais a certas atividades econômicas (Comparato, 2013, p. 69).

“De modo geral, o neoliberalismo contesta a ingerência do Estado na produção de bens e serviços seja no transporte, na saúde ou na educação” (Laval, 2019. p. 113).

É importante destacar que o neoliberalismo como construção hegemônica (Gentili, 1996) foi uma alternativa criada para a saída da crise capitalista que se iniciava no final dos anos 1960 e que se manifestou claramente nos anos 1970. Para Gentili (1996), os governos neoliberais não só tinham o poder de transformar materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, como conseguiam que esta transformação fosse aceita como a única saída possível para a crise. Os intelectuais neoliberais reconheciam, desde muito cedo, que “a construção desse novo senso comum (ou, em certo sentido, desse novo imaginário social) era um dos desafios prioritários para garantir o êxito na construção de uma ordem social regulada pelos princípios do livre-mercado e sem a interferência sempre perniciosa da intervenção estatal” (Gentili, 1996, p. 2).

Na América Latina a primeira experiência política do neoliberalismo em nível mundial foi iniciada pelo general Pinochet no Chile em 1973 que, para colocar em prática a reorganização na economia, teve assessoria dos economistas do “Chicago boys”⁴ e negociou empréstimos com o Fundo Monetário Internacional (FMI). Assim,

[washington](#). Acesso em: 18 abr. 2023.

⁴ **Chicago Boys** (em português: *Garotos de Chicago*) foi um grupo de aproximadamente 25 jovens economistas chilenos que formularam a política econômica da ditadura do general Augusto Pinochet. Foram os pioneiros do pensamento Neoliberal, antecipando no Chile em quase uma década medidas que só mais tarde seriam adotadas por Margaret Thatcher no Reino Unido. Fonte/Site: Wikipédia: A Enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Chicago_Boys. Acesso em: 9 mai. 2023.

Reverteram as nacionalizações e privatizaram os ativos públicos, liberaram os recursos naturais (pesca, extração de madeira, etc.) à exploração privada e não regulada (em muitos casos reprimindo brutalmente as reivindicações das populações indígenas), privatizaram a seguridade social e facilitaram os investimentos estrangeiros diretos e o comércio mais livre. O direito de companhias estrangeiras repatriarem lucros de suas operações chilenas foi garantido. O crescimento liderado pelas exportações passou a prevalecer sobre a substituição de importações. O único setor reservado ao Estado foi o recurso-chave, o cobre (mais ou menos como o Petróleo no Iraque). Isso veio a ser crucial para a viabilidade orçamentária do Estado, já que as receitas do cobre fluíam exclusivamente para seus cofres (Harvey, 2014, p. 18).

A economia chilena se recuperou com essas ações e, dessa forma, mesmo que a recuperação econômica do Chile não tenha durado muito, ela impulsionou, ao longo dos anos de 1980, a adoção das medidas neoliberais em países como Inglaterra e Estados Unidos.

Na Inglaterra a eleição de Margaret Thatcher, em 1979, deu início à expansão do neoliberalismo, tendo sido o primeiro país a colocar em prática o programa neoliberal porque, segundo a ministra, o modelo poderia proporcionar bons resultados à economia do país. Incluiu um conjunto de medidas que reverteram as políticas sociais e fiscais. De acordo com Harvey (2014),

Isso envolvia enfrentar o poder sindical, atacar todas as formas de solidariedade social que prejudicassem a flexibilidade competitiva (como as expressas pela governança municipal e mesmo o poder de muitos profissionais e de suas associações), dismantelar ou reverter os compromissos do Estado de bem-estar social, privatizar empresas públicas (incluindo as dedicadas à moradia popular), reduzir impostos, promover a iniciativa dos empreendedores e criar um clima de negócios favorável para induzir um forte fluxo de investimento externo (particularmente do Japão) (Harvey, 2014, p. 32).

Nos Estados Unidos o neoliberalismo chegou na década de 1980, com a vitória de Ronald Reagan à presidência quando lá aconteceu a reestruturação econômica. Harvey (2014, p. 34) aponta que as medidas efetivadas no Governo Reagan se comprovaram como um ataque ao Estado e uma intensa desregulação de diversos setores, desde empresas aéreas e de telecomunicações ao sistema financeiro. O presidente Reagan reduziu impostos em favor da classe mais alta, elevando as taxas de juros e, com isso, acentuando as desigualdades sociais.

Monteiro (2003, p. 772) afirma que “o neoliberalismo não é um fenômeno novo, tem uma história secular, mas uma nova era começou nos anos de 1990, com a expansão da Internet”. O autor destaca que:

O neoliberalismo cavalgou a onda da globalização que é, como se sabe, um processo de contração do espaço e do tempo, de dissolução de

fronteiras e de interconexão da vida das pessoas e dos povos. [...] A nova era da globalização é um processo irreversível de refundação da civilização, mas é ambivalente. Até agora tem sido um instrumento do império neoliberal, governado pelo poder económico (e militar) dos EUA, por meio do BM, do FMI, da OMC e das corporações multinacionais (MNCs: *Multinational Corporations*, que controlam o comércio mundial e gerem grande parte da riqueza do mundo). O BM e o FMI exercem, de facto, um grande poder sobre o destino dos povos, mas são instituições sem legitimidade democrática (Monteiro, 2003, p. 772-773).

Para o autor, o neoliberalismo é uma ideologia económica do “mundo livre”, vantajosa para todos e para a democracia, na qual o lucro é pelo lucro e que não se preocupa com as necessidades fundamentais da humanidade.

É um fundamentalismo económico cujo dogma é a liberdade de circulação de mercadorias, serviços e capitais, e cujos mandamentos são a desregulação, a privatização de tudo quanto pode ser fonte de mais-valias e o desinvestimento público nos sectores “não-produtivos” ou de “rendimento diferido” (saúde, educação etc.) (Monteiro, 2003, p. 773).

No Brasil, o neoliberalismo teve início no governo de Fernando Collor de Mello, em 1989, associado ao discurso da necessidade de modernização do país, e se aprofundou nas décadas de 1990 e 2000, no governo de Fernando Henrique Cardoso, ambos com ênfase na privatização das empresas estatais e nas reformas económicas.

Com a redemocratização do Brasil, após a promulgação da Constituição de 1988, o neoliberalismo ascendeu no país como resposta à crise económica evidente do período. Assim, vários direitos contidos na Constituição foram revistos e limitados pelos governos eleitos de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso, principalmente com relação à privatização dos serviços públicos.

Para Santos (2023),

Com a vitória de Fernando Collor nas eleições contra Luís Inácio Lula da Silva e sua campanha de esquerda, a proposta neoliberal começou a se efetivar no Brasil. Sob a administração de Collor como presidente, apoiado pelo seu vice, Itamar Franco, o aparato estatal começou a ser desmantelado, com o fechamento de diversas agências governamentais, uma onda de exoneração de servidores públicos e forte abertura para a participação do setor privado na esfera pública, políticas monetárias para controlar inflação e atrair investimentos externos e gerar excedentes que pudessem ser exportados (Santos, 2023, p. 77).

De acordo com a autora, essa série de medidas constitucionais proporcionaram grande abertura para o setor privado ter mais participação no âmbito público, fazendo com que o Estado diminuísse sua funcionalidade. Com o ingresso de Fernando Collor na política brasileira, [...] a

privatização foi disseminada como medida vantajosa à nação, e as políticas sociais ficaram sob forte ataque do discurso de serem as culpadas pelos altos custos arcados pelo Estado, que o levaram ao endividamento (Santos, 2023, p. 78).

Segundo Brito (2023),

No governo brasileiro, os princípios neoliberais começam a ser introduzidos nas políticas a partir do governo Collor no início dos anos 1990, mas são de fato evidenciados após a eleição de Fernando Henrique Cardoso e a execução do Plano Real como moeda na economia brasileira (constituído ainda na administração Itamar Franco) (Brito, 2023, p. 62).

Assim, a entrada do neoliberalismo no contexto brasileiro “se efetivou, de fato, a partir do programa de estabilização da inflação, o plano real (implementado no Governo FHC) que, ao ser bem-sucedido ao combater a inflação, fez com que o neoliberalismo fosse legitimado.” (Santos, 2023, p. 79).

Os sinais dessa influência do neoliberalismo nas políticas educacionais brasileiras emergem nos anos de 1990, a partir do crescimento e do financiamento da rede pública de Ensino Fundamental no Brasil. Para tanto, trataremos da temática “Financiamento da Educação” na Seção IV.

Santos (2023), complementa que esse modelo de gestão gerencial implantado a partir das políticas neoliberais afetou diretamente o modo como a educação passou a ser entendida, deixando de ser um direito de toda a sociedade e passou a ser visto como um benefício.

2.1.1 Neoliberalismo e Educação

Quando pensamos no direito à educação, é notório que a relação entre trabalho e educação ficou mais próxima devido às exigências do mercado de trabalho, fazendo com que a educação tivesse grande importância para o desenvolvimento econômico, uma vez que ela potencializa o trabalho e qualifica a mão de obra.

Atualmente os valores que estão sendo reproduzidos na sociedade, e no mundo, são os interesses de mercado e o capitalismo e este, por sua vez, reflete diretamente no campo educacional. Diante disso, cabe ressaltar o que Ianni defende:

Na medida em que se desenvolve o capitalismo, intensiva e extensivamente, desenvolvem-se todos os tipos de tecnologias mecânicas e eletrônicas, organizatórias e sociais, produtivas e virtuais, destinadas a desenvolver a produção, comercialização e consumo, tanto quanto a administração, a regulação e o controle, em todos os setores da vida social em âmbito nacional e mundial (Ianni, 1998, p. 118).

O neoliberalismo tem como meta ampliar o raio de atuação da lógica do mercado em todas as relações sociais, principalmente na busca pela reforma empresarial da educação, na privatização do ensino e na regulação dos acessos à formação dos estudantes.

Apple (2005) ressalta que “[...] políticas neoliberais estão tendo um impacto na educação e em diversas outras áreas pelo mundo afora” (p.18). É necessário analisar criticamente essas lógicas dominantes crescentes que estão interferindo diretamente no campo educacional, de modo que o direito à educação de qualidade está se tornando restrito a estudantes mais favorecidos economicamente.

Perante as políticas educacionais neoliberais as escolas passam a atuar como instituições que podem funcionar dentro dos padrões da mercantilização e competitividade. Nesse contexto, Gentili (1996, p. 7), destaca que “quando os neoliberais enfatizam que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, [...] estão se referindo à urgência de que o sistema educacional se ajuste às demandas do mundo dos empregos”.

Na perspectiva dos homens dos negócios, [...], a escola deve ter por função a transmissão de certas competências e habilidades necessárias para que as pessoas atuem competitivamente num mercado de trabalho altamente seletivo e cada vez mais restrito (Gentili, 1996, p. 10).

É perceptível que para os defensores do neoliberalismo a “função social” da educação e, em particular, da escola, se limita unicamente a oferecer as ferramentas necessárias para produzir no estudante a habilidade de se adaptar às demandas do mercado de trabalho. Ou seja, no modelo neoliberal, a “função social da escola” é oferecer condições necessárias para um processo educativo empenhado na produção da empregabilidade.

Dardot e Laval (2016) apontam que:

Continuar a acreditar que o neoliberalismo não passa de uma “ideologia”, uma “crença”, um “estado de espírito” que os fatos objetivos, devidamente observados, bastariam para dissolver, como o sol dissipa a névoa matinal, é travar o combate errado e condenar-se à impotência. O neoliberalismo é um sistema de normas que hoje estão profundamente inscritas nas práticas governamentais, nas políticas institucionais, nos estilos gerenciais (Dardot e Laval, 2016, p. 30).

Para Laval (2019), desde o início da sua expansão, o neoliberalismo focou na escola, no sistema escolar, na universidade etc., o que ocorreu por se tratar de um lugar de formação de “capital humano” que vai alimentar um sistema produtivo baseado na concorrência generalizada.

O que vimos hoje é uma educação atrelada à empregabilidade (Gentili, 1996), o sujeito sendo formado para atuar no mercado de trabalho, no formato exigido pelas empresas. Com isso, a função social da educação se esgota nesse ponto. Para Gentili (1996) as reformas educacionais implementadas pelas políticas neoliberais têm a necessidade de controlar a qualidade dos serviços educacionais e, por outro lado, subordinar a produção educacional às necessidades do mercado.

A expansão educacional sob a perspectiva do neoliberalismo instrumentaliza a maior parte da classe trabalhadora e especializa parte dela para suprir as necessidades produtivas do mercado de trabalho.

Ainda segundo Gentili (1996), “a mcdonaldização da escola constitui uma metáfora apropriada para caracterizar as formas dominantes de reestruturação educacional proposta pelas administrações neoliberais” (p. 8), ou seja, a educação deve ser ofertada de modo a seguir certas e rigorosas normas de controle da eficiência e produtividade e deve funcionar como empresas produtoras de serviços educacionais.

Ao refletir sobre essa comparação a empresas de *fast food*, observamos que cada vez mais o campo educacional se expressa na terceirização. A lógica de resultados quantitativos visa deslumbrar a eficiência, e não necessariamente a qualidade do ensino. A reforma escolar se reduz a critérios empresariais que são alienantes e excludentes. Nessa perspectiva, onde fica o direito do estudante a uma educação de qualidade na escola pública?

Observamos que o acesso e permanência às instituições educacionais de qualidade é cada vez mais é um privilégio das minorias. O direito à educação tem sido reduzido e as dificuldades enfrentadas pelos estabelecimentos escolares foram agravadas pelas políticas neoliberais que visam uma lógica de mercado na qual o estudante precisa ser moldado para o trabalho.

No seu livro “A Escola não é uma empresa”, Laval (2019) evidencia que a

Escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que supostamente transmitem os valores e os conhecimentos quanto o próprio vínculo social (Laval, 2019, p. 17).

A escola neoliberal transformou a educação como dever da família, retirando a responsabilidade do Estado, ou seja, da esfera pública para a esfera privada e individual. A

escola nesse novo modelo está sujeita à razão econômica e à adaptação das pessoas às necessidades do mercado.

Nesse sentido, Laval (2019) ainda ressalta que:

À afirmação da plena autonomia dos indivíduos sem amarras, salvo as que eles próprios reconhecem por vontade própria, correspondem instituições que parecem não ter outra razão de ser que não seja servir a interesses particulares. Essa concepção instrumental e liberal, como se presume, está associada a uma transformação muito mais geral das sociedades e das economias capitalistas (Laval, 2019, p. 17).

Para Laval (2019), o neoliberalismo não é apenas uma política econômica monetária por tratar-se de uma política que visa transformar a sociedade e o “humano”, buscando modificar justamente os seus valores, transformar as relações de cada indivíduo consigo mesmo, por fazer com que cada indivíduo se considere um capital.

A instituição escolar existe para fornecer às empresas o capital humano que elas precisam (Laval, 2019) e essa lógica neoliberal é um ataque ao ensino público ao permitir que a relação educacional seja regida por uma relação tipo comercial ou que seja um modelo de mercado. Desse modo, podemos dizer que as reformas neoliberais na educação são sistematizadas pela competição entre as economias e que a escola só avalia o valor profissional, deixando de lado os valores sociais, culturais e políticos. Na nova ordem educacional que vem se perpetuando, a educação, ou seja, a escola, é estruturada como mercado e deve ser tratada como uma empresa.

Muitos autores têm discutido esse novo modelo educacional sugerido pelas políticas neoliberais (Gentili 1996, Laval 2019, Freitas 2018). A reforma empresarial da educação, termo usado por Freitas (2018), tem se tornado cenário de inúmeras reflexões que visam analisar o rumo que o sistema educacional está tomando, visto que o direito à educação está restrito às minorias, à competitividade e à formação para o mercado de trabalho.

Laval (2019) menciona que:

O novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições, em geral, e a escola, em particular, só têm sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” são as referências do novo ideal pedagógico (Laval, 2019, p. 29).

Nessa perspectiva da nova ordem educacional, a escola deixa de ter autonomia e se torna qualificadora, focada em resultados, na qual os aprendizados são flexíveis e os resultados

devem pautar-se na competitividade econômica e no controle baseado no cumprimento de metas.

A escola neoliberal foca na empregabilidade, ou seja, formar o trabalhador flexível para adentar o mercado de trabalho. Segundo Laval (2019), o saber não é mais um bem que se adquire para fazer parte de uma essência universal do humano, mas um investimento mais ou menos rentável para indivíduos com dotes materiais e intelectuais desiguais. Nessa lógica, o sentido da escola muda e ela não é mais um local de assimilação e convívio, mas um local de formação de indivíduos adaptáveis.

O discurso da empregabilidade coloca ainda a identidade de cidadania e o direito à educação em segundo plano. Ela restringe a possibilidade de reivindicação do direito de todos ao trabalho e passa a valorizar a lógica da competição individual num mercado estruturalmente excludente.

E onde fica o direito do cidadão? A educação é um direito, mas não é percebida como tal. Nesse sentido, Chauí (2021, p. 1) explica que a educação não é percebida como um direito por três motivos principais:

- (1) porque a maioria da população ignora o que seja um direito do cidadão;
- (2) porque a educação não é encarada sob o prisma da formação e sim como instrumento para a entrada no mercado de trabalho;
- (3) a escola pública é desvalorizada porque não é um instrumento eficaz para a entrada nesse mercado.

Dessa maneira, somos levados a refletir sobre o desconhecimento das pessoas do que sejam direitos sociais, dentre eles o direito à educação e por qual motivo a escola precisa ser atrelada ao mercado.

Chauí (2021, p. 4) afirma que “um direito difere de necessidades, carências e interesses, mas se distingue intrinsecamente do privilégio pois este é sempre particular, excludente e jamais pode universalizar-se e transformar-se num direito sem deixar de ser um privilégio”. Ou seja, “enquanto necessidades, carências e interesses pressupõem direitos a conquistar, privilégios se opõem aos direitos”.

Daí a necessidade de compreendermos os efeitos do neoliberalismo sobre a educação. Ele é a nova forma do totalitarismo e pauta-se em privatizar os direitos sociais e alargar o espaço privado dos interesses de mercado. O neoliberalismo tem como núcleo central o mercado, ou seja, ele define o indivíduo como capital humano e não como membro de uma classe social.

Com essa nova ideologia, o sistema educacional deixa de ser uma instituição social para se tornar um negócio que desmoraliza e desqualifica a escola pública que é um direito de todos. Freitas (2018) afirma que:

Pensando a escola como uma “empresa”, as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo demitidos. Tal como na “empresa”, os processos educativos têm que ser “padronizados” e submetidos a “controle”. [...] Nestas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização (Freitas, 2018, p. 28-29).

Nesse sentido, a qualidade da educação torna-se uma mercadoria que pode ser “comprada”. Os neoliberais querem o Estado apenas como provedor de recursos públicos que visam a retirada da educação do âmbito do “direito social” e sua inserção no livre mercado.

De acordo com Coraggio (2009),

[...] a escola é vista como empresa que monta e organiza insumos educacionais e produz recursos humanos com um certo nível de aprendizado. Pretende-se que o faça, como qualquer empresa submetida à concorrência, ao menor custo possível. Para definir políticas, o modelo sugere realizar um estudo empírico dos “insumos escolares” e de seus custos, relacionando suas variações às do nível de aprendizagem alcançado (Coraggio, 2009, p. 107).

Para o autor, o grande objetivo das diversas decisões descentralizadas a serem orquestradas refere-se à produção de “trabalhadores flexíveis”.

No discurso neoliberal a educação se transforma em um modelo de mercado que enfatiza a formação humana como necessidade de capital e restringe os direitos e os conhecimentos sociais:

A grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado, questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade. É neste quadro que se reconceitualiza a noção de cidadania, através de uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário, enquanto indivíduo que luta por conquistar (comprar) propriedades mercadorias de diversa índole, sendo a educação uma delas. O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado, o intrapreneur, o consumidor (Gentili, 1996, p.20-21).

Silva, Almeida e Ferro (2019, p. 111) enfatizam que a educação no neoliberalismo, na medida em que é vista como mercadoria, deixa de ser protegida pelo Estado como direito social,

e enquanto obrigação de efetivação, e passa à sua tutela apenas como um direito de propriedade de instituições privadas que a executam.

O direito à educação se realiza apenas no que seja interesse do mercado, ou seja, do capital, sendo impossível o indivíduo requerer esse direito.

Assim, percebe-se que essa lógica neoliberal e globalizada que perpassa todos os níveis de educação promove uma prática pedagógica focada na flexibilidade e nas competências solicitadas pelo sistema econômico.

Para Silva, Almeida e Ferro (2019),

Essa privatização do direito à educação, de fato, é uma determinação da sociabilidade capitalista que, nos seus limites objetivos, é impossibilitada de oferecer uma educação gratuita, pública e de qualidade para todos. Tanto a política quanto o direito, por sofrerem as determinações da totalidade da sociabilidade capitalista, foram obrigados a cumprir as exigências de tal sociabilidade. Tal privatização nos aponta que a luta da humanidade deve se estender para além do campo da política ou do próprio direito e dirigir-se ao caráter privado que essa forma de sociabilidade assume no capitalismo (Silva; Almeida; Ferro, 2019, p. 112).

De acordo com Silva (2019, p. 115), “no neoliberalismo, o poder público acredita na possibilidade de dividir ou transferir a responsabilidade da garantia do direito à educação, a fim de favorecer o mercado, e sob a justificativa de melhoria na rede de ensino – é a dita privatização dos serviços educacionais”. Portanto, o neoliberalismo é um processo ideológico que favorece os interesses do capitalismo e do mercado. A autora aponta que o neoliberalismo se constitui em uma ideologia mercadológica e, desse modo, ao invés de dar atenção à igualdade de direitos entre os seres humanos, dá-se prioridade às transformações econômicas.

Freitas (2018) ressalta que “não parece ético que a educação seja colocada a serviço de um setor da sociedade fortemente determinado a controlar os conteúdos, métodos e finalidades da educação” (p. 125).

Como se nota, a “educação pública de gestão pública” brasileira encontra-se em risco tanto pelas teses da “nova direita” neoliberal quanto pelo capitalismo desenvolvimentista e pelas teses de centro-esquerda sociais-democráticas. E aqui não existe um mal menor: a educação pública é fundamental. Um ataque à “escola pública de gestão pública” é um ataque à democracia (Freitas, 2018, p. 54).

Em um país como o Brasil, marcado por desigualdades sociais, garantir o direito à educação deveria ser prioridade e passo fundamental para a consolidação da sociedade democrática. A educação é de suma importância para que os cidadãos tenham capacidade de

responder aos desafios enfrentados pela sociedade, ou seja, ela é determinante na construção do desenvolvimento social e da democracia.

As considerações iniciais referentes ao fenômeno mercadológico da educação permitiram observar como as exigências neoliberais interferem no fenômeno educativo, ou seja, na educação formal. A mercadorização da educação enfatiza o individualismo e acaba por reproduzir uma ordem social excludente e desigual. Nesse sentido, os ideais neoliberais na educação não contribuem para a promoção de um pensar crítico e reflexivo da sociedade, mas para a perduração da hegemonia do neoliberalismo na sociedade.

É notório que a reestruturação do capitalismo com a introdução de mudanças no plano político e econômico, com predominância da ideologia neoliberal, provocou mudanças no sistema educacional. O projeto neoliberal para a educação fez com que as instituições escolares se transformassem em um local de produção da capacidade onde a formação de um indivíduo crítico, reflexivo e independente deixou de ser garantida. Assim, no modo capitalista a educação escolar passou a ser compreendida como um mecanismo de controle econômico e social de produção.

A privatização do direito à educação é, de fato, uma determinação do modo capitalista que impossibilita o Estado de oferecer uma educação gratuita, pública e de qualidade para todos. Embora a ideologia neoliberal tenha enfatizado palavras como universalização, equidade e qualidade dos serviços educacionais, o que observamos é que o direito à educação no modo capitalista torna-se cada vez mais excludente.

2.2 Direito à Educação

Sabe-se que a educação se tornou como uma das condições para que os indivíduos possam usufruir de outros direitos constitutivos, ou seja, para o acesso a bens e serviços na sociedade e que ela é uma das condições essenciais para a fruição desses direitos. Oliveira (2007, p. 15) enfatiza que “o direito à educação é hoje reconhecido como um dos direitos fundamentais do homem e é consagrado na legislação de praticamente todos os países”.

Regonnini (1986) ressalta que:

O direito à educação desempenha, historicamente, a função de ponte entre os direitos políticos e os direitos sociais: o atingimento de um nível mínimo de escolarização torna-se um direito/dever intimamente ligado ao exercício da cidadania política (Regonnini, 1986, p.417).

A Educação é um direito fundamental que ajuda não só no desenvolvimento de um país, mas também na ampliação do conhecimento de cada indivíduo. Um dos direitos sociais mais importantes que qualquer cidadão deve exigir do Estado é a busca pelo direito à educação. Nesse sentido, Agostinho dos Reis Monteiro (2003) faz uso da seguinte citação de Przetacznik (1985):

Dentre os direitos individuais do homem, o direito à educação é o mais importante, com a única exceção do direito à vida, fonte de todos os direitos do homem. O direito à educação é uma condição prévia ao verdadeiro gozo de quase todos os direitos do homem por uma pessoa individual. Este direito é uma pedra angular de todos os direitos do homem, pois, se uma pessoa não é corretamente educada, ele ou ela é incapaz de gozar verdadeiramente os outros direitos do homem. Em consequência, a realização do direito à educação é a tarefa mais elevada que se impõe, tanto a cada indivíduo como ao Estado em que esse indivíduo vive. (*apud* Przetacznik, 1985, p. 257).

O conhecimento e a capacidade de exercício dos direitos de cada um, assim como a consciência do dever de respeitar os direitos dos outros, dependem da realização do direito à educação (Monteiro, 2003, p. 765). Para compreender o que seja esse direito, cabe mencionar o verbete elaborado por Ribeiro que conceitua “direito à educação”:

Sistema aberto de normas que estabelecem princípios e regras que disciplinam a garantia de acesso aos serviços públicos de educação, compreendendo a permanência dos educandos nas escolas e o aproveitamento dos estudos e visando à formação para a sociabilidade, para o exercício da cidadania e para o trabalho. A abertura do sistema normativo refere-se à possibilidade de sua alteração pelos mecanismos formais, em especial o processo legislativo, e ao fato de que o sentido atribuído às normas é permanentemente reconstruído no processo de interação de atores sociais e instituições que asseguram ou negam efetividade aos direitos previstos nas referidas normas. São elementos essenciais ao direito à educação previsto na Constituição e nas leis: o reconhecimento de sua legitimidade por parte da sociedade; a possibilidade de imposição de seu cumprimento por parte Estado, em especial pelo Judiciário; e o dever de instituições públicas e da sociedade na adoção de medidas e na realização de ações para a efetividade dos direitos previstos no ordenamento jurídico. Destacam-se os deveres dos Poderes Executivos do Estado – de todos os níveis, no caso das federações – na implementação das políticas públicas de educação; das famílias no encaminhamento das crianças e adolescentes às escolas e no acompanhamento de seus estudos; do Ministério Público e da Defensoria Pública na função de provocar o Poder Judiciário em face da omissão do Estado e das famílias; e dos educandos na participação dos processos de aprendizagem desenvolvidos pela escola (Ribeiro, 2022, s/p.).

Refletir sobre o direito à educação é de suma importância, especialmente por se constituir como um direito social da cidadania. Em sua concepção, Horta (1998) salienta que a definição dos direitos sociais da cidadania deu-se por um processo complexo, em íntima relação com as transformações globais da sociedade.

Segundo Bobbio (1992),

a relação entre o nascimento e o crescimento dos direitos sociais, por um lado, e a transformação da sociedade, por outro, é inteiramente evidente. Prova disso é que as exigências de direitos sociais tornaram-se tanto mais numerosas quanto mais rápida e profunda foi a transformação da sociedade. Cabe considerar, de resto, que as exigências que se concretizam na demanda de uma intervenção pública e de uma prestação de serviços sociais por parte do Estado só podem ser satisfeitas num determinado nível de desenvolvimento econômico e tecnológico; e que, com relação à própria teoria são precisamente certas transformações sociais e certas inovações técnicas que fazem surgir novas exigências, imprevisíveis e inexecutáveis antes que essas transformações e inovações tivessem ocorrido (Bobbio, 1992, p.76).

Assim, a vida, a liberdade, a igualdade, a propriedade privada e a segurança jurídica foram os primeiros direitos reconhecidos, proclamados e protegidos (Horta, 1998, p. 6). A educação, apesar de sua relevância, incorporou-se tardiamente ao grupo dos direitos humanos, por meio de um processo moroso, incerto e contraditório.

No que diz respeito à educação, Bobbio (1992) afirma que:

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos, para darmos um exemplo convincente, que não reconheça o direito à instrução — crescente, de resto, de sociedade para sociedade — primeiro, elementar, depois secundária, e pouco a pouco até mesmo universitária. Não me consta que nas mais conhecidas descrições do estado de natureza, esse direito fosse mencionado. A verdade é que esse direito não fora posto no estado de natureza porque não emergira na sociedade da época em que nasceram as doutrinas jusnaturalistas, quando as exigências fundamentais que partiam daquelas sociedades para chegarem aos poderosos da Terra eram principalmente exigências de liberdade em face das Igrejas e dos Estados, e não ainda de outros bens, como o da instrução, que somente uma sociedade mais evoluída econômica e socialmente poderia expressar (Bobbio, 1992, p.75).

Dessa forma, a ideia de ensino como direito de todos, e um dever do Estado, surgiu apenas na época moderna, com o tríplice surgimento da burguesia, da filosofia racionalista e individualista e do Estado Nacional (Horta, 1998).

Assim, após a Segunda Guerra Mundial foi possível observar uma considerável democratização do ensino. Em 1948 foi proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos⁵ que, em seu Artigo 26 determinou que toda pessoa tem direito à educação e que esta

⁵ A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um documento marco na história dos direitos humanos. Elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, a Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. Ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 08 dez. 2023.

deveria ser gratuita pelo menos na instrução elementar e fundamental, sendo a instrução elementar obrigatória (Horta, 1998). Essa determinação foi reassegurada, em 20 de novembro de 1959, na Declaração dos Direitos da Criança⁶: “a criança tem direito de receber a educação, que será gratuita e obrigatória pelo menos nas etapas elementares”.

Segundo Bobbio (1992), o problema mais grave não era mais o de fundamentar os direitos do homem mas, sim, como garanti-los e protegê-los.

O problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é a sua natureza e o seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados (Bobbio, 1992, p. 25).

Proteger um direito social não é tarefa fácil porque os direitos sociais são mais difíceis de proteger do que os direitos de liberdade, e um passo relevante da garantia do direito à educação se deu quando ela foi definida como direito público subjetivo que desde a década de 1930 os juristas do Brasil já defendiam (Horta, 1998).

Para Peres (1991),

A ideia da educação, como um direito fundamental do cidadão, apresenta, de pronto, o seu reverso: o dever do Estado de promovê-la, facilitá-la, oferecê-la. É claro que desde aí se fazem sentir, como necessários, limites a esse direito e a esse dever, que ao fim e ao cabo são estabelecidos pelo Estado ou, se preferível, pelos cidadãos enquanto sujeitos da atividade estatal. Nesse caso, os cidadãos podem ser mais uma vez encarados como sujeitos passivos ou ativos da atividade estatal. No primeiro caso, enquanto credores do direito à educação; no segundo, como responsáveis pela ação do Estado, exercida no sentido de atender àquele direito (Peres, 1991, p. 67).

A educação é, de fato, um direito, direito esse que envolve pensar nas condições para o acesso e a permanência com qualidade na escola pública. As políticas educacionais precisam ser instrumentos de ação que garantem a universalização do acesso e da qualidade do ensino oferecido nas escolas. Nesse contexto cabe mencionar o que Horta (1998) afirma:

Assim, o direito à educação só se concretizará quando o seu reconhecimento jurídico for acompanhado da vontade política dos Poderes Públicos no sentido

⁶ A Declaração dos Direitos da Criança foi proclamada pela ONU (Organização das Nações Unidas) como Resolução da Assembleia Geral 1386 (XIV), de 20 de novembro de 1959. No Princípio VII explicita que - a criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em: 08 dez. 2023.

de torná-lo efetivo e da capacidade da sociedade civil de se organizar e se mobilizar para exigir o seu atendimento na justiça e nas ruas e praças, se necessário (Horta, 1998, p. 10).

O direito à educação é um direito fundamental. Segundo o Pacto Internacional dos Direitos econômicos, sociais e culturais de 1966 no art. 13 “Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação e concordam que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais”. Monteiro (2003, p. 769) ressalta que “o direito à educação é direito ao que está prescrito nas normas internacionais como finalidade, conteúdos e níveis de educação”, ou seja, refere-se ao direito às aprendizagens indispensáveis ao desenvolvimento de todas as dimensões da personalidade humana.

Continuando com Monteiro (2003, p. 770), [...] “o direito à educação é também um dever de cada ser humano para com a sua dignidade e perfectibilidade, assim como para com a(s) comunidade(s) a que pertence, na medida da sua capacidade de responsabilidade”.

A educação como direito de todos e dever do Estado se mostra como um grande desafio na conjuntura brasileira, é importante que entendamos que a sua efetivação não acontece apenas pela sua escritura na lei, importante considerarmos que no Brasil o processo histórico de consolidação da nação possui a presença marcada das desigualdades e menosprezo as vulnerabilidades. O direito à educação não pode ser percebido apenas pelo seu reconhecido no âmbito legal; é necessário que o mesmo de fato se apresente de fato na sua efetivação para todos os cidadãos (Fontoura, 2021, p. 1076).

O direito à educação obriga os pais, os Estados, a Comunidade Internacional e os próprios educandos a lutar por seus direitos, ou seja, os pais são os primeiros responsáveis pelo direito à educação dos filhos, mas o Estado é o principal responsável pela garantia do direito à educação (Monteiro, 2003). Nesse sentido, Fontoura (2021, p. 1076) salienta que “a negação desse direito atua diretamente na não capacidade da exigência e do exercício dos direitos civis, políticos, econômicos e sociais dos sujeitos, dificultando ainda mais a sua participação ativa e consciente na sociedade”.

As normatizações brasileiras no que diz respeito ao direito à educação revelam que a educação enquanto um direito social é uma conquista histórica. Diante dessas considerações sobre o direito à educação, torna-se relevante uma breve análise histórica das Constituições brasileiras e o tratamento ofertado à garantia desse direito.

2.2.1 Direito à Educação nas Constituições Brasileiras – breve análise

A discussão sobre o direito à educação no Brasil está presente nos marcos legais desde a formação do Estado nacional independente. Ao longo dos anos muitas questões foram levantadas para que fosse possível compreender o que seria esse direito e qual o papel do Estado para a garantia da oferta educacional.

Uma breve análise acerca das principais legislações (Constituições e leis federais) é necessária para demonstrar o quanto nossa história é marcada por avanços graduais e retrocessos decorrentes de mudanças na conjuntura política.

Assim, ao elucidar o tratamento dado à educação pelas constituições brasileiras, bem como analisar o contexto histórico e os avanços nos textos constitucionais frente ao direito à educação, a seguir, no Quadro 3, um breve resumo das Constituições brasileiras é apresentado com o ano em que foram promulgadas e o artigo referente ao direito à educação para *a posteriori* discutir cada Constituição de maneira específica.

Quadro 3 – Constituições brasileiras e o direito à educação

Constituição	Ano	Artigo referente ao direito à educação
Constituição brasileira	1824	Art. 179. XXXII – A instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. (Brasil, 1824)
Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil	1891	Art. 72. “§ 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”. (Brasil, 1891)
Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil	1934	Art. 149. A educação é um direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (Brasil, 1934)
Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil	1937	Art. 125. A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular. (Brasil, 1937).
Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil	1946	Art. 166. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. (Brasil, 1946).
Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil	1967	Art. 168. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana. (Brasil, 1967).

Emenda Constitucional nº 1. Edita o novo texto da Constituição Federal de 1967	1969	Art. 176. A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do estado, e será dada no lar e na escola. (Brasil, 1969).
Constituição da República Federativa do Brasil	1988	Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988).

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos dados obtidos pelo acervo digital.

A primeira Constituição do Brasil de 1824, estabelecida após a Independência do Brasil, referenciou a educação apenas em seu último parágrafo, ao estabelecer a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos (Horta, 1998). Apesar da norma estabelecida no documento, a oferta do ensino gratuito não ficou clara e, ao longo do Primeiro Império, legislações tornaram a educação primária uma responsabilidade das províncias, o que desobrigou o Estado nacional a garantir essa oferta.

Na Constituição de 1891, a gratuidade e a obrigatoriedade à educação também ficaram ausentes. A educação era assunto para ser debatido dentro de cada Estado, ou seja, o ensino primário seria assumido pelas Constituições Estaduais como tarefa pública não obrigatória. Havia menção à educação apenas no art. 72: “§ 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (Brasil, 1891).

Oliveira (2007), ressalta que:

Várias constituições estaduais posteriores à Constituição de 1891, mantendo concepção instituída por ocasião do Ato Adicional de 1834, que entenda ser a instrução elementar responsabilidade estadual, previam a escolarização primária gratuita e obrigatória e/ou a gratuidade em seu texto. Mesmo não tendo sido consagrada no texto federal, a garantia do direito à educação não era matéria estranha ao debate educacional, de modo que ao longo da República Velha, torna-se hegemônica a ideia de se garantir a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, o ensino fundamental de então (Oliveira, 2007, p. 17).

A Revolução de 1930 veio com a promessa de modernização do país e, com isso, a educação ganhou centralidade na construção da nacionalidade, refletindo na criação do Ministério da Educação e Saúde e na estruturação do sistema nacional de ensino (Oliveira, 2007).

A Constituinte de 1934 definiu o marco legal dessa institucionalização. Ela incorporou os direitos sociais aos direitos do cidadão, destinou um capítulo à educação e a proclamou como um direito de todos.

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (Brasil, 1934).

A Constituição de 1934 manteve a gratuidade do ensino primário, tornando-o obrigatório; além disso, apresentou dispositivos para a organização da educação nacional. Segundo Horta (1998), a Constituição de 1934 foi a primeira a reconhecer a educação como direito de todos e o surgimento da obrigatoriedade escolar. Estabeleceu ainda a competência da União para delinear as diretrizes da educação nacional e no artigo 150 determinou que o Plano Nacional de Educação (PNE) deveria ser instituído e, como obrigação, a frequência ao ensino primário integral e gratuito.

Art 150 - Compete à União:

- a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;
- b) determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização;
- c) organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos;
- d) manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste, superior e universitário;
- e) exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções.

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras *a* e *e*, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

- a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;
- b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;
- c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;
- d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;
- e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso;
- f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna (Brasil, 1934).

Cury (2005) faz uma análise acerca desse artigo destinado à educação, afirmando que a Constituição de 1934 trouxe muitas inovações e marcou historicamente a educação brasileira.

A educação torna-se direito de todos e obrigação dos poderes públicos. Essa obrigação se impõe pelo Plano Nacional de Educação, pelo ensino primário gratuito e obrigatório, pela vinculação obrigatória de percentual de impostos dos Estados, Municípios e União em favor da educação escolar, inclusive a da zona rural, a criação de fundos para uma gratuidade ativa (merenda, material didático e assistência médica-odontológica), a progressividade da gratuidade para além do primário, a confirmação de um Conselho Nacional de Educação (Cury, 2005, p. 22-23).

Com o golpe de Estado foi implantada a ditadura do Estado Novo em 1937 e, com isso, houve a aprovação de uma nova Constituição que representou um retrocesso em relação ao que a Constituinte de 1934 trazia. Nesse momento o acesso à escola gratuita havia sido relativizado e a responsabilidade com a educação seria dever e direito dos pais, colocando o Estado como cooperante para subsidiar o cumprimento desse dever. Ou seja, era contraditório quando se referia à gratuidade do ensino, pois afirmava que o ensino primário seria obrigatório e gratuito; porém, determinava que aqueles que não tinham recursos deveriam contribuir mensalmente com a caixa escolar, afirmando que a gratuidade não excluía o dever de solidariedade.

Art. 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (Brasil, 1937).

Com o fim do Estado Novo, em 17 de setembro de 1946, foi promulgada a Nova Constituinte, quando foram retomados muitos temas educacionais e algumas formulações do texto de 1934 (Oliveira, 2007). O direito à educação aparecia no art. 166: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (Brasil, 1946). No art. 168 mencionava-se o que a legislação deveria adotar.

Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:
I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;
II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos.

Com a ditadura decorrente do Golpe Militar de 1964 houve uma nova Constituição promulgada em 1967 que retomou a oferta do ensino público. A Constituição de 1967, decretada no governo Militar, definiu a obrigatoriedade escolar por faixa etária e não por nível de ensino (Horta, 1998). Nessa constituinte houve o fortalecimento do ensino privado, com a concessão de bolsas de estudo que, posteriormente deveriam ser restituídas, limitando o acesso

à educação no ensino superior. Assim, estudantes de famílias com menos recursos poderiam abandonar os estudos com receio de não disporem de condições de restituir as bolsas recebidas.

Art. 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

§ 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.

§ 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.

§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional;

II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;

III - o ensino oficial ulterior ao primário será igualmente gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior (Brasil, 1967).

O direito à educação prevaleceu sem grandes avanços na Constituição de 1967, incentivando a privatização no ensino ao indicar que os poderes públicos proporcionassem assistência financeira e técnica ao ensino particular.

A emenda Constitucional de 1969, também conhecida como Constituição de 1969, reconhecia, pela primeira vez, em nível constitucional, a educação como direito de todos e dever do Estado (Oliveira, 2007). Ela reiterou a competência da União de legislar sobre suas diretrizes e bases, além de estabelecer e executar Planos Nacionais de Educação. Em seu artigo 176 enfatiza que:

Art. 176 - A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola.

§ 1º O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.

§ 2º Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudos (Brasil, 1969).

Foi a partir de muitas lutas que a Constituição Federal de 1988 passou a reconhecer a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988). O dever do Estado no que se refere à educação está expresso na Constituição Federal em seu art. 208: “§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL, 1988). Os parágrafos 1º e 2º consistem em importante

dispositivo de exigibilidade do direito na legislação, uma vez que reconhece a educação como direito público subjetivo que, de acordo com Duarte (2004),

[...] confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em seu direito (direito subjetivo) (Duarte, 2004, p. 113).

Segundo Cury (2002), o Brasil reconhece a educação como um direito público subjetivo desde 1988 e “neste sentido, o direito público subjetivo está amparado tanto pelo princípio de que ele o é, assim por seu caráter de base e por sua orientação finalística, quanto por uma sanção explícita quando de sua negação para o indivíduo-cidadão.” (p. 259).

Nesse sentido, reconhecer a educação como direito público subjetivo significa que, na falta deste atendimento, o cidadão pode exigir o acesso à educação, por meio de instrumentos jurídicos e processuais, para que seja respeitado seu direito protegido. Assim, a Constituição assegura à sociedade civil um espaço consciente de poder e de controle, democrático do próprio Estado, a fim de que nenhum cidadão fique sem o benefício da educação escolar (Cury, 2002).

É na Constituição Federal de 1988 que a educação se define enquanto direito de todas/os de forma universal e gratuita, além de determinar as competências dos estados e municípios o acesso à educação gratuita e obrigatória. Essa Constituição prima pela igualdade ao disponibilizar meios que possibilitem a todas/os o acesso a serviços, direitos e a um tratamento justo.

Ao analisar a trajetória do direito à educação nas Constituições Brasileiras, Ranieri (2018) afirma que:

As Constituições de 1824, 1891, 1934, 1946 e 1967 – sob as quais foram produzidas ao menos seis reformas educacionais, enfrentaram desafios educacionais relacionados à equidade, financiamento, acesso e qualidade, sem resultados substanciais. Tal padrão foi apenas alterado com a Constituição Federal de 1988, que instituiu a previsão de escolarização universal, gratuita e compulsória, de nível primário e secundário (Ranieri, 2018, p. 16).

Em relação ao direito à educação, outras duas leis federais merecem ser destacadas: O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069 de 1990); e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) regulamenta o art. 227 da Constituição Federal de 1988, que determina absoluta prioridade às crianças e adolescentes, além de assegurar, em seu art. 53, os princípios nos quais o atendimento à educação deveria ser

realizado. Esse artigo apresenta uma complementação ao art. 206 da Constituição de 1988, na qual o inciso II assegura às crianças e aos adolescentes o direito de ser respeitado por seus educadores, bem como o inciso III que prevê a discussão pelas famílias dos critérios de avaliação do rendimento escolar adotados pela escola e o inciso V, que trata do acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Já a LDBEN (Brasil, 1996) estabelece, no art. 6º, que é dever dos pais ou responsáveis efetuar as matrículas das crianças na educação básica, a partir dos quatro anos, o que impossibilita a realização do ensino domiciliar. Em relação ao acesso à educação básica obrigatória, a LDB ratifica o direito público subjetivo em seu art. 5º:

O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo (Brasil, 1996).

No entanto, mesmo sendo um direito constitucional, muitas pesquisas constataam as desigualdades educacionais pelo país afora (Castro, 2009; Macedo, 2019; Oliveira, 2020). Segundo Macedo (2021, p. 265) “apesar de alguns avanços recentes na democratização das instituições educacionais, ainda temos um sistema de ensino desigualmente marcado por critérios de raça, classe e gênero entre estudantes, além das diferenças regionais brasileiras”.

Monteiro (2003) enfatiza que:

O direito à educação é um direito de “toda a pessoa”, sem discriminação alguma e sem limites de tempo ou espaços exclusivos para o seu exercício. É direito da criança e do adulto, da mulher e do homem, seja qual for a sua capacidade física e mental, a sua condição e situação. É direito dos brancos, dos pretos, dos mestiços e dos amarelos, dos pobres e dos ricos, dos emigrantes, dos refugiados, dos presos etc. É direito das populações indígenas e de todas as minorias (Monteiro, 2003, p. 769).

Nessa perspectiva, Santos (2021, p. 4), faz referência a uma citação de Anísio Teixeira (2009 [1968]) que diz que [...] a educação é um direito que deve criar condições para que todos os sujeitos desenvolvam todas as suas potencialidades. A escola é a instituição capaz de criar condições de igualdade entre os homens. Santos (2021) explica que a escola que o autor fala não é qualquer escola, mas a escola pública, aquela que promoveria a formação de todos os sujeitos por meio da oferta de uma educação laica e livre de discriminações.

Diante de tais citações, faz-se necessário mencionar o art. 205 da Constituição Federal que afirma que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, s/p.).

A educação, além de formar o sujeito e cidadão, tem como objetivo qualificar o sujeito para o mercado de trabalho, ou seja, com base nos princípios estabelecidos na Constituição referentes à educação, buscando contemplar as principais reivindicações da sociedade civil, a educação escolar, que é entendida como dever da família e do Estado e deve ser vinculada ao mundo do trabalho, visando o pleno desenvolvimento do educando de modo a exercer a cidadania e se qualificar para o trabalho.

Assim, temos a Constituição Federal (1988) que traz garantias em forma de direitos sociais e, dentre elas, que a educação é direito de todos e dever do Estado, e a perspectiva neoliberal, cada vez mais atenuante, por meio de políticas educacionais e medidas de privatização, que defendem a educação como instrumento qualificador de mão de obra, apontando que o direito à educação está atrelado à formação para o trabalho.

Diante das reflexões citadas, entendemos que o direito à educação faz parte dos conjuntos dos direitos sociais que têm como objetivo valorizar a igualdade entre as pessoas.

Smarjassi e Arzani (2021, p. 1) afirmam que “somente no século XX o conceito de Educação passou a ser compreendido como mecanismo de acesso à igualdade econômica e social, daí associada como veículo de acesso a bens culturais, sociais e, dependendo das contingências, econômicos”. E adicionam ainda que, a partir da Emenda de 1969 à Constituição Federal de 1934, a educação foi reconhecida em nível constitucional como "direito de todos e dever do Estado".

No Brasil este direito foi de fato legitimado na Constituição Federal de 1988, visto que anteriormente o Estado não tinha a obrigação formal de garantir a educação de qualidade a todos os brasileiros e o ensino público era tratado como uma assistência, um amparo às pessoas que não tinham recursos para pagar por ele. Além da Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 regulamentaram e complementaram o direito à educação, abrindo oportunidades para crianças e adolescentes terem acesso à escola pública gratuita e de qualidade.

2.3 Para sintetizar

A crise financeira instaurada no início da década de 1930 acabou por trazer consigo a decadência do modelo de Estado liberal no Brasil, exigindo que as massas trabalhadoras e as

classes médias urbanas no sistema político se convertessem a uma economia tipicamente agrária para uma economia industrial, trazendo grandes mudanças para o cenário educacional. Dessa maneira, houve uma rápida ascensão do capitalismo em escala mundial, o neoliberalismo assumiu a direção da economia, repercutindo um novo formato de educação baseado na lógica de mercado, exercendo controle do sistema educacional com a apresentação de metas, resultados, produtos e objetivos, bem como aplicado e exigido na economia.

Refletindo sobre essas questões, observamos que a partir da inserção das políticas neoliberais na educação, há uma inversão do papel do Estado e da família. A escola passa a ser comparada a uma “empresa”, os pais deixam de ser usuários de serviços públicos e passam a ser clientes e a qualidade da escola passa a ser uma mercadoria a ser comprada. As reformas neoliberais redefinem a educação segundo a lógica neoliberal, ou seja, transferindo-a da esfera dos direitos para a esfera do mercado, transformando-a de direito social que o Estado deve garantir aos cidadãos, em serviço ou mercadoria que passa a ser adquirida no livre mercado. Assim, o direito à educação passa a ser entendido como um bem de consumo e não mais como um direito.

No modelo neoliberal a ampliação do acesso à escola é um grande problema para o Estado. Para o sistema somente aqueles que realmente querem usufruir de serviços educacionais deveriam arcar com seus custos. Logo, para os defensores do neoliberalismo, a educação deveria ser livre, permitindo a cada pessoa escolher o melhor modelo segundo suas necessidades. Eles defendem o surgimento de instituições privadas, dentre outras modalidades de organização do ensino, e desobrigam o Estado de assumir os custos da educação, responsabilizando as famílias a buscar no mercado formas de educar seus filhos. Dessa maneira, o direito à educação vem sendo enfraquecido, pois esses defensores buscam transformar esse direito em uma mercadoria.

Sendo assim, ao analisar as Constituições Brasileiras, é evidente que a Constituição de 1988 é referência fundamental para consolidar a educação como um direito de todos os cidadãos porque definiu a educação como o primeiro dos direitos sociais e reafirmou o dever do Estado com a educação. Entretanto, ao pensarmos na garantia do acesso, na permanência, na gratuidade e na qualidade do ensino, vimos que nos últimos anos, para justificar essa qualidade e os exames padronizados em larga escala, emerge um novo padrão de qualidade na educação brasileira que faz com que o direito à educação seja atrelado ao mercado, com vistas a medir a qualidade do ensino com resultados e cumprimento de metas.

No contexto atual temos a educação como um direito universalmente reconhecido e que se efetiva com possibilidades de acesso e permanência para todos. Porém, mesmo antes

do surgimento da pandemia de Covid-19, tratado a seguir na Seção IV, o Brasil já apresentava indícios de que precisava aprimorar o sistema educacional para garantir o pleno direito universal à educação, principalmente no que tange à responsabilidade do dever da família e do Estado. Torna-se necessária a compreensão de que a educação não deve ser apenas qualificadora de mão de obra, ou reconhecida em resultados e, sim, garantir o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, respeitando a liberdade e formando um cidadão capaz de exigir seus direitos civis, políticos, econômicos e sociais.

Na próxima seção iremos refletir sobre a origem do financiamento da Educação e como o financiamento suplementar, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), atuou na garantia do direito à educação no contexto da pandemia de Covid-19.

3 DO FUNDEF AO FUNDEB E FINANCIAMENTO SUPLEMENTAR (PDDE)

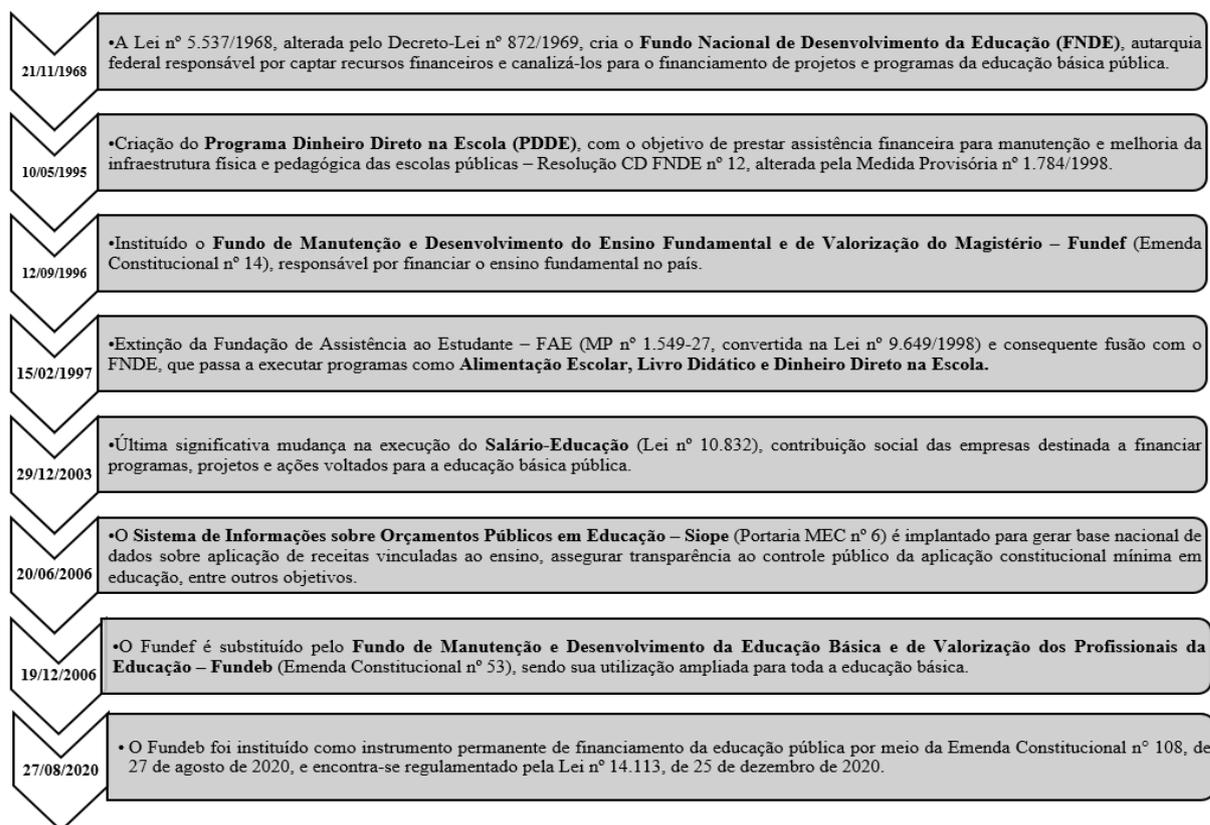
Essa seção tem como objetivo analisar o financiamento da educação em geral e o financiamento suplementar (PDDE) no Brasil pós-Constituição de 1988.

O financiamento da educação é “o campo de estudo que analisa as fontes de recursos financeiros destinados à educação, assim como o padrão de gastos desses recursos” (Pinto, 2010, s/p.). No Brasil, desde a Constituição Federal de 1934, o financiamento da educação era referenciado e destinava um percentual mínimo da receita de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino (Melchior, 1987). Pinto (2010), explica que a partir da Constituição Federal de 1988, foram introduzidos mecanismos de subvinculação por meio de fundos. Nessa perspectiva, é importante mencionar as considerações de Oliveira e Carvalho (2021) que trazem uma reflexão pertinente sobre as discussões referentes ao financiamento da educação.

A discussão sobre o financiamento da educação básica brasileira que atenda aos princípios definidos para a educação na Constituição Federal de 1988 (CF/88) configura passo necessário para dar conta dos desafios envolvidos na garantia de uma política pública educacional que consiga garantir o acesso universal, com equidade e qualidade do ensino oferecido nas redes públicas brasileiras. Reconhecer a educação como um direito social e, portanto, de todos, tendo o Estado o dever de oferecê-la, foi uma conquista da CF/88 que representou um salto em relação ao que já havia sido definido em constituições anteriores (Oliveira e Carvalho, 2021, p. 208).

Para melhor compreensão do que vem a ser o financiamento da educação, a linha do tempo a seguir faz uma cronologia dos principais marcos relacionados ao surgimento dos fundos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), desde o início da sua criação:

Figura 1 – Linha do Tempo FNDE – algumas datas importantes



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/50anos/>. Acesso em: 30 ago. 2023.

Mesmo antes da criação do Fundef, a Constituição Federal em 1988 no seu modelo inicial já mencionava, no artigo 212, que: A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1988, s/p.).

A história do financiamento da educação no Brasil pode ser dividida em três fases, conforme Pinto e Adrião (2006) apontam:

Na primeira, de 1549 a 1759, o Estado delegou aos jesuítas a exclusividade do exercício do magistério público no país. Na segunda, que vai da expulsão dessa ordem religiosa até o fim da república velha, viveu-se um momento em que, ou se buscaram fontes autônomas de financiamento da educação (como o subsídio literário), ou se previam nas dotações orçamentárias os recursos para o ensino. Na terceira, que se iniciou com a Constituição Federal (CF) de 1934 e perdura até hoje, apesar das interrupções nos períodos ditatoriais, define-se, como principal mecanismo, a vinculação de um percentual mínimo de recursos tributários para o financiamento da educação (Pinto e Adrião, 2006, p. 24).

Aro e Souza (2018) afirmam que a história do financiamento da educação brasileira nos remete ao período do Brasil Colônia, em que a educação do povo ficava sob a responsabilidade dos jesuítas e que, nesta época, a educação era basicamente de caráter dogmático e opressor. A coroa portuguesa, por meio de doações e autofinanciamento de empreendimentos pelos jesuítas, financiava em parte a educação. Observa-se que no Brasil Colônia, até 1934, não havia uma legislação específica que estabelecesse a aplicação de recursos públicos na educação. A primeira vinculação de recursos públicos para a educação pode ser observada no Artigo 156 da Constituição Federal de 1934, que definia que a União e os Municípios deveriam aplicar nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos (Brasil, 1934, s/p.).

Segundo os autores Aro e Souza (2018, p. 4) “mesmo com a criação do Ministério da Educação neste período, essa vinculação teve pouco tempo de ser concretizada, porque logo com a implantação da ditadura do Estado Novo, em 1937, a nova Constituição ignorou os seus efeitos”. E que ao longo dos anos seguintes, até a Constituição Federal de 1988 e a elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE, diversos modelos políticos foram implantados gerando grandes pressões da sociedade para vinculação da receita, a fim de financiar a educação pública no país (Brasil, 2014).

Em diálogo com Vieira e Vidal (2015), em sua dissertação de Mestrado, Callegari estrutura a seguinte tipologia de fases do financiamento da Educação no Brasil:

Quadro 4 – Tipologia histórica proposta para três fases do financiamento da Educação no Brasil

Período	Tipologia histórica de Vieira e Vidal (2015)	Período	Tipologia histórica proposta
Século XVIII – 1934	Indefinição de recursos	Século XVIII – 1934	Ausência de vinculação constitucional de recursos para a Educação e indefinição de dever federativo no financiamento.
1934-1996	Vinculação de recursos	1934-1988	Vinculação constitucional de impostos para a Educação, com períodos de exceção, com colaboração interfederativa baseada sobretudo nos interesses do jogo político.
1996-atual	Política de fundos	1988-atual	Vinculação constitucional contínua de impostos para a Educação, com sistema de colaboração financeira interfederativa organizado

			legalmente de acordo com necessidades educacionais.
--	--	--	---

Fonte: Callegari (2020), elaborado a partir de Vieira e Vidal 2015. Disponível em: <http://econoeduc.com.br/2022/05/historico-do-financiamento-da-educacao-basica-no-brasil-do-seculo-xviii-aos-anos-2010/>. Acesso em: 04 set. 2023.

Sabe-se que esse financiamento da educação tem passado por várias transformações ao longo dos anos e que este é um dos principais instrumentos para a democratização da educação. Nessa perspectiva na década de 1990 o governo federal instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), com o objetivo de centralizar os recursos destinados para a educação, promovendo a democratização da gestão escolar, a autonomia, a valorização dos profissionais e o desenvolvimento da educação básica no país.

No Brasil, as reformas realizadas nos anos de 1990 objetivaram consolidar uma nova forma de gestão da educação e da escola, ampliar o atendimento do Ensino Fundamental e médio e ainda reverter os índices de evasão escolar e repetência. A partir de 1996, com a LDB e a implantação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), a educação pública no Brasil passou a ter, no que se refere aos recursos financeiros, nova regulamentação que alterou a distribuição de responsabilidades e as incumbências entre as diferentes instâncias governamentais, assim como a redistribuição de recursos em cada unidade da federação (Valente, 2011, p. 33).

Segundo Bizzon (2022), durante o governo Fernando Henrique Cardoso, em 1990, foi promovida a reforma do Estado Nacional, sob orientação neoliberal, com a influência dos organismos internacionais como, por exemplo, do Banco Mundial e teve como uma de suas principais ações “descentralizar os recursos financeiros, delegando também aos municípios a responsabilidade pelo financiamento da educação básica” (Bizzon, 2022, p. 06).

É importante ressaltar que no decorrer dos anos 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 e a Emenda Constitucional (EC) nº 14/96 foram marcos legais importantes que consubstanciaram a descentralização do sistema educacional no país (Bizzon, 2022). E ainda que a nova LDB criada em 1996 não somente objetivava garantir a universalização da oferta do ensino básico, mas também regularizar os recursos financeiros essenciais para a manutenção e desenvolvimento do ensino e a valorização do magistério.

Bizzon (2022) ressalta que diante da implementação das políticas de descentralização dos recursos financeiros destinados à educação a partir dos anos de 1990, o FNDE, enquanto órgão executor das políticas educacionais, assume um importante papel na captação de “[...]”

recursos financeiros para o desenvolvimento de programas destinados à educação, em especial à universalização do ensino fundamental” (Cruz, 2009, p. 201).

Além da vinculação de recursos previstos na Constituição Federal e nas políticas de fundos, como o Fundeb, a educação pública brasileira também conta com programas suplementares de recursos como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Criado em 1995, o programa constituiu-se num dos mais importantes programas suplementares de financiamento da educação. De início destinava-se às escolas públicas do ensino fundamental, das redes estaduais e municipais, e às escolas de educação especial mantidas por organizações não-governamentais sem fins lucrativos (Valente, 2011). De acordo com Bizzon (2022, p. 09) “o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é parte das políticas descentralizadas de financiamento educacional, gerida pelo FNDE, que destina recursos da União a toda a educação básica”.

Nesse contexto, a seguir temos uma análise do significado do financiamento da educação, bem como da criação do Fundef ao Fundeb no Brasil e, mais à frente, o que vem a ser o financiamento suplementar, sua origem e destinação.

3.1 Financiamento da Educação: Fundef (1996), Fundeb (2006) e o Fundeb Permanente (2020)

Na segunda seção dessa dissertação, abordamos o que vem a ser o neoliberalismo e como sua “proposta de inserir o Brasil no mundo globalizado, reforçou o discurso que vinculava o investimento em educação ao crescimento econômico” (Valente, 2011, p. 31). Com isso, foi necessário redefinir o papel para a escola, adequando-o às exigências das políticas neoliberais, ou seja, à lógica do mercado. Nessa perspectiva, Valente 2011 explica que:

Nessa lógica, na segunda metade dos anos de 1990 foram aprovados importantes atos normativos que subsidiaram a consolidação desse novo projeto de educação. Dentre eles, destacam-se a Emenda Constitucional nº 14/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Magistério (Fundef), e a própria nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), para citar os de maior amplitude (Valente, 2011, p. 31).

Segundo os estudos de Martins (2010), foi a partir do século XX que o campo educacional passou a ser estruturado como setor e, assim iniciaram-se as ações sistematizadas do Estado visando à sua regulação.

A educação passou a se organizar como setor e ser reconhecida como uma questão nacional – um problema a ingressar na agenda e requerer a implantação de políticas públicas – nas décadas iniciais do século XX, no contexto do fortalecimento da classe média e sua aliança com o empresariado urbano, cujo projeto, movido pela ideia do nacionalismo, era da promoção da industrialização e moralização dos processos políticos do Estado oligárquico (Martins, 2010, p. 502).

As pesquisas e discussões referentes ao financiamento da educação no Brasil têm se intensificado ao longo dos últimos anos, visto que foram estabelecidas várias mudanças em relação à forma de gestão dos recursos públicos destinados à educação.

Segundo Valente (2011), as reformas realizadas no Brasil nos anos de 1990 objetivaram estabelecer uma nova forma de gestão da educação e da escola. Com isso, a partir de 1996, com a LDB e com a implantação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), recursos financeiros começaram a ser direcionados à educação pública e

a educação pública no Brasil passou a ter, no que se refere aos recursos financeiros, nova regulamentação que alterou a distribuição de responsabilidades e as incumbências entre as diferentes instâncias governamentais, assim como a redistribuição de recursos em cada unidade da federação (Valente, 2011, p. 33).

No primeiro ano do governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, a proposta de um fundo de financiamento para a educação de ensino fundamental foi encaminhada, um momento de consolidação da democracia e ajuste fiscal no país. Dessa maneira, a intenção seria descentralizar os recursos e gastos, promovendo maiores poderes e obrigações aos municípios.

Na visão de Martins (2010), os Fundos surgem, assim, em um contexto de mudanças políticas e com a motivação de resolver problemas seculares como a valorização do magistério, a desigualdade educacional regional, a universalização do ensino e a definição de responsabilidades entre as esferas de governo.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14/1996 e regulamentado pela Lei nº 9424/1996, bem como pelo Decreto nº 2264/1997. O Fundef foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental (MEC, 2004).

Conforme o Manual de Orientação do Fundef (2004), a maior inovação do Fundef consistiu na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental público no país, pela subvinculação de uma parcela dos recursos da educação a esse nível de ensino, com

distribuição de recursos realizada automaticamente, de acordo com o número de alunos matriculados em cada rede de ensino fundamental, promovendo a partilha de responsabilidades entre o governo estadual e os Governos Municipais.

Ainda segundo o Manual de Orientação (2004, p. 7), o Fundo é composto, basicamente, por recursos dos próprios Estados e Municípios, originários de fontes já existentes, sendo constituído de 15% do: Fundo de Participação dos Estados – FPE; Fundo de Participação dos Municípios – FPM; Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS (incluindo os recursos relativos à desoneração de exportações, de que trata a Lei Complementar nº 87/96); e imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações – IPIexp.

O Fundef foi responsável pela redistribuição da receita arrecadada pelos municípios e estados de alguns impostos para o desenvolvimento do ensino fundamental (MEC, 2006). Esse fundo não gerou novidades porque apenas distribuiu igualmente os 15% dos recursos arrecadados para os estudantes matriculados no ensino fundamental.

A redistribuição dos recursos se dava sobre o total de alunos da rede estadual e municipal do estado, com base nas matrículas informadas do Censo Escolar⁷ do ano anterior. Dessa forma, quanto maior o número de matrículas no ensino fundamental, maior seria o repasse recebido pelo município. É relevante ressaltar que a cada ano o governo federal estabelecia o valor anual mínimo por aluno. A Lei nº 9.424/96 previa a fixação de um valor mínimo por aluno/ano, a ser assegurado ao governo estadual e aos governos municipais localizados nos Estados onde a relação entre o total da receita do Fundo e o total de alunos do ensino fundamental (redes estadual e municipal) fosse inferior a esse valor mínimo (MEC, 1997).

Pinto (2007) ressalta que a adesão do Fundef impôs um processo de municipalização do ensino fundamental que pouco contribuiu para a eficiência da gestão do sistema e menos ainda para a melhoria da qualidade do ensino.

Para Oliveira e Carvalho (2021), o término da vigência do Fundef em 31/12/2006 e as incertezas de estados e municípios sobre os rumos do financiamento da educação pública levaram à elaboração de um novo modelo de fundos que contou com a participação da sociedade civil organizada, e culminou com a promulgação da EC nº 53/2006, de 19/12/2006,

⁷ O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 10 ago. 2023.

que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Previsto para durar 14 anos, o Fundeb tinha como pretensão, na concepção de seus proponentes e defensores, corrigir as falhas apontadas no Fundef como, por exemplo, a exclusão da educação infantil, EJA e ensino médio e ainda de seus profissionais e a irrisória complementação federal (Oliveira e Carvalho, 2021).

O Fundeb foi formado por um conjunto de 27 fundos, composto por 26 estados e o Distrito Federal, que atuaria como mecanismo de redistribuição de recursos destinados à Educação Básica.

Em seu estudo Pinto (2007) concluiu que a maior importância que deve ser atribuída ao Fundeb é que ele “resgatou o conceito de educação básica como um direito” (p. 888) e afirmou ainda que nele estavam incluídas as diferentes etapas e modalidades da educação básica.

A diferença básica em relação ao Fundef é a sua composição de impostos e matrículas a serem atendidas. Enquanto o Fundef compreendia apenas os impostos como ICMS, FPM, FPE, IPI-exp., LC87/96, o Fundeb abrangeria os mesmos impostos com o acréscimo de IPVA, ITR, ITCM e os impostos municipais (IPTU, ISS, ITBI) não entrariam na composição. Além destes impostos, o Fundeb contaria com a complementação federal e com os rendimentos financeiros obtidos com a receita do Fundo (Davies, 2006).

O Fundeb com duração de 14 anos (2007 a 2020), com implantação gradativa, objetivava ampliar os investimentos anuais repassados aos Estados e o Distrito Federal. Os recursos provenientes do Fundeb seriam repartidos na proporção de alunos matriculados na educação básica, de acordo com as matrículas dos estudantes obtidas pelo Censo Escolar (Santos e Vieira, 2017). Entretanto, Frigotto (2011) questiona o período de validade dos fundos e analisa os limites do Fundeb:

No plano da educação básica, além de os fundos terem prazo de validade, no caso do Fundeb, ampliou-se, positivamente, o universo de atendimento, sem, contudo, ampliar, proporcionalmente, os recursos. Atende-se mais com menos. O que vigora é uma fórmula para atender à *cláusula pétrea* do capital na sua intenção de contar com uma fatia gorda do fundo público como garantia de seus negócios, ao mesmo tempo em que se promove constante pressão para diminuir suas contribuições, quando não o emprego das mais variadas estratégias com a intenção de burlá-las (Frigotto, 2011, p. 246).

Refletindo sobre o período de validade dos fundos, Pinto (2007) descreve que o sistema de financiamento só não entrou em colapso porque o Fundef, e agora Fundeb, tinha como objetivo transferir recursos de uma esfera de governo para a outra. Como os fundos são transitórios, “montou-se uma bomba de efeito retardado com data certa para explodir: 31 de dezembro de 2020, quando findou o Fundef” (p. 881). E foram pensadas que medidas de caráter permanente precisariam ser tomadas pois o país poderia viver naquela data uma grave crise no pacto federativo, pois os municípios ficariam com um número de alunos superior à sua capacidade de financiamento.

Segundo Corrêa e Carvalho (2021), diante desse cenário de incertezas, em 2015 foram iniciadas as discussões, na Câmara dos Deputados, pela manutenção ou criação de um novo fundo, por intermédio da Proposta de Emenda Constitucional nº 15, e após cinco anos de debates e lutas, em 26 de agosto de 2020, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 108 que tornou o Fundeb em Fundeb Permanente.

A aprovação do Fundeb Permanente, por meio da EC nº 108/2020 a partir da mobilização da sociedade civil, garantiu a vitória em torno de uma pauta que consolidasse a educação como direito social. A Emenda Constitucional nº 108 de 2020 garantiu uma elevação gradativa da complementação da União até atingir 23% do total de recursos do Fundeb no sexto ano de vigência. E uma outra importante conquista do novo Fundeb foi trazer de volta o CAQ e estabelecê-lo como critério de financiamento (Oliveira e Carvalho, 2021). Esse dispositivo foi incluído por meio do §7º ao artigo 211 da Constituição Federal de 1988.

§ 7º O padrão mínimo de qualidade de que trata o § 1º deste artigo considerará as condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), pactuados em regime de colaboração na forma disposta em lei complementar, conforme o parágrafo único do art. 23 desta Constituição (Brasil, 2020).

O Custo Aluno Qualidade (CAQ) é um mecanismo criado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e incluído no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014 (PNE 2014-2024), como um indicador que associa os insumos de qualidade, controle social e financiamento da educação (Soares, Silva, Almeida e Soares, 2021).

Castoni, Cardoso e Cerqueira (2021) afirmam que o novo Fundeb trouxe uma mudança significativa com relação à transferência de recursos da educação básica. Os recursos agora são distribuídos conforme o número de matrículas em cada nível de ensino, independentemente do valor de tributos arrecadados por cada ente federativo.

Para assegurar educação com qualidade e equidade, é necessário combinar um conjunto de medidas, sendo a previsão de recursos financeiros apenas uma delas. Recursos em volume adequado é condição necessária, mas não suficiente para assegurar a qualidade. É preciso combinar recursos com a melhoria na gestão (Castoni, Cardoso e Cerqueira, 2021, p. 296).

Para Oliveira e Carvalho (2021, p. 219) o desafio atual que se impõe com o Novo Fundeb é “buscar uma regulamentação da EC nº 108/2020 que garanta o CAQ como instrumento efetivo a traduzir o padrão mínimo de qualidade da educação evitando repetir os erros das regulamentações dos fundos anteriores”. Ainda segundo os autores,

A conquista social do Fundeb com CAQ configura vitória num processo ainda em construção e que visa à consagração do direito à educação de qualidade; contudo, continua sendo um desafio conciliar a implementação do CAQ num contexto em que os recursos destinados à educação permanecem abaixo do ideal e em que os efeitos da EC nº 95/2016 se fazem presentes na educação. Ainda temos um caminho a percorrer até atingirmos uma educação de qualidade, a distância foi diminuída com as conquistas recentes, mas a caminhada continua e pavimentar as vitórias ao longo dela continua sendo um desafio de todos (Oliveira e Carvalho, 2021, p. 219).

Pensando nessas questões, “historicamente o financiamento sempre foi considerado um dos obstáculos para a melhoria da qualidade da educação no Brasil” (Valente, 2011, p. 41). Apesar de a palavra qualidade ter sido recorrente na Lei nº 11.494/2007, segundo Oliveira e Carvalho (2021), é preciso reconhecer que para efetivar essa qualidade como princípio do financiamento da educação é necessária a superação das desigualdades de capacidade de geração de receitas de estados e municípios dos recursos vinculados à educação, garantindo condições de igualdade nas bases de largada do financiamento.

3.2 Financiamento suplementar (PDDE)

O PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola foi criado em 1995 pelo Governo federal, no mandato do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Originalmente foi criado com a denominação de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (PMDE) e institucionalizado com a edição da Medida Provisória nº 1784/1998 como Programa Dinheiro Direto na Escola. Nessa perspectiva, os autores Marinheiro e Ruiz (2017) explicam o que é o PDDE e o ano de sua criação.

O Programa Dinheiro Direto na Escola foi criado pelo governo federal em 1995 com a denominação de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), posteriormente, sendo alterado para Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e executado pelo Fundo

Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE), por força de Medida Provisória nº 1784, de 14 de dezembro de 1998. Sua concepção baseou-se no princípio de descentralização da execução dos recursos federais destinados ao Ensino Fundamental e ao reforço ao exercício da cidadania (Marinheiro e Ruiz, 2017, p. 280).

A partir de 1995, ao criar o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Governo Federal propiciou um conjunto de ações voltadas à assistência financeira suplementar às unidades escolares brasileiras. Por meio da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, o PMDE passou a ser denominado Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Continuou mantendo o objetivo de prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas; porém, aumentou-se o rigor na prestação de contas, sob a condição de suspensão do repasse em caso de irregularidades (Valente, 2011).

O PDDE é uma política pública em vigência há mais de vinte e cinco anos, atravessando distintos mandatos presidenciais, a saber: duas gestões de Fernando Henrique Cardoso (de 1995 até 1998, de 1999 até 2003); duas gestões de Luiz Inácio Lula da Silva (de 2003 até 2006, de 2007 até 2011); a gestão de Dilma Rousseff (de 2011 até 2016); a gestão de Michel Temer (de 2016 até 2019); a gestão de Jair Bolsonaro (de 2019 até 2022) (Uberlândia, 2022, p. 15).

Para Valente (2011), na perspectiva da descentralização proposta pela reforma do Estado nos anos de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) foi criado com o objetivo de agilizar a assistência financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) aos sistemas de ensino dos estados, Distrito Federal e municípios, tendo em vista a melhoria das escolas, a diminuição da repetência e a universalização do ensino fundamental. Segundo Bizzon (2022, p. 10), o PDDE “trata-se de um programa de complementação financeira para as escolas públicas, sendo uma das formas que o processo de descentralização do financiamento educacional assume no País”.

O PDDE faz parte do conjunto de projetos e programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão responsável pela gestão do PDDE em âmbito central. O FNDE é uma autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC) (Viana, 2020). Cruz (2009) explica que o objetivo do FNDE é:

[...] financiar as ações suplementares voltadas, principalmente, ao ensino fundamental público ofertado por estados e municípios, viabilizando o que a

Constituição Federal define, em seu artigo 211, como exercício da função redistributiva e supletiva da União em relação às demais esferas governamentais, com o objetivo de garantir a equalização de oportunidades educacionais e o padrão mínimo de qualidade do ensino (Cruz, 2009, p. 201).

Com a perspectiva da descentralização proposta nos anos de 1990, considerava-se que a melhor política para o uso eficiente dos repasses financeiros em benefício dos alunos consistiria em transferi-los diretamente às escolas, onde os responsáveis pela execução teriam melhores condições para definir as necessidades das unidades escolares a que estivessem vinculados e, dessa maneira, o dinheiro poderia ser aplicado adequadamente (Valente, 2011).

Valente (2011) explica que por meio da Resolução nº 3, de 27 de fevereiro de 2003, durante o primeiro Governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006), o PDDE foi revisto e o objetivo do programa que até então seria de prestar assistência financeira, passou a consistir na transferência, pelo FNDE, de recursos financeiros em favor das escolas públicas, destinados à cobertura de despesas de custeio, manutenção e de pequenos investimentos, de forma a contribuir, supletivamente, para a melhoria física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino beneficiários.

Segundo o Caderno nº 3 de Políticas Públicas e Programas do FNDE, elaborado pelo Curso Trilhas do PDDE (2022, p. 11), “o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é uma forma de financiamento suplementar que objetiva principalmente colaborar para que as escolas atendidas possam receber sua comunidade com infraestrutura e suporte pedagógico melhorados”.

Um dos objetivos do PDDE é dar autonomia financeira às escolas para que possam decidir juntos a melhor estratégia de utilizar o recurso recebido. Essa é uma verba suplementar, ou seja, um dinheiro extra que não está vinculado a despesas fixas da escola onde é possível realizar compras, contratar serviços e até realizar pequenos reparos, desde que cumpridos os critérios para execução e prestação de contas.

Viana (2022, p. 3), explica que o PDDE também tem como objetivo transferir “recursos de capital⁸ e custeio⁹ destinados à aquisição de material permanente ou de consumo, necessários ao funcionamento da unidade escolar”.

⁸ O Recurso de capital é a parcela do recurso destinada à aquisição de materiais e de equipamentos permanentes para uso na Unidade Escolar, que resultem na substituição ou no acréscimo patrimonial. Fonte: Caderno 01 Trilhas no PDDE. Uberlândia, 2021.

⁹ Os recursos de custeio são destinados a cobrir as despesas relacionadas à aquisição de materiais de consumo e à contratação de serviços para o funcionamento e para a manutenção da escola. Fonte: Caderno 01 Trilhas no PDDE. Uberlândia, 2021.

De acordo com a Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021,

Art. 2º O Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE consiste na destinação anual, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, de recursos financeiros, em caráter suplementar, as escolas públicas estaduais, municipais e distritais de educação básica, as escolas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público, com o propósito de contribuir para o provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos educacionais beneficiários que concorram para a garantia de seu funcionamento e para a promoção de melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica, bem como incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania com a participação da comunidade no controle social (Brasil, 2021, p. 3).

O que torna o programa diferenciado é que ele consiste na oportunidade de o recurso financeiro ser depositado diretamente na conta da unidade de ensino, garantindo a autonomia na gestão escolar, bem como simplificando os processos administrativos, além de permitir que a aplicação dos valores disponíveis seja de acordo com as necessidades da escola.

Segundo o Caderno Trilhas no PDDE (2021, p. 09), elaborado pelo Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais da Região Sudeste (CECAMPE-Sudeste), “o recurso recebido pelas escolas por meio do PDDE é uma verba suplementar, ou seja, é um dinheiro extra”, que tem como objetivo dar autonomia financeira a gestores e à comunidade escolar para que possam decidir a melhor forma de utilizar a verba recebida, aumentando a participação da comunidade nas decisões da escola, bem como promovendo ações visem garantir o direito de acesso de todos.

A solidez dessa política de financiamento suplementar pode ser compreendida como uma importante conquista para contribuir com o fortalecimento da educação pública e com o direito à educação, isso em razão do provimento de verbas de forma descentralizada transferidas diretamente do Governo Federal para as unidades escolares (Caderno Trilhas do PDDE, 2022, p. 23).

É importante destacar que o PDDE trouxe consigo uma tendência de privatização dos sistemas públicos de ensino, devido à necessidade de criação da Unidade Executora Própria (UEX) como requisito para o recebimento dos recursos. Ou seja, para o recebimento da verba era necessário que a escola fosse habilitada, cadastrada e definida como “entidade privada, sem fins lucrativos, representativa da comunidade escolar” (Valente, 2011, p. 66).

A Unidade Executora Própria (Uex), no contexto das escolas, deve ser entendida como a instituição/entidade em nome da qual o FNDE repassa os recursos da escola. Segundo o Manual de Orientação para Constituição de Unidade Executora Própria,

Unidade Executora Própria (UEX): É uma sociedade civil com personalidade

jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, que pode ser instituída por iniciativa da escola, da comunidade ou de ambas.

Várias são as nomenclaturas utilizadas para denominar Unidade Executora (UEX); eis alguns exemplos: Caixa Escolar, Associação de Pais e Professores, Associação de Pais e Mestres, Círculo de Pais e Mestre, Unidade Executora (MEC, 2014, p. 3).

Em sua pesquisa Viana (2020) enfatiza que a obrigatoriedade de criação de uma UEX – de cunho privado – dentro da escola pública, para receber recursos financeiros do governo, seria uma estratégia de descentralização perante a responsabilidade do governo com a educação pública, transferindo à escola a responsabilidade de aplicação e prestação de contas dos recursos financeiros para a compra de materiais e realização de serviços de manutenção física.

Ao longo dos anos foram criadas inúmeras Resoluções que regeram o Programa, trazendo suas especificidades e formas de destinação e aplicação dos recursos. A partir das investigações de Valente (2011), a autora constatou que as políticas educacionais no governo Lula foram marcadas por permanências e mudanças. No primeiro mandato (2003-2006) foram criadas ações significativas como o Fundeb e o ProUni, um novo sistema de avaliação do ensino superior e foi ampliada a educação profissional. No segundo mandato de Lula (2007-2010), esse plano abarcou também algumas ações que já haviam sido desenvolvidas no governo de Fernando Henrique Cardoso, entre elas o PDDE e o PDE-Escola. Nesse período foi regulamentado o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” e o Fundeb, sendo ainda criado o Reuni. Posteriormente mudanças substantivas ocorreram por força da Emenda Constitucional nº 59, com a queda da Desvinculação das Receitas da União (DRU), o que aumentou os recursos para a educação e ampliou a escolaridade obrigatória para o público de 4 aos 17 anos. Outra ação que merece destaque foi a criação do Ideb¹⁰, que foi articulado ao financiamento suplementar da escola.

O Ideb foi criticado pelos riscos de ocultação da má qualidade do ensino, uma vez que passou a ser considerado referência de qualidade pela proporção de estudantes aprovados, por suas metas serem estipuladas a longo prazo e por induzir à responsabilização unilateral das escolas pelo seu sucesso ou fracasso (Valente, 2011, p. 183).

¹⁰ Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 18 ago. 2023.

A pesquisa da referida autora evidenciou que o financiamento suplementar ganhou novos contornos e que os recursos advindos do PDDE e do PDE-Escola foram ampliados e articulados aos resultados do Ideb.

Em 2013 foram criadas as “Ações Agregadas ao PDDE” em que o MEC, para desenvolver o Plano de Desenvolvimento da Educação, fez uso da estrutura de execução descentralizada do PDDE. Implementou outras modalidades de ação dentro do Programa, também conhecidas como “ações complementares”, que representam parcelas adicionais de recursos a algumas Unidades Executoras, seguindo as mesmas regras específicas em relação ao seu público-alvo, utilização dos recursos, detalhes da operacionalização, entre outros. Nessa perspectiva,

Ao analisar o histórico do PDDE, é possível observar que, desde sua criação, o Programa apresentou, ao longo do tempo, variações em sua estrutura gerencial. A Resolução nº 15 de 16 de setembro de 2021, [...] dispõe que o Programa é composto pelo PDDE Básico, [...] e as Ações Integradas, que são programas educacionais geridos pelas Secretarias do MEC, e que seguem os padrões operacionais do PDDE Básico no que diz respeito às formas de transferências e à gestão dos recursos. Entretanto, cada Ação integrada apresenta finalidades, público-alvo e objetivos específicos, e são repassadas apenas às UEx (Bizzon, 2022, p. 13).

Para compreender a organização e implantação do Programa, a seguir apresentamos uma breve perspectiva dos marcos legais que redimensionaram o Programa e suas ações agregadas.

Quadro 5: Medidas Legais que redimensionam o PDDE Básico e o PDDE/Ações Complementares (1995-2023)

Medida Legal	Principais Providências
RESOLUÇÃO Nº 12, DE 10 DE MAIO DE 1995.	Cria o PMDE.
RESOLUÇÃO Nº 03, DE 04 DE MARÇO DE 1997.	Estabelece a obrigatoriedade da UEx, a definição de recursos, conforme a região do país e a divisão dos valores em custeio e capital.
RESOLUÇÃO Nº 06, DE 13 DE MAIO DE 1998.	Adota o Censo Escolar como mecanismo de transferência de recursos do PMDE.
MP Nº 1.784 DE 1998.	Altera o nome do PMDE para PDDE e determinação das Secretarias de Educação como responsáveis pelas prestações de contas.
RESOLUÇÃO Nº 08, DE 08 DE MARÇO DE 2000.	Cria a reprogramação de saldos.

RESOLUÇÃO Nº 10, DE 22 DE MARÇO DE 2004.	Retira os gastos com formação de professores, determina que escolas com mais de 50 alunos devem criar a UEx e eleva os valores do Programa.
RESOLUÇÃO Nº 43, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2005.	Determina um valor adicional por escola com até 20 alunos e distribui os recursos em 80% para custeio e 20% para capital.
PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº17, DE 24 DE ABRIL DE 2007	Cria o PDDE Mais Educação.
DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007.	Lança o Plano de Metas e Compromissos Todos Pela Educação (Cria o Escola Acessível).
RESOLUÇÃO Nº 19, DE 05 DE MAIO DE 2008.	Regulamenta o PDDE PDE e o Escola Acessível.
EC Nº 59/2009	Amplia os recursos do PDDE para toda a Educação Básica.
PORTARIA DO MEC Nº 971, DE 09 DE OUTUBRO DE 2009.	Cria o PDDE Ensino Médio Inovador.
RESOLUÇÃO Nº 61, DE 30 DE NOVEMBRO DE 2009.	Cria o PDDE Escola do Campo.
RESOLUÇÃO Nº 30, DE 10 DE NOVEMBRO DE 2010.	Cria o PDDE Água na Escola.
RESOLUÇÃO Nº 03, 01 DE ABRIL DE 2012.	Determina parcela extra de 50% para as escolas que elevaram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
LEI Nº 12.695, DE 25 DE JUNHO DE 2012.	Contempla os polos da UAB como beneficiário do Programa.
NOVO FOLDER DO FNDE (2013)	Determina a memória de cálculo do Programa.
RESOLUÇÃO Nº 18, DE 21 DE MARÇO DE 2013.	Cria o PDDE Escola Sustentável
RESOLUÇÃO Nº 10, DE 18 DE ABRIL DE 2013.	Define os objetivos do programa e dispõe novos critérios de repasse e execução, incluindo recadastramento automático e possibilidade de as escolas definirem os percentuais de repasse de custeio ou capital.
RESOLUÇÃO Nº 11, DE 07 DE MAIO DE 2013.	Cria o PDDE Atletas na Escola.
RESOLUÇÃO Nº 04, DE 31 DE MARÇO DE 2014.	Cria o PDDE Mais Cultura.
RESOLUÇÃO Nº 05, DE 31 DE MARÇO DE 2014.	Divide os recursos do PDDE em duas parcelas.
RESOLUÇÃO Nº 16, DE 09 DE DEZEMBRO DE 2015.	Mantém a divisão dos recursos do PDDE em duas parcelas; porém, define um intervalo de transferência de quatro meses para elas serem concretizadas.
RESOLUÇÃO CD/FNDE/MEC Nº 2, DE 14 DE ABRIL DE 2016.	Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas

	municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que elas realizem atividades de educação em tempo integral.
RESOLUÇÃO CD/FNDE/MEC Nº 5, DE 25 DE OUTUBRO DE 2016.	Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que elas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico.
RESOLUÇÃO CD/FNDE/MEC Nº 4, DE 25 DE OUTUBRO DE 2016.	Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas estaduais e do Distrito Federal, a fim de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras, em conformidade com o Programa Ensino Médio Inovador.
RESOLUÇÃO CD/FNDE/MEC Nº 8, DE 16 DE DEZEMBRO DE 2016.	Altera as Resoluções nº 10, de 18 de abril de 2013, e nº 16, de 9 de dezembro de 2015, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (CD/FNDE), e dá outras providências.
RESOLUÇÃO CD/FNDE/MEC Nº 10, DE 9 DE AGOSTO DE 2017.	Dispõe sobre a prorrogação do prazo para a Entidade Executora prestar contas no Sistema de Gestão de Prestação de Contas (SiGPC), exclusivamente com relação aos valores repassados no exercício de 2016, no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), do Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE) e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).
RESOLUÇÃO Nº 16, DE 07 DE DEZEMBRO DE 2017.	A Resolução nº 16, de 7 de dezembro de 2017, do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), foi publicada no Diário Oficial, em 11 de dezembro de 2017.
RESOLUÇÃO Nº 18, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2017.	Autoriza a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais e estaduais do estado do Rio de Janeiro, para apoiar a realização, especialmente nos finais de semana, de atividades complementares de acompanhamento pedagógico e/ou nos campos das artes, cultura, esporte e lazer, no âmbito do Programa Emergencial de Ações Sociais para o Estado do Rio de Janeiro e os seus municípios.
RESOLUÇÃO Nº 4, DE 23 DE FEVEREIRO DE 2018.	Altera a Resolução CD/FNDE no 18, de 27 de dezembro de 2017, que autoriza a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais e estaduais do estado do Rio de Janeiro, para apoiar a realização, especialmente nos finais de semana, de atividades complementares de acompanhamento pedagógico e/ou nos campos das artes, cultura, esporte e lazer, no âmbito do Programa Emergencial de Ações Sociais para o Estado do Rio de Janeiro e os seus municípios, para alcançar demais regiões do estado do Rio de Janeiro, além da região metropolitana.

RESOLUÇÃO Nº 6, DE 27 DE FEVEREIRO DE 2018.	Acrescenta e altera dispositivos da Resolução CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (CD/FNDE)
RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 7, DE 22 DE MARÇO DE 2018.	Autoriza a destinação de recursos financeiros para cobertura de despesas de custeio, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), às unidades escolares públicas municipais, estaduais e distritais que possuam estudantes matriculados/as no 1º ano ou no 2º ano do ensino fundamental regular, por intermédio de suas Unidades Executoras Próprias (UEx), a fim de garantir apoio adicional ao processo de alfabetização, no que se refere à leitura, escrita e matemática, no âmbito do Programa Mais Alfabetização. (Programa finalizado em 2019)
RESOLUÇÃO Nº 9, DE 13 DE ABRIL DE 2018.	Autoriza a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, por intermédio das Unidades Executoras Próprias – UEx das escolas públicas municipais, estaduais e distritais, selecionadas no âmbito do Programa de Inovação Educação Conectada, para apoiá-las na inserção da tecnologia como ferramenta pedagógica de uso cotidiano.
RESOLUÇÃO Nº 21, DE 14 DE NOVEMBRO DE 2018.	Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Novo Ensino Médio e a realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
RESOLUÇÃO /CD/FNDE Nº 16, DE 07 DE OUTUBRO DE 2020.	Dispõe sobre os critérios e as formas de transferência e prestação de contas dos recursos destinados à execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Emergencial, em caráter excepcional, para atender a escolas públicas das redes estaduais, municipais e distrital, com matrículas na educação básica, para auxiliar nas adequações necessárias, segundo protocolo de segurança para retorno às atividades presenciais, no contexto da situação de calamidade provocada pela pandemia da Covid-19.
RESOLUÇÃO Nº 2, DE 20 DE ABRIL DE 2021.	Dispõe sobre os critérios para destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e distritais da educação básica do campo, indígenas e quilombolas, localizadas na zona rural, para garantir o abastecimento de água em condições apropriadas ao consumo e o esgotamento sanitário nas unidades escolares beneficiadas.
RESOLUÇÃO Nº 5, DE 20 DE ABRIL DE 2021.	Dispõe sobre os critérios de destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e distritais da educação básica, localizadas na zona rural (campo, indígenas e quilombolas), a fim

	de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física das unidades escolares beneficiadas.
RESOLUÇÃO Nº 6, DE 20 DE ABRIL DE 2021.	Dispõe sobre a implementação das medidas necessárias à operacionalização das ações de fornecimento de recursos via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para atuação de assistentes de alfabetização e de cobertura de outras despesas de custeio, no âmbito do Programa Tempo de Aprender.
RESOLUÇÃO Nº 10, DE 23 DE JULHO DE 2021.	Dispõe sobre os critérios e as formas de transferência, de execução e de prestação de contas dos recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), às escolas públicas estaduais, municipais e distritais, participantes dos Eixos Apoio Técnico e Financeiro e Valorização de Boas Práticas do Programa Brasil na Escola, instituído pela Portaria MEC nº 177, de 30 de março de 2021.
RESOLUÇÃO Nº 11, DE 31 DE AGOSTO DE 2021.	Dispõe sobre os critérios para destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), às escolas públicas de educação básica municipais, estaduais e distritais, a fim de apoiar ações de fomento à participação da família na vida escolar e no projeto de vida dos/as estudantes, no âmbito do Programa Educação e Família.
RESOLUÇÃO Nº 14, DE 16 DE SETEMBRO DE 2021.	Dispõe sobre a repactuação dos recursos financeiros disponíveis nas contas bancárias vinculadas ao Programa Dinheiro Direto na Escola para o apoio ao retorno presencial das atividades de ensino e aprendizagem, em todos os níveis, etapas, anos/séries e modalidades da educação básica nacional, em decorrência da pandemia de Covid-19.
RESOLUÇÃO Nº 15, DE 16 DE SETEMBRO DE 2021.	Dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.
RESOLUÇÃO Nº 22, DE 16 DE NOVEMBRO DE 2021.	Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, a escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Programa Itinerários Formativos.
RESOLUÇÃO Nº 23, DE 03 DE DEZEMBRO DE 2021.	Altera a Resolução CD/FNDE nº 6, de 20 de abril de 2021, que dispõe sobre a implementação das medidas necessárias à operacionalização das ações de fornecimento de recursos via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para atuação de assistentes de alfabetização e de cobertura de outras despesas de custeio, no âmbito do Programa Tempo de Aprender.
RESOLUÇÃO Nº 04, DE 19 DE MAIO DE 2022.	Altera a Resolução CD/FNDE nº 14, de 16 de setembro de 2021, que dispõe sobre a repactuação dos recursos financeiros disponíveis nas contas

	bancárias vinculadas às ações integradas do Programa Dinheiro Direto na Escola para o apoio ao retorno presencial das atividades de ensino e aprendizagem, em todos os níveis, etapas, anos/séries e modalidades da educação básica nacional, em decorrência da pandemia da Covid-19.
RESOLUÇÃO Nº 05, DE 18 DE ABRIL DE 2023.	Altera o Anexo I da Resolução CD/FNDE nº 06, de 27 de junho de 2022, e a Resolução CD/FNDE nº 15, de 16 de setembro de 2021. Inclui a utilização dos recursos do PDDE Básico nas ações voltadas à promoção da segurança no ambiente escolar, de todas as unidades escolares participantes do programa.
RESOLUÇÃO Nº 06, DE 04 DE MAIO DE 2023.	Dispõe sobre a autorização para a utilização dos recursos financeiros disponíveis nas contas bancárias vinculadas ao Programa Dinheiro Direto na Escola e Ações Integradas para o apoio às ações voltadas à proteção no ambiente escolar.
DECRETO Nº 11.556, DE 12 DE JUNHO DE 2023.	Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.
RESOLUÇÃO Nº 22, DE 24 DE OUTUBRO DE 2023.	Dispõe sobre os critérios e as formas de transferência, execução e prestação de contas dos recursos financeiros destinados, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, às escolas públicas de ensino fundamental anos iniciais, participantes do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023.

Fonte: Viana (2020, p. 63) e Cartilha Trilhas do PDDE - Caderno nº 2 PDDE – Gestão Democrática e as Políticas Públicas de Inclusão e Diversidade dialogada na escola. Disponível em: <http://www.proexc.ufu.br/acontece/2022/05/inscricoes-abertas-para-o-4o-curso-trilhas-no-pdde-saiba-mais>. E adaptado pela pesquisadora a partir de acervo digital.

O PDDE abrange ações que possuem finalidades e “públicos-alvo” específicos, embora a transferência e gestão dos recursos sigam os mesmos moldes operacionais estabelecidos pela base legal do Programa, com valores liberados pertencentes a duas categorias econômicas: de custeio e capital (Viana, 2020, p. 67). Atualmente o PDDE e suas “Ações Integradas” estão divididos em grupos: o PDDE Qualidade, onde se incluem: Programa de Inovação Educação Conectada; Programa Novo Ensino Médio; PDDE Emergencial; Programa Tempo de Aprender; Programa Brasil na Escola; Programa Educação e Família; Programa Itinerários Formativos; e o PDDE Estrutura que abarca : o Programa Sala de Recursos Multifuncionais; o Programa Escola Acessível; o Programa Água e Esgotamento Sanitário nas Escolas Rurais; e o Programa PDDE Escolas Rurais: Campo, Indígenas e Quilombolas.

Durante o contexto da pandemia de Covid-19, o governo federal, por meio de resoluções, instituiu a aplicação de recursos destinados ao combate à pandemia, com o objetivo de amenizar contratempos enfrentados pela escola e comunidade escolar, visando garantir o direito à educação no retorno às aulas presenciais.

Refletindo sobre essas questões, a seguir temos um recorte das Resoluções e marcos legais no período entre 2020-2023, para analisarmos se durante o período pandêmico a garantia do direito à educação foi assegurada com o apoio do financiamento suplementar.

O contexto de pandemia intensificou as desigualdades sociais, dentre elas, as do campo da educação. Um levantamento do UNICEF aponta que pelo menos 4,8 milhões de crianças e adolescentes em todo o Brasil não têm acesso à internet em casa, enquanto outros milhões têm acesso precário ou convivem com a falta de equipamento. Uma triste realidade que nos distancia ainda mais de uma educação de qualidade. Tal preocupação também propicia a concretização de políticas públicas emergenciais, como forma de amenizar tais discrepâncias e oferecer, pelo menos, suporte mínimo ao acesso à educação nessa situação excepcional (Uberlândia, 2021, p. 5).

Dentre as ações agregadas, no ano de 2020, durante a pandemia causada pela Covid-19, a partir da Resolução nº 16, de 07 de outubro de 2020, o PDDE Emergencial foi disponibilizado para as escolas. O PDDE Emergencial surgiu com a finalidade de atender às escolas nas adequações necessárias relacionadas ao movimento pandêmico de 2020/2021, para contemplar aos protocolos de segurança para higienização e controle do vírus Covid-19 (Uberlândia, 2020, p. 23). O Art. 5º da Res. nº 16 de 20 de outubro de 2020, explica a destinação desses recursos.

Art. 5º Os recursos financeiros de que trata o art. 1º serão repassados às UEx para cobertura de despesas de custeio e de capital, devendo ser empregados:

- I – na aquisição de itens de consumo para higienização do ambiente e das mãos assim como para a compra de Equipamentos de Proteção Individual, com o objetivo de prevenir o contágio dos profissionais da escola bem como dos alunos neste momento de pandemia;
- II – na contratação de serviços especializados na desinfecção de ambientes;
- III – na realização de pequenos reparos, adequações e serviços necessários à manutenção dos procedimentos de segurança para tramitação dentro das dependências da unidade escolar;
- IV – no gasto com acesso e/ou melhoria de acesso à internet para alunos e professores; e
- V – na aquisição de material permanente (Brasil, 2020, p. 4).

Por meio do Art. 2º, o recurso foi destinado em caráter emergencial com o objetivo de cobrir despesas de custeio e capital, de forma a contribuir, supletivamente, para a manutenção física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino, adequando as estruturas e adquirindo materiais necessários para manter o protocolo de segurança das respectivas redes educacionais,

com vistas à consecução dos objetivos de recondução e promoção da normalidade do ambiente escolar (Brasil, 2020). A aplicação desses recursos deveria seguir os moldes operacionais do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE; porém, seria destinado à aquisição de itens de combate ao vírus da pandemia de Covid-19.

Ainda durante o período pandêmico (2020-2021), a suspensão das aulas presenciais e o novo formato online fizeram com que questões relacionadas à falta de acesso à internet se tornassem um dos principais problemas para a elaboração de estratégias que pudessem contribuir com a manutenção dos processos educacionais. Por meio do Programa Inovação Educação Conectada¹¹, o FNDE liberou parcelas em 2020 e 2021, com a finalidade de contribuir com a equidade no acesso à internet (Uberlândia, 2022).

Nesse período as escolas puderam aplicar o recurso do Programa Inovação Educação Conectada, seguindo o que constava no Plano de Aplicação Financeira – PAF, elaborado pelas escolas e destinando o recurso às reais necessidades de acordo com os valores destinados à cada unidade escolar. Contudo, de acordo com o Programa, o recurso deveria ser aplicado no atendimento de quatro ações: contratação de serviços de acesso à internet; contratação de serviços de infraestrutura para distribuição do sinal de internet; aquisição de dispositivos eletrônicos; e recursos educacionais digitais ou suas licenças.

Em 2021 foram promulgadas nove Resoluções, cada uma tratando de uma especificidade da destinação de recursos. No Quadro 7 elencamos as principais providências de cada uma delas.

Focando na análise do direito à educação, objeto de estudo dessa pesquisa, coube mencionar, e analisar, a Resolução nº 14, de 17 de setembro de 2021, que dispôs sobre a repactuação dos recursos financeiros disponíveis nas contas bancárias vinculadas ao Programa Dinheiro Direto na Escola para o apoio ao retorno presencial das atividades de ensino e aprendizagem, em decorrência da pandemia de Covid-19 (Brasil, 2021). A aplicação dos recursos foi especificada no Art. 2º.

Art. 2º A aplicação dos recursos financeiros repactuados terá como finalidade o apoio ao retorno das atividades de ensino e aprendizagem, em todos os níveis, etapas, anos/séries e modalidades da educação básica nacional, especificamente nas seguintes ações:

I – avaliações diagnósticas, formativas e adaptativas;

¹¹ O objetivo do Programa de Inovação Educação Conectada é apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica. Para isso, foi elaborado com quatro dimensões que se complementam, para que o uso de tecnologia digital tenha efeito positivo na educação: visão, formação, recursos educacionais digitais e infraestrutura. Disponível em: <https://pddeinterativo.mec.gov.br/educacao-conectada>. Acesso em: 05 jun. 2024.

- II – melhoria da infraestrutura;
- III – ressarcimento de custos com transporte e alimentação de prestadores de serviços voluntários para implementação das estratégias de busca ativa, permanência e aprendizagem;
- IV – contratação de serviços de conectividade, infraestrutura e equipamentos de tecnologia;
- V – desenvolvimento de atividades de enfrentamento à evasão, ao abandono e à infrequência escolar;
- VI – contratação de soluções que apoiem e complementem o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes;
- VII – apoio à implementação e ao monitoramento de medidas sanitárias que viabilizem a abertura segura das escolas; e
- VIII – outras ações previstas no PDDE Básico que atendam à finalidade de que trata esta Resolução (Brasil, 2021, s/p.).

Diante de tal situação advinda da pandemia, as escolas receberam o financiamento suplementar como recurso de adequação do ambiente escolar, uma vez que o retorno às aulas, mesmo que no formato híbrido¹², acarretaria a organização dos espaços escolares para atender à comunidade escolar, seja com itens de higiene, seja com recursos tecnológicos.

No ano de 2022, com a Resolução nº 04, de 16 de maio de 2022, o FNDE alterou a Resolução CD/FNDE nº 14, de 16 de setembro de 2021, que dispunha sobre a repactuação dos recursos financeiros disponíveis nas contas bancárias vinculadas às ações integradas do Programa Dinheiro Direto na Escola para o apoio ao retorno presencial das atividades de ensino e aprendizagem, em decorrência da pandemia de Covid-19. Com isso, os saldos remanescentes das ações integradas poderiam ser aplicados mantendo as categorias de custeio e capital originalmente repassados.

Em 2023, até maio do recorrente ano, duas resoluções foram publicadas, sendo a primeira delas a Resolução nº 05, de 18 de abril de 2023, e a segunda a Resolução nº 06, de 04 de maio de 2023, ambas com o objetivo de incluir a utilização dos recursos do PDDE Básico e Ações Integradas nas ações voltadas à promoção da segurança no ambiente escolar.

Analisando as referidas resoluções, sabe-se que o Programa Dinheiro Direto na Escola vem beneficiando as escolas de educação básica na aquisição de materiais e serviços básicos para o seu funcionamento. Para Peroni e Adrião (2007), ao criar o PDDE o governo visou adotar medidas racionalizadoras, menos burocráticas, de modo que os recursos cheguem com mais

¹² O ensino híbrido acontece quando se mescla períodos on-line com períodos presenciais na educação. Para a sua realização é necessário que, além da estrutura para a educação presencial, sejam estabelecidas condições, em nível de gestão e de ensino e aprendizagem, de disponibilização de recursos materiais, como equipamentos e acesso à rede, tanto para as instituições como para os estudantes. Ensino híbrido: entenda o conceito. UFJF, 30 de abril de 2022. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2021/04/30/ensino-hibrido-entenda-o-conceito/>. Acesso em: 21 ago. 2023.

agilidade e diretamente às escolas, promovendo a autonomia financeira e melhorando a qualidade do ensino.

3.3 PDDE Emergencial

Na análise anterior já mencionamos que o Governo Federal, por meio do PDDE, e suas ações integradas, disponibiliza recursos específicos para abranger determinadas ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino. No ano de 2020, diante da pandemia de Covid-19, foram disponibilizados repasses financeiros às escolas, por meio do PDDE Emergencial, com a finalidade de adequar os espaços escolares, seja com materiais necessários para manter os protocolos de segurança, seja com adequação das estruturas físicas com o objetivo de minimizar a propagação do vírus.

Mediante o Comunicado Eletrônico nº 36/2020/COMAG/CGAME/DIRAE/FNDE publicado pelo FNDE, o Governo Federal explicou que as Unidades Escolares iriam receber repasses de novos recursos e, dentre eles, o PDDE Emergencial.

De acordo com as informações do documento, dentro das ações do governo federal para o enfrentamento do novo coronavírus, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), por meio da Resolução CD/FNDE nº 16, de 07 de outubro de 2020, instituiu o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Emergencial, com o objetivo de contribuir, supletivamente, para o provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos de ensino, por razão de calamidade provocada pela pandemia da COVID – 19 (Brasil, 2020, s/p).

A Resolução nº 16, de 07 de outubro de 2020, dispôs sobre os critérios e as formas de transferência e a prestação de contas dos recursos destinados à execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Emergencial, em caráter excepcional, para atender as escolas públicas das redes estaduais, municipais e distrital, com matrículas na educação básica, para auxiliar nas adequações necessárias, segundo protocolo de segurança para retorno às atividades presenciais, no contexto da situação de calamidade provocada pela pandemia de Covid-19 (Brasil, 2020, s/p).

Nesta normativa foram disciplinados os critérios e as formas de transferência e de prestação de contas dos recursos destinados à execução do Programa Dinheiro Direto na Escola a título emergencial – PDDE Emergencial para atender as escolas públicas no momento do retorno das atividades presenciais e que estas necessitariam de recursos para se adequarem ao protocolo de segurança estabelecido pelos normativos dos órgãos federais, regionais e locais.

Os recursos seriam transferidos para a conta do PDDE Qualidade em caráter emergencial, e destinavam-se à cobertura de despesas de custeio e capital, de forma a contribuir, supletivamente, para a manutenção e promoção da normalidade do ambiente escolar no retorno às aulas presenciais. Para que as escolas fossem beneficiadas com o recurso, seria necessário seguir algumas recomendações.

Art. 3º As escolas públicas, para serem consideradas potenciais beneficiárias do PDDE Emergencial, deverão:

- I – ser escolas que aderiram ao Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE;
- II – integrar a rede pública estadual, municipal ou distrital de educação;
- III – ser escola ofertante de matrículas da educação básica e ter sido recenseada pelo Censo Escolar, realizado pelo MEC, no ano imediatamente anterior ao do atendimento;
- IV – ser escola representada por Unidade Executora Própria – UEx.

Parágrafo Único. As escolas públicas de que trata o **caput** e os incisos I a IV deste artigo, para serem beneficiárias do PDDE Emergencial, deverão estar em dia com as prestações de contas de recursos anteriormente recebidos, conta do PDDE e Ações Agregadas, e com os cadastros atualizados no sistema PDDEWeb (Brasil, 2020, s/p).

Os recursos foram repassados diretamente às UEx que estavam aptas a recebê-los, seguindo os seguintes critérios: na proporção de 30% (trinta por cento) na categoria capital; e 70% (setenta por cento) na categoria custeio. Eles deveriam ser empregados: na aquisição de itens de consumo para higienização do ambiente e das mãos; na compra de equipamentos de proteção individual; na contratação de serviços especializados para a desinfecção de ambientes; na realização de pequenos reparos, adequações e serviços necessários à manutenção dos procedimentos de segurança da unidade escolar; no investimento para a melhoria de acesso à internet para alunos e professores; e na aquisição de bens permanentes necessários durante o período pandêmico.

O valor repassado para as Unidades Executoras teve por base o número de matrículas da educação básica da unidade escolar registradas no último Censo Escolar e na dotação orçamentária disponibilizada, para esta finalidade, pela Lei Orçamentária Anual – LOA. Quanto à comprovação de despesas em relação às prestações de contas dos recursos transferidos para o PDDE Emergencial, elas deveriam seguir os mesmos critérios operacionais do PDDE Básico.

3.4 IdeGES – PDDE

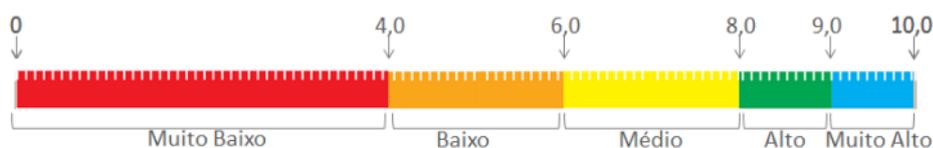
Além dos recursos advindos das ações integradas do PDDE durante o período pandêmico de Covid-19, as escolas que alcançaram um alto índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE – IdeGES receberam uma parcela desempenho por seguirem os critérios explicitados no documento, intitulado, segundo Especificação Técnica, de IdeGES-PDDE (2020). O IdeGES foi criado pela Coordenação de Monitoramento e Apoio à Gestão de Programas (Comag), vinculada à Coordenação-Geral de Apoio à Manutenção Escolar, da Diretoria de Ações Educacionais (Dirae) do FNDE e pode ser definido como:

O Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE (IdeGES-PDDE) é um instrumento para mensurar o desempenho da gestão descentralizada do PDDE em todo território nacional, com o objetivo de viabilizar iniciativas de monitoramento e avaliação, orientar a ação governamental para melhoria do desempenho do Programa, favorecer o exercício do controle social e reconhecer iniciativas exitosas de gestão (Brasil, 2021, p. 3).

Ainda de acordo com o documento, o IdeGES-PDDE agrega três indicadores relativos às dimensões representativas do desempenho do programa nos entes federados: adesão; execução; e prestação de contas dos recursos. Entende-se que o desempenho do programa em determinada unidade executora pode ser considerado satisfatório se: a) fez adesão ao programa (adesão); b) houve a execução dos recursos repassados pelo FNDE (execução); e c) os recursos foram empregados nas finalidades do programa - prestação de contas. (Nota Técnica IdeGES, 2021).

O indicador varia de 0 a 10. As escolas com índice acima de 6 apresentam um bom desempenho e as escolas com IdeGES acima de 8 um alto desempenho, conforme exemplificado na figura abaixo.

Figura 2: Faixas de classificação do IdeGES-PDDE



Fonte: Nota Técnica IdeGES-PDDE, 2021)

Essa classificação do desempenho do IdeGES-PDDE pode resultar em mecanismos que favoreçam a aplicabilidade de pelo menos cinco propósitos: favorecer e/ou viabilizar iniciativas

de monitoramento e avaliação do programa; orientar as ações de assistência técnica do MEC/FNDE; estimular esforços político-institucionais para melhoria o desempenho; reconhecer iniciativas exitosas de gestão, premiando entidades/entes federados com desempenho exemplar; e contribuir para alocação orçamentária mais eficiente (Brasil, 2021).

3.5 Para sintetizar

A estrutura de financiamento da educação no Brasil é complexa. Desde 1983 a destinação mínima de recursos financeiros à educação foi garantida por meio da Emenda Constitucional nº 24/1983. Com a Constituição Federal de 1988 ampliaram-se os percentuais dos recursos públicos que deveriam ser aplicados na educação. Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a vinculação de recursos à educação ganhou destaque. A LDB se encarregou de redefinir o que seria a manutenção e desenvolvimento do ensino, além de definir o percentual mínimo da receita de impostos a ser aplicada na educação (Castro, 2010).

Em 1998, com a criação do Fundef, foi garantido um gasto mínimo por aluno e um piso salarial para o magistério. Esse fundo reafirmou a necessidade de estados, municípios e o Distrito Federal cumprirem o que determinava a Constituição de 1988 com relação à vinculação de 25% das suas receitas de impostos à manutenção e desenvolvimento do ensino.

O Fundef vigorou até 31 de dezembro de 2006 e foi substituído pelo Fundeb, em 2007, com algumas modificações e, dentre elas, que os recursos seriam distribuídos pelo número de matrículas no ensino básico e não somente no ensino fundamental, como era o Fundef. Outra mudança foi a ampliação de impostos para compor o fundo. Tanto o Fundef como o Fundeb são fundos de natureza contábil formados por recursos provenientes de impostos e das transferências dos estados, Distrito Federal e municípios vinculados à educação (Uberlândia, 2022).

O novo Fundeb, aprovado por meio da Emenda Constitucional nº 108/2020, transformou-se em um dos principais instrumentos de redistribuição de recursos do país, com o propósito de tornar o sistema educacional mais igualitário. Além dos fundos, o governo federal também financia programas nacionais para as escolas públicas de educação básica como, por exemplo, o PDDE.

O Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE é fruto das transformações ocorridas nas políticas públicas nacionais, por meio da promulgação da Constituição Federal do Brasil em 1988, quando se iniciou um processo de fortalecimento do papel dos estados e municípios,

visando maior autonomia para apresentarem suas demandas locais e regionais e, posteriormente, efetivar planos de ações que atendessem às suas necessidades (Uberlândia, 2022).

O recurso recebido pelas escolas, por meio do PDDE, é uma verba suplementar e a aplicação dos recursos pela Unidade Escolar é uma decisão que precisa ser tomada coletivamente e ser compartilhada com toda a comunidade escolar.

A pandemia de Covid-19 mostrou uma realidade inesperada para toda a sociedade, desconfigurando cenários, espaços, modos de vida e de trabalho. E no campo educacional não foi diferente, pois o sistema de ensino precisou se adequar para receber os estudantes e, para que isso acontecesse de maneira efetiva, foi fundamental o repasse de recursos financeiros para que as escolas pudessem se preparar para garantir esse acesso e sua permanência. Assim, com ações agregadas do PDDE, o Governo Federal, por meio do PDDE Emergencial, disponibilizou repasses financeiros para as escolas públicas a serem aplicados nas adequações necessárias relacionadas ao movimento pandêmico de 2020/2021.

Diante de tais situações advindas pela pandemia de Covid-19, ficou perceptível que há um grande desafio à frente. É preciso que se constitua um sistema nacional de educação que respeite o princípio da igualdade de todo brasileiro quanto ao direito à educação, onde haja uma distribuição justa de poder, de autoridade e de recursos financeiros que permita a garantia de uma educação de qualidade.

Logo na seção a seguir serão discutidos os desafios da pandemia de Covid-19 e suas implicações no que concerne ao direito à educação, visto que esse direito constitucional, fundamental e social, foi relativizado e fortemente impactado durante o período pandêmico. Além disso, outro aspecto abordado é como se deu o início da pandemia, seus reflexos no mundo, no Brasil, em Minas Gerais e na cidade de Uberlândia – MG.

4 O CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID 19 E OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO

Essa seção visa discutir os desafios da Pandemia de Covid 19 e suas implicações na educação. No que diz respeito a essa perspectiva, inicialmente elencamos o que foi a pandemia de Covid-19 e sua origem no mundo. Além disso, fizemos uma análise de como surgiu a pandemia de Covid-19 no Brasil e as medidas adotadas pelo Governo Federal para minimizar seus impactos na educação brasileira. Ademais, sintetizamos o que foi a pandemia no Estado de Minas Gerais e no município de Uberlândia-MG e as estratégias adotadas pelos governos

Estadual e Municipal na garantia do direito à educação durante o período pandêmico de Covid-19.

O primeiro caso do SARS-CoV-2 foi registrado em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan na China, o vírus avançou e elevou a altos índices de contaminação e óbitos em todo o mundo. Em março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) caracterizou como pandemia a disseminação de Covid-19 em diversas partes do mundo. A Covid-19 é uma infecção respiratória causada pelo vírus SARS-CoV-2, que pertence à família dos coronavírus, com alta taxa de transmissibilidade e de distribuição global, vírus que afeta o sistema respiratório, ocasionando sintomas como tosse, febre, cansaço, dores pelo corpo e dificuldade para respirar. Desde então a humanidade foi acometida a inúmeras consequências, uma vez que o impacto da crise sanitária afetou o mundo, desestruturando as dimensões da vida social da população como a saúde, a economia, a educação, entre outras.

Em decorrência do seu alto potencial de disseminação e contágio, várias medidas foram tomadas e, dentre elas, a recomendação do isolamento social, uma vez que qualquer ambiente com aglomeração de pessoas passou a ser considerado favorável à disseminação do novo coronavírus. A pandemia provocada pela Covid-19 trouxe à tona inúmeras informações e conceitos pouco conhecidos pela maior parte das pessoas no mundo como:

quarentena, isolamento social, distanciamento social, *lockdown*¹³ e mais uma série de termos relacionados à área de saúde que, de uma hora para outra, passaram a ser centro de toda produção intelectual, informacional e social em todos os continentes do globo (Santana, 2020, p. 45).

A propagação da pandemia do vírus da Covid-19 causou desequilíbrio em muitas áreas, mudanças em todas as esferas da sociedade, repercutindo na organização das pessoas. Santana (2020, p. 43) destacou que “o mundo precisou parar, adotar novas dinâmicas e modos de produção e suspender o funcionamento de espaços essenciais para o desenvolvimento e para a formação dos sujeitos como espaços escolares formais, centros de cultura, lazer e ambientes esportivos”.

A pandemia de Covid-19 alavancou as desigualdades socioeconômicas, tornando a parcela menos favorecida da população ainda mais vulnerável. Isso ocorreu devido a vários fatores como: a falta de acesso às redes de saneamento básico; a falta de acesso à tecnologia

¹³ Lockdown é uma expressão em inglês que, na tradução literal, significa confinamento ou fechamento total. Ela vem sendo usada frequentemente desde o agravamento da pandemia da Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-CoV-2). Fonte/Site G1. Bem-estar. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/05/06/entenda-o-que-e-lockdown.ghtml>. Acesso em: 25 out. 2022.

e/ou à internet, o que comprometeu a continuidade dos estudos de muitos estudantes, uma vez que nos momentos de maior gravidade da pandemia as aulas passaram a ser ministradas virtualmente; e a diminuição da renda familiar, aumentando o quadro de pobreza e insegurança alimentar de milhões de pessoas.

Diante desses fatores, cabe mencionar que alguns países da Europa como a França, a Espanha, Portugal e Inglaterra adotaram estratégias para minimizar principalmente a falta de acesso da população às tecnologias de informação e comunicação. Os governos desses países promoveram políticas públicas para potencializar o acesso técnico da população, de maneira a estender a igualdade aos estudantes no processo de ensino e aprendizagem (Arruda, 2020).

Saviani e Galvão (2021, p. 36), fazem uma reflexão e enfatizam que “o ano de 2020 será lembrado mundialmente como aquele em que a pandemia do novo coronavírus atingiu mais de quarenta e três milhões de pessoas ao redor do planeta e tirou mais de um milhão e cem mil vidas”.

Em virtude dos fatos mencionados, a seguir elencamos fatos importantes referentes à pandemia no Brasil, em Minas Gerais e em Uberlândia-MG, bem como seus impactos na educação brasileira.

4.1 Pandemia no Brasil e os impactos na educação brasileira

De acordo com o Ministério da Saúde, no Brasil o primeiro caso de contaminação da Covid-19 foi confirmado no dia 26 de fevereiro de 2020 na cidade de São Paulo. Em menos de um mês após a primeira confirmação, o Ministério da Saúde declarou o estado de transmissão comunitária em todo o território nacional. No país essa pandemia provocou desolamento na população. Bueno, Souto e Matta (2021, p. 28) apontam que:

Em 3 de março, o ministro da Saúde, Luiz Henrique Mandetta, tentou buscar um alinhamento com as recomendações da OMS, destacando a importância da quarentena e de medidas de distanciamento social. O portal do Ministério era, até então, uma referência para dados epidemiológicos e informações confiáveis, em um momento em que as fake news¹⁴ se espalhavam nas redes sociais.

¹⁴ O termo vem do inglês fake (falsa/falso) e news (notícias). Dessa forma, em português, a palavra significa notícias falsas. Apesar de ter se destacado recentemente, a expressão é bem mais antiga e data do final do século XIX. *Fake News* são as informações falsas que viralizam entre a população como se fosse verdade. Fonte/Site Educa Mais Brasil. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/dicas/o-que-sao-fake-news>. Acesso em: 01 mai. 2023.

Para Silva (2022), dados do Instituto Nacional e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revelam que a educação foi uma das áreas mais impactadas por essa crise sanitária que atingiu o mundo. A autora ainda afirma que embora na China e em outros países essa calamidade mundial tenha dado sinal em 2019, no Brasil a atenção sobre essa problemática teve início em março de 2020. A partir de então deu-se início ao período de isolamento social quando instituições e estabelecimentos foram fechados e somente os serviços considerados essenciais poderiam funcionar, mas, mesmo assim, com uma série de restrições.

A pandemia evidenciou ainda mais situações de desigualdades sociais já sentidas pela população, principalmente na área da saúde e da educação, atingindo a questão econômica, uma vez que com o isolamento social inúmeras empresas necessitaram paralisar suas atividades durante determinados períodos.

Por meio da Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, foram criadas medidas para o enfrentamento de saúde pública decorrente do coronavírus e responsável pelo surto de Covid-19 em âmbito internacional, objetivando a proteção da coletividade.

No Brasil, após adoção das medidas restritivas para o combate e disseminação da pandemia, estratégias foram tomadas principalmente no âmbito da educação. As instituições educacionais tiveram que adotar como uma das medidas o isolamento social, exigindo que gestores, educadores, pesquisadores e comunidade escolar se empenhassem na busca de alternativas que minimizassem os impactos na educação.

Segundo Castaman e Rodrigues (2020),

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2020) indicou, em seu site, em 14 de abril, que 1,576,767,997 estudantes foram afetados com o fechamento de instituições escolares em 192 países no mundo. Essa paralisação forçada pode gerar perdas irreparáveis tanto do ponto de vista das relações que se tornam mais distantes, oportunizando inclusive a evasão e o aumento da desigualdade, assim como o desconforto de ter que assumir o processo de ensino e aprendizagem como condição de autonomia, de empoderamento e de autodeterminação (Castaman e Rodrigues, 2020, p. 3).

A educação foi umas das áreas mais impactadas, uma vez que as instituições escolares tiveram que se readequar como forma de enfrentamento à pandemia. As aulas foram suspensas em todos os estados e naquele momento o mais importante era não paralisar as atividades, mas, sim, criar alternativas para que as aulas não parassem por definitivo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/1996) já previa a possibilidade de ensino a distância em casos emergenciais. Mediante essa situação, o disposto contido na LDBEN, precisamente no Art. 32 § 4º, mencionava que:

o ensino a distância pode ser adotado como complementação da aprendizagem no ensino médio, educação profissional técnica de nível médio, educação de jovens e adultos, educação especial ou, em situações emergenciais, na educação fundamental (Santana, 2020, p. 52).

Durante o período pandêmico do novo coronavírus, as pessoas foram obrigadas a entrar em isolamento social como medida para a contenção da pandemia. Comércio, serviços, indústrias e instituições escolares tiveram suas rotinas alteradas e muitas delas foram obrigadas a fechar e na escola, logo após o início do ano letivo, as aulas presenciais foram suspensas e os estudantes precisaram ficar em casa.

Seguindo as recomendações da OMS, no Brasil, por meio dos governos estaduais e municipais, foi decretada a suspensão das aulas em todo o território nacional nos espaços escolares físicos, o que fez estudantes migrarem das aulas presenciais para ambientes *online* gerando, então, espaços e ferramentas até então utilizados prioritariamente pela Educação a Distância (EaD). Silva, Andrade e Santos (2020), apontam que ambientes virtuais de aprendizagem constituem uma realidade existente no Brasil há tempos. Esses espaços foram criados para a organização de conteúdos com o objetivo de proporcionar a interação entre os participantes no sistema educativo. Porém, para que o processo educacional seja eficiente nesses ambientes, é necessário haver qualidade nos recursos disponíveis e, principalmente, dos profissionais vinculados.

No período de pandemia no país, as escolas foram surpreendidas com o avanço da doença que provocou a suspensão imediata das aulas presenciais. Dessa forma, a criação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem via Educação a Distância (EAD) ficou impossibilitada, principalmente, às instituições de ensino público, pois o tempo para a adaptação e qualificação dos profissionais de educação era limitado. Ainda seriam necessárias mudanças no Projeto Político Pedagógico que gerariam novas discussões na proposta educacional das escolas. E isso atrasaria o planejamento de estratégias de continuação das aulas presenciais iniciadas (Silva; Andrade; Santos, 2020, p. 9).

Assim, no período pandêmico a adoção dos ambientes virtuais ficou a desejar, visto que para a criação desses locais necessitaria de envolvimento da equipe pedagógica, estrutura e recursos tecnológicos eficientes para que houvesse qualidade no processo educativo e inserção dos estudantes nessa nova modalidade de ensino. Para se adequar a essa mudança gerada pela pandemia de Covid-19, a Portaria do MEC, nº 343, de 17 de março de 2020, resolve:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor,

por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. § 1º O período de autorização de que trata o caput será de até trinta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital (Brasil, 2020b).

Em virtude desse cenário desconhecido, o Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020, antecipou a reorganização do calendário escolar e a possibilidade do cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em decorrência do contexto pandêmico. O momento exigiu que as redes de ensino de educação básica readaptassem as suas atividades de modo a atender os estudantes e continuar o processo de ensino-aprendizagem.

A partir de então, o ensino remoto foi instituído e, diante do cenário da pandemia, o Governo Federal editou a Medida Provisória, em 1º de abril de 2020, permitindo que escolas e redes de ensino não cumprissem o mínimo legal de 200 dias letivos de aulas presenciais, desde que mantivessem a carga horária de 800 horas, dando margem à ampliação de propostas de atividades remotas, mesmo que as escolas e os estudantes não tivessem condições para tal. Do ponto de vista estrutural, a referida média acabou por evidenciar as desigualdades sociais que marcam nosso país, revelando que muitas famílias não possuíam recursos tecnológicos e internet para o acesso e acompanhamento das atividades no ensino remoto.

Para Caetano, Silva Júnior e Teixeira (2020), o quadro das desigualdades sociais causado pelos *modus operandi*¹⁵ do capital, e impulsionado pelas políticas adotadas em economias periféricas no contexto da pandemia, como no Brasil, por exemplo, acentuou ainda mais o cenário das desigualdades no país. Com o fechamento das escolas e os estudantes em casa, as famílias de grande parte da população tiveram que conciliar a preocupação com a subsistência, a rotina doméstica e as atividades escolares dos filhos em casa.

As medidas adotadas para conter o avanço da pandemia da COVID-19 impuseram desafios para milhões de famílias, independentemente de suas condições sociais e culturais, que se viram obrigadas a conciliar ainda mais as rotinas de trabalho, cuidado com as crianças e idosos em extensas horas de convívio, muitas vezes em pequenos espaços sob condições desfavoráveis de conforto. Com a suspensão das aulas, se mantido a estimativa dos dados do Censo Escolar de 2019 em 2020 (INEP, 2019), cerca de 47,9 milhões de alunos matriculados na Educação Básica nas redes públicas e instituições particulares de ensino ficaram sem atividades escolares (Caetano; Silva Júnior; Teixeira, 2020, p. 122).

¹⁵ *Modus operandi* é uma expressão em latim que significa “modo de operação”. É utilizada para caracterizar um modo de agir, operar ou executar determinada atividade.

Com o advento da pandemia e a necessidade de fechamento das instituições escolares, o ensino remoto veio com o objetivo de substituir as aulas presenciais. “A expressão *ensino remoto* passou a ser usada como alternativa à educação a distância (EAD)” (Saviani e Galvão, 2021. p. 38).

No período da pandemia de Covid-19, foram emitidos marcos normativos como leis federais, portarias, pareceres e resoluções, tanto pelo Ministério da Educação (MEC), como pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), para regulamentar as diretrizes a serem seguidas pelas instituições educacionais de ensino superior e de educação básica na condução de suas atividades na emergência decorrente do isolamento social imposto pela pandemia (Scaff, Souza e Bortot, 2021).

Quadro 6: Instruções normativas que regulamentaram as diretrizes de ensino da educação básica durante o período pandêmico no Brasil

Documentos	Marcos regulatórios
Lei nº 13.987 de 07 de abril de 2020 (BRASIL, 2020b)	Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência, ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica.
Parecer CNE nº 5 – 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020g)	Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária mínima anual em razão da Pandemia de COVID-19.
Parecer CNE nº 9–8 de junho de 2020 (BRASIL, 2020h)	Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia de COVID-19.
Parecer CNE nº 11 – 7 de julho de 2020 (BRASIL, 2020e)	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.
Lei nº 14.040 – 18 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020d)	Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.
Parecer CNE nº 15 – 6 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020k)	Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
Parecer CNE nº 16 – 9 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020f)	Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.
Parecer CNE nº 19 – 8 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020l)	Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

Resolução CNE nº 2 –10 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020m)	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
---	--

Fonte: (Scaff, Souza e Bortot, 2021).

Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/18357/209209214466>.

Diante de tal fato, tivemos um ano de mudanças, quando a pandemia de Covid-19 transformou o cenário da Educação no Brasil, momento em que a sala de aula física teve outro direcionamento e novas estratégias de ensino foram adotadas. Com isso, o Brasil teve que tomar decisões para amenizar esse período de crise. Segundo Galzerano (2021):

No Brasil, as decisões envolvendo as políticas educacionais para o período da crise foram tomadas com base em interesses privados de empresas, fundações e organizações nacionais e internacionais representados por supostos especialistas técnicos e neutros. Na ausência de diálogo com os principais envolvidos no processo (profissionais da educação, estudantes, funcionários da escola e famílias), não é possível caracterizar as decisões como coletivas e de interesse público. Além disso, ao excluir as vozes de pesquisadores das universidades públicas, de representantes das associações científicas e sindicais da área e dos diversos coletivos de professores, observa-se uma negação do conhecimento educacional historicamente acumulado (Galzerano, 2021, p. 131).

Com a pandemia de Covid-19, esse processo de privatização dos serviços educacionais se intensificou. É notório que nas políticas emergenciais adotadas houve uma redução do significado da educação e da instituição escolar (Galzerano, 2021).

Segundo Dias e Smolka (2021), a desigualdade socioeconômica brasileira veio à tona, evidenciando as precárias condições de acesso às atividades remotas e as dificuldades de acesso às tecnologias digitais pelos estudantes.

A realidade imposta pela pandemia trouxe impactos no contexto da gestão escolar que se viu obrigado a enfrentar novas demandas na forma de condução das propostas pedagógicas e administrativas. Diante do novo cenário, a gestão escolar se alterou radicalmente com as novas exigências causadas pela chegada da pandemia no Brasil, como afirma Peres (2020):

O gestor, além da constante preocupação com as melhorias dos índices educacionais, passou a preocupar-se com a transposição das aulas presenciais para aulas em ambientes virtuais administrando, com isso, o seu próprio despreparo, e também o despreparo dos docentes para o uso de ferramentas tecnológicas para aulas virtuais e, em muitos casos, curvando-se para a ausência de recursos tecnológicos dos alunos e de suas famílias (Peres, 2020, p. 24).

Nesse sentido, como todas as dimensões da escola, a gestão escolar passou a ser acometida pelo contexto da pandemia, sendo impactada pelas políticas e orientações das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, no que se refere ao planejamento escolar e à nova forma de organização das atividades escolares em formato remoto. Pela imposição das orientações dos órgãos centrais da educação, a escola se viu forçada a adotar medidas diversas que não levaram em conta fatores como a falta de acesso e as condições precárias de conexão com a internet, além das questões de saúde, socioeconômicas e psicológicas decorrentes do contexto pandêmico, colocando em risco o direito à educação dos estudantes, uma vez que:

[...] muitas escolas públicas estão agindo como se o ensino remoto não se diferenciasse das condições de efetivação do ensino presencial e, com isso, sobrecarregam os alunos com aulas e atividades, desconsiderando o tempo excessivo de exposição às telas; as questões emocionais e vários tipos de adoecimento que o isolamento social provoca, sobretudo em crianças, adolescentes e jovens, além da alteração da rotina familiar e no ambiente de aprendizagem que incidem diretamente nos resultados do processo educativo (Hage; Sena, 2021, p. 10).

Como se pode observar, foram muitos os desafios enfrentados pela educação durante a pandemia, desde a transferência das aulas presenciais para o ensino remoto, além da necessidade de adaptação aos recursos tecnológicos, sem deixar de apontar os problemas emocionais que o isolamento social causou a todos durante a pandemia.

De acordo com Pretto, Bonilla e Sena do Grupo de Pesquisa a Educação, Comunicação e Tecnologia (2020), o processo de precarização da Educação pública ganhou força com a pandemia de Covid-19, ao ser incorporado pelo governo como solução para substituir as aulas presenciais pelas aulas remotas.

Há de se considerar, uma vez que o ensino remoto foi implantado, que os interesses privatistas ganharam força, como bem destacam Saviani e Galvão (2021), ao mencionarem que a educação foi colocada como mercadoria, que houve a exclusão tecnológica e a ausência de democracia nos processos decisórios de como esse novo modelo de ensino seria adotado. Esses fatos acabaram por precarizar tanto o trabalho docente como dos demais servidores das instituições, bem como dos estudantes que tiveram que se adequar a esse novo formato de educação.

Nessa perspectiva as afirmações de Pretto, Bonilla e Sena (2020, p. 8) apontam que no período de pandemia, “seguiram-se reformas também nas áreas de financiamento, gestão e avaliação da educação, as quais constituíram centrais para dar à educação pública um caráter cada vez mais próximo da lógica da gestão empresarial”.

O financiamento suplementar, promovido por meio do PDDE Emergencial é uma dessas ações integradas ao PDDE instituída pela Resolução/CD/FNDE nº 16, de 07 de outubro de 2020, durante o período da pandemia de Covid-19. É um exemplo das ações elaboradas pelo governo com o objetivo de destinar recursos para as escolas para adequações das estruturas físicas e aquisição de materiais necessários para seguir o protocolo de segurança no retorno as aulas presenciais. Na seção III abordamos o que seja o financiamento suplementar por meio do PDDE, sua origem, funcionalidade, aplicação e destinação.

Dessa maneira, as afirmações de Santos (2020) fazem uma reflexão de como as privatizações dos bens coletivos como saúde e educação, dentre outros, foram submetidos à lógica do capitalismo. O autor faz a seguinte consideração:

As pandemias mostram de maneira cruel como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências. As respostas que os Estados estão a dar à crise variam de Estado para Estado, mas nenhum pode disfarçar a sua incapacidade, a sua falta de previsibilidade em relação a emergências que têm vindo a ser anunciadas como de ocorrência próxima e muito provável (Santos, 2020, p. 28).

No Brasil o Ministério da Educação (MEC) não promoveu ações efetivas que pudessem garantir o acesso e orientações educacionais pertinentes durante o período de fechamento das instituições de ensino. O Governo Federal brasileiro foi omissivo na identificação dos problemas e na elaboração de protocolos e de políticas públicas para a garantia do direito constitucional à educação.

Refletindo sobre o direito à educação previsto na Constituição Federal, Dourado (2020), durante uma entrevista a Oliveira (2020), faz uma menção a respeito da qualidade da educação que vale a pena ser citada.

[...] uma educação de qualidade, entendendo a educação como prática social e histórica, envolve múltiplas dimensões sociais e educacionais, dentre essas: a) dimensão socioeconômica e cultural dos sujeitos envolvidos; b) dimensão dos direitos e das obrigações do Estado (acesso, diretrizes e padrões de qualidade, processos de regulação e de avaliação, bem como a garantia de programas suplementares); c) dimensão dos sistemas de educação, das instituições educativas e dos profissionais e estudantes (condições de acesso e permanência, gestão e organização do trabalho formativo em articulação com o projeto pedagógico, a valorização do profissional da educação e da cultura institucional), fundamentais para a efetiva garantia de acesso ao conhecimento e, portanto, aos processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento. Nessa direção, a educação de qualidade envolve a indicação de insumos, propriedades, atributos e a definição de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino, mas não se circunscreve a eles (Dourado, 2020, p. 179)

Pensando nessas questões, o conceito de qualidade definido por Dourado (2020) aponta que a educação de qualidade necessita estar além dos muros da escola e que é preciso criar condições básicas para que os estudantes possam apreender os ensinamentos oportunizados nas instituições de ensino.

Para exemplificar a falta de comprometimento com a educação pelo presidente Jair Messias Bolsonaro durante seu mandato, é importante mencionar que o referido presidente vetou, com as escolas fechadas e aulas presenciais suspensas no momento da pandemia de Covid-19, o Projeto de Lei (PL 3.477/2020), que tinha como objetivo garantir o acesso à internet para alunos e professores da educação básica pública com fins educacionais. Assim, ficou claro que para o governo em exercício a educação pública não era prioridade.

Para Santos (2023), durante a pandemia gerada pelo vírus da Covid-19, no decorrer da gestão de Jair Messias Bolsonaro, ficou evidente seu *modus operandi* do neoliberalismo quando se manifestou contra as evidências científicas, ao recomendar tratamento precoce, negar a eficácia das medidas preventivas de distanciamento social e demais ações para conter a disseminação do vírus.

A referida autora ainda aponta que a educação também foi tratada como (des)organizada no governo Bolsonaro. Como exemplo, podem ser citadas as trocas constantes de Ministros da Educação, os escândalos em que eles estavam envolvidos e escolhas de pessoas negacionistas das evidências científicas. Assim, ficou perceptível que a área da educação sempre esteve sob ataque durante a gestão de Bolsonaro.

Segundo Calejon (2023), no Brasil a crise causada pela Covid-19 combinou-se com o bolsonarismo e a instabilidade política que gerou conflitos institucionais. Dentre eles, podem ser citados: dentro do próprio governo federal; entre governadores e prefeitos; poderes judiciários e legislativo; e a sociedade internacional. Isso fez com que o direito constitucional do cidadão fosse negligenciado devido à falta de responsabilidade do governo federal em lidar com as questões principalmente na área da saúde com responsabilidade.

Calejon (2023), enfatiza que vivemos uma sindemia¹⁶ no Brasil entre 2020 e 2022 e os vetores centrais desse agravamento foram: o negacionismo do presidente com relação às Ciências e as recomendações da Organização Mundial da Saúde; a falta de liderança para a formulação de políticas públicas eficazes; a rotatividade de gestão frente ao Ministério da Saúde; o comprometimento do plano vacinal brasileiro; e a falta do processo de testagem da

¹⁶ O termo “sindemia” foi cunhado pelo antropólogo médico americano Merrill Singer na década de 1990 para explicar uma situação em que “duas ou mais doenças interagem de tal forma que causam danos maiores do que a mera soma dessas duas doenças”. Disponível em: <https://cee.fiocruz.br/?q=node/1264>. Acesso em: 29 ago. 2023.

população em ampla escala. “O resultado foi a formação da tempestade no Brasil” (Calejon, 2023, p. 40). O país viveu um colapso sanitário e social, insegurança pública, recessão econômica, um verdadeiro cenário de incertezas jamais vividos na história do Brasil. A gestão bolsonarista contra a pandemia foi alvo de muitas críticas e considerada a pior de todas por institutos internacionais de pesquisa.

Em 2020, no governo bolsonarista, além do descaso ao enfrentamento à pandemia de Covid-19, houve a continuidade do desmonte político com a desvalorização da educação, o sucateamento das universidades, a redução e cortes de investimentos na educação, além de inviabilização de recursos na área da saúde, adjetivando a pandemia como uma “gripezinha”. Em abril de 2021, por meio do Decreto 10.686, ficaram bloqueadas as dotações orçamentárias para os serviços públicos e um dos setores mais afetados foi o da educação (Morais, Santos e Paiva, 2021).

Para Moraes, Santos e Paiva (2021, p. 18) “em plena pandemia o governo federal veta cerca de 1,1 bilhões e bloqueia orçamento para a educação, em 2,7 bilhões de reais, que poderiam ter sido investidos e garantido o direito ao acesso e à permanência de muitos estudantes”. O governo deveria ter aplicado as verbas públicas em políticas de saúde, na educação, garantindo condições de trabalho aos docentes, procurando viabilizar recursos para os estudantes que não conseguiam acompanhar as aulas remotas pela escassez de acesso à internet, ou instrumentos tecnológicos que eram necessários para acompanhar as aulas durante o período da pandemia de Covid-19.

Logo, a pandemia da Covid-19 potencializou as desigualdades sociais e fez com que o direito à educação fosse comprometido pela falta de políticas preocupadas com estudantes e famílias vulneráveis, deixando fragilizado o direito constitucional de acesso à educação.

Diante do exposto, nas seções a seguir abordamos os impactos da pandemia do novo coronavírus e quais medidas foram tomadas pelo governo estadual de Minas Gerais, e pela cidade de Uberlândia-MG, na oferta da educação pública e na garantia do direito ao acesso e permanência de estudantes nas instituições escolares durante o período pandêmico.

4.2 A pandemia em Minas Gerais

Desde o início do ano de 2020 o estado de Minas Gerais, assim como todo o território nacional, enfrentou uma crise sanitária e de saúde que prejudicou diversos setores da economia, do turismo e da educação. A pandemia de Covid-19 em Minas Gerais teve início em 6 de março de 2020, com a confirmação do primeiro caso da doença no estado. No entanto, antes dessa

data, com o aumento das notificações de casos suspeitos, a situação já estava sendo monitorada por boletins epidemiológicos diários da Secretaria de Estado de Saúde.

O cenário da pandemia de Covid-19 ampliou o papel dos estados e municípios na condução do enfrentamento da crise, uma vez que as políticas locais são fundamentais na definição das medidas de distanciamento social e na gestão da capacidade do sistema.

Em virtude da pandemia de Covid-19 diversas empresas e instituições tiveram que fechar as portas para o atendimento presencial, sendo permitido apenas o trabalho remoto. Na educação em Minas Gerais não foi diferente e, em 11 de março de 2020, a OMS decretou estado de pandemia de Covid-19 e em 18 de março o estado de Minas Gerais suspendeu as aulas em todas as escolas públicas.

Diante dessa situação, foram instauradas algumas medidas de proteção para diminuir a propagação do vírus. As medidas adotadas foram: o distanciamento social; a suspensão das aulas presenciais; e o fechamento de atividades ditas não essenciais, dentre outras medidas de segurança necessárias e urgentes para diminuir a disseminação do vírus.

Em 2020 foi implementado, de maneira rápida, nos estados brasileiros, o Ensino Remoto Emergencial (ERE), composto por estratégias didáticas e pedagógicas criadas para diminuir os impactos das medidas de isolamento social sobre a aprendizagem, não sendo planejado adequadamente, desconsiderando a realidade dos estudantes que se viram sem recursos suficientes, não sendo garantido o direito à educação de qualidade. Em Minas Gerais essa estratégia de ensino remoto emergencial foi inicialmente implantada por meio do aplicativo Conexão Escola como ferramenta para diminuir a distância entre professores e estudantes durante o ensino remoto (SEE, 2020).

Após a suspensão das aulas presenciais nas escolas estaduais do estado, em abril de 2020, por meio da Resolução nº 4.310/2020, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) institucionalizou o Regime de Atividades Não Presenciais (REANP) como medida para atender aos estudantes da Educação Básica. Tal regime propôs que os processos fossem executados essencialmente por meios digitais, indicando a necessidade de se manter e reforçar a interação do professor com os alunos e entre os alunos, por meio do uso de tecnologias digitais e, em algumas situações, empregando materiais impressos.

A regulamentação da oferta do REANP durante o período de emergência causada pela pandemia de Covid-19, por meio da Resolução nº4.310/2022, objetivava o cumprimento da carga horária legalmente estabelecida, para garantir a aprendizagem dos estudantes e a execução das propostas pedagógicas nos níveis e modalidades de ensino ofertados pelas escolas do Estado Minas Gerais.

Art. 1º - Regular, no âmbito das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, durante o período de emergência e de implementação das medidas de prevenção ao contágio e enfrentamento da pandemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida (SEE, 2020).

Parágrafo Único. O Regime Especial de Atividades Não Presenciais, estabelecido por esta Resolução, constitui-se de procedimentos específicos, meios e formas de organização das atividades escolares obrigatórias destinadas ao cumprimento das horas letivas legalmente estabelecidas, à garantia das aprendizagens dos estudantes e ao cumprimento das Propostas Pedagógicas, nos níveis e modalidades de Ensino ofertados pelas escolas estaduais (SEE, 2020).

Na Resolução supracitada, em seu art. 2º, há esclarecimentos sobre a reorganização do calendário escolar, reforçando a realização de atividades escolares não presenciais, com o intuito de diminuir as perdas dos estudantes em razão da suspensão das aulas presenciais e que as instituições assegurassem o cumprimento da carga horária mínima obrigatória.

Além disso, a Resolução, em seu Art. 3º, também elucida sobre o regime especial de atividades não presenciais, no qual as atividades seriam desenvolvidas por meio de um Plano de Estudo Tutorado (PET), elaborado por profissionais da educação do estado. De acordo com o documento oficial da Secretaria de Educação,

Art. 3º - Para o desenvolvimento das atividades não presenciais previstas no art. 2º, as Escolas Estaduais deverão ofertar aos estudantes um Plano de Estudos Tutorado (PET), organizado de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais e com o Plano de Curso da unidade de ensino. §1º O Plano de Estudos Tutorado (PET) consiste em um instrumento de aprendizagem que visa permitir ao estudante, mesmo fora da unidade escolar, resolver questões e atividades escolares programadas, de forma autoinstrucional, buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, de forma tutorada e, possibilitar ainda, o registro e o cômputo da carga horária semanal de atividade escolar vivida pelo estudante, em cada componente curricular. §2º O Plano de Estudos Tutorado (PET) será disponibilizado a todos os estudantes matriculados no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional, por meio de recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e, em casos excepcionais, será providenciada a impressão dos materiais e assegurado que sejam disponibilizados ao estudante.

§3º Todas as atividades não presenciais deverão ser elaboradas, respeitando-se as especificidades dos estudantes dos níveis Fundamental e Médio da Educação Básica e Educação Profissional, em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, observando o disposto nesta Resolução e

as orientações complementares a serem expedidas pela Secretaria de Estado de Educação (SEE, 2020).

É importante ressaltar que o Plano de Estudos Tutorados foi estabelecido pela Secretaria de Estado de Educação como instrumento obrigatório para todos os estudantes da educação básica, pois, era a partir dele que as horas obrigatórias descritas no Art. 1º da Resolução nº 4.310/2020 seriam computadas.

Em julho de 2021, regulamentadas pela Resolução nº 4.506/2021, as aulas foram aos poucos sendo retomadas e instituiu-se o ensino híbrido¹⁷ como modelo educacional para o ciclo dos anos letivos de 2020-2021.

Art. 1º - Fica instituído nas Escolas da Rede Estadual de Ensino o modelo de ensino híbrido como política pública de estratégia pedagógica para o cumprimento da carga horária curricular obrigatória prevista para o ciclo dos anos letivos de 2020 e 2021.

§1º - O Ensino Híbrido é um modelo educacional constituído por mais de uma estratégia de acesso às aulas, em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre em formato presencial e não presencial, com o retorno gradual e seguro dos estudantes às atividades presenciais (SEE, 2021).

É necessário destacar que no momento que começou a transição de ensino remoto para híbrido, o retorno às aulas foi progressivo, seguindo as regras sanitárias de cada cidade. O ensino híbrido foi sendo implementado aos poucos, enfatizando que seguir esse modelo não era obrigatório pelas famílias; porém, de acordo com o art. 7º da Resolução nº 4506/2021, “todos os estudantes deverão continuar cumprindo a carga horária curricular obrigatória por meio do PET e das atividades complementares elaboradas pelo professor.” (SEE, 2021).

Cabe salientar que esse modelo de ensino remoto criado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais apresentou falhas importantes que deixaram de garantir tanto o direito à educação como o acesso a uma educação de qualidade. Para Antunes (2020), são diversos os problemas que atingem de forma direta o aprendizado e os mais presentes são:

- (1) ausência de computadores, tablets para o corpo docente e discente;
- (2) diferença de aprendizado entre os alunos que possuem auxílio dos pais daqueles que não tem;
- (3) diferença de aprendizado dos alunos que podem ter acesso a internet para participar de aulas síncronas daqueles que não tem;
- (4) pouca autonomia dos professores uma vez que a priori os professores se orientam pelo PET e muitas vezes os alunos só tem acesso ao conteúdo do PET ou do “Se liga na educação”;
- (5) desvalorização da educação por parte da sociedade implica no estudo e comprometimento do aluno para com as

¹⁷ Ensino Híbrido é uma metodologia que combina a aprendizagem presencial e remota, permitindo que o aluno estude sozinho on-line ou em sala de aula, interagindo com os colegas e com o professor. Fonte/Site: SAE Digital. Disponível em: <https://sae.digital/ensino-hibrido/>. Acesso em: 02 mai. 2023.

atividades educacionais; (6) falta de planejamento por parte da Secretaria da Educação que tenta transportar a aula presencial para o remoto ignorando as novas tecnologias e metodologias; e (7) o ensino remoto ainda não atinge boa parte da zona rural, uma vez que não existem redes de internet e de tv nesses espaços (Antunes, 2020, p. 64).

Percebe-se que a estrutura do REANP apostava significativamente na tecnologia como forma de assegurar o direito à educação. Porém, sabe-se que nem todos os municípios do Estado de Minas Gerais e os lares dos estudantes tinham acesso à internet e, assim, o uso dessas tecnologias não foi democratizado. Nesse sentido, o REANP, enquanto política que deveria garantir o acesso à educação através das tecnologias digitais, agravou as desigualdades educacionais e sociais predominantes no país. O governador Romeu Zema, do Partido Novo, atuante desde 2019, sofreu inúmeras críticas pela forma hierárquica com que instituiu o REANP, em maio de 2020, sem levar em consideração a estrutura do estado de Minas Gerais e os atores a ela pertencentes.

Segundo Pereira, Valente e Freitas (2022), durante a crise sanitária ocasionada pela pandemia de Covid-19, as ações adotadas pela SEE/MG para atender às demandas educacionais apresentaram muitos problemas, tais como:

[...] críticas ao modelo implementado, por acentuar desigualdade e exclusão, pois dos 853 municípios mineiros a Rede Minas estava presente em aproximadamente 200 municípios; exclusão digital materializada na precariedade de acesso à internet e ao sinal da Rede Minas, segundo IBGE, 54% das famílias mineiras não possuem computador e 24,7% não têm acesso à internet e em várias famílias a criança ou o adolescente tem acesso a um dispositivo móvel ou apenas um computador por família; ausência de diálogo entre a SEE/MG e setores importantes da Educação (categoria docente, faculdades e departamentos de educação das universidades públicas, associações educacionais e o Fórum Estadual de Educação); parcelamento dos salários dos professores da rede estadual Montes Claros (MG), que tiveram que se responsabilizar por todo o processo (internet, equipamento, formação), além do expressivo aumento da carga horária de trabalho; implementação arbitrária e verticalizada do REANP, descolado da realidade, gerando dificuldades na condução do trabalho docente e, principalmente na aprendizagem dos estudantes; ausência de um planejamento coletivo entre SEE/MG, Secretarias de Educação Regionais e escolas; e envio por parte da SEE/MG de anexos, planilhas, Diário Eletrônico Digital – DED para regulação do planejado (Pereira, Valente e Freitas, 2022, p. 14).

Além disso, é inegável que, independentemente das ações instituídas para o enfrentamento da crise educacional em meio à pandemia, na gestão do governador Romeu Zema a presença da iniciativa privada sobre a educação mineira tornou-se evidente e que os sistemas de ensino e as escolas, sendo subordinados a plataformas e ferramentas de acesso ao

saber elaboradas pela iniciativa privada, não consideraram a realidade de cada município (Pereira, Valente e Freitas, 2022).

Durante a pandemia no estado de Minas Gerais o governador Romeu Zema esteve alinhado às convicções de extrema direita explicitadas pelo Presidente de República. Ademais, o governo estadual acreditou que o isolamento social poderia trazer prejuízos para a economia, levando o estado à adesão ao plano de recuperação fiscal sugerido pela União. Assim, com a adesão a esse plano foi exigida do governo estadual uma política de ajuste fiscal, um programa amplo de privatizações, de reforma da previdência estadual e de redução do gasto com o funcionalismo público, impactando diretamente nas políticas educacionais (Freitas, 2024).

Com o surgimento da pandemia, ficou evidente que garantir uma educação de qualidade requer muito esforço do Estado para se fazer cumprir o que tange à Constituição Federal que estabelece que a educação deve ser considerada um direito social e que cabe ao poder público a responsabilidade de criar meios para que o referido direito se efetive.

4.3 A pandemia em Uberlândia/MG

Considerando a declaração de pandemia pela Organização Mundial de Saúde – OMS, em 11 de março de 2020, em 17 de março de 2020 em Uberlândia-MG, o Comitê Municipal¹⁸ de Enfrentamento ao COVID-19, composto pelo Secretário Municipal de Saúde, Procurador da República, Promotor de Justiça, Secretária de Governo, Coordenadora de Vigilância Epidemiológica, médicos de diferentes áreas, Superintendentes da Saúde, dentre outros segmentos, instituído pelo Decreto Municipal nº 18.525/2020, emitiu um comunicado com algumas recomendações a serem seguidas e observadas pela população. Dentre elas, vale destacar:

- 1) A suspensão das atividades escolares em escolas, colégios, faculdades e centros universitários particulares de Uberlândia, pelo prazo de até 60 (sessenta) dias, a contar do dia 18/03/2020; excetuando-se desta recomendação as atividades relativas aos estudantes da área de saúde;
- 2) À Universidade Federal de Uberlândia que suspenda, de forma escalonada e paulatinamente, todas as atividades escolares, pelo prazo de até 60 (sessenta)

¹⁸ O Decreto nº 18.523, de 27 de fevereiro de 2020. INSTITUI O COMITÊ MUNICIPAL DE ENFRENTAMENTO AO COVID-19 E DESIGNA MEMBROS. O Prefeito de Uberlândia, no exercício de suas atribuições legais, em especial a que lhe confere o inciso VII do artigo 45 da Lei Orgânica do Município, DECRETA: Art. 1º Fica instituído o Comitê Municipal de Enfrentamento ao COVID-19 com a finalidade implementar ações de caráter preventivo na saúde pública no Município de Uberlândia. A relação completa da composição dos membros do Comitê Municipal de Enfrentamento ao Covid-19 encontra-se na página: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/decreto/2020/1853/18523/decreto-n-18523-2020-institui-o-comite-municipal-de-enfrentamento-ao-covid-19-e-designa-membros>. Acesso em: 03 ago. 2023.

dias, excetuando-se aquelas relacionadas aos cursos de saúde e estágios correspectivos, inclusive residência médica.

3) À Prefeitura de Uberlândia que suspenda a partir do dia 18/03/2020, todas as atividades escolares na rede pública municipal de ensino e Organizações Sociais (OSs) parceiras do Município, mantendo o fornecimento de uma alimentação aos alunos (merenda escolar), nos casos em que a família assim o desejar, em refeições a serem servidas de segunda a sexta-feira, entre as 10h30 e 12h30, de forma escalonada para evitar aglomerações de alunos;

4) A imediata suspensão de atividades de teatros, museus, bibliotecas públicas e de outros estabelecimentos que recebam público em recintos fechados, tais como cinemas, casas de espetáculos e boates, por até 60 (sessenta) dias, além do adiamento de shows e de quaisquer eventos a serem realizados com público superior a 100 (cem) pessoas;

5) Às empresas, indústrias e comércio em geral, que estabeleçam, sempre que possível, o *home office* e turnos diferenciados de trabalho, com a finalidade de reduzir o fluxo de pessoas no transporte público municipal nos horários de pico e as aglomerações na entrada dos turnos (Uberlândia, 2020, s/p).

A partir de então, o município já manifestava preocupação em relação à propagação do vírus e, em 20 de março de 2020, de acordo com o Decreto nº 18.553/2020, foi declarada emergência no município de Uberlândia/MG devido ao enfrentamento ao novo Coronavírus – Covid-19. Assim, o que a princípio seriam recomendações passaram a ser medidas obrigatórias adotadas no combate à propagação do vírus da Covid-19 que devastava todo o planeta. Cabe aqui mencionar algumas dessas determinações:

1) Aprovação do Decreto que declara Estado de Emergência no Município de Uberlândia, a ser publicado em edição extra do Diário Oficial do Município na data de 20 de março de 2020, sendo necessário o correto entendimento de que a restrição das atividades comerciais se aplica a atendimentos presenciais, devendo ser estimulados o teleatendimento e serviços de entregas. Esta medida está restrita às atividades comerciais, não se aplicando às demais atividades empresariais, em especial, às industriais;

2) Ativação do Gabinete de Crise, composto pelos subgrupos, visando a articulação e implementação de eventuais novas medidas dentro de sua área de atuação e entre si. Os grupos: a) grupo de Saúde, coordenado pela Coordenadora de Vigilância Epidemiológica, Elaise; b) grupo da Educação, coordenado pela Secretária Municipal de Educação, Tânia; c) grupo de Transporte, coordenado pelo Secretário Municipal de Trânsito e Transportes, Divonei; d) grupo de Comunicação Social, a cargo da Secretária Municipal de Governo e Comunicação, Ana Paula; e) grupo de Comércio e Indústria, coordenado pelo Secretário Municipal de Desenvolvimento Econômico, Inovação e Turismo, Raphael Lelles; f) Defesa Social, coordenado pelo Secretário Municipal de Prevenção às Drogas, Defesa Social e Defesa Civil, Emerson Aquino.

3) Expedição de Recomendação do Ministério Público do Trabalho para que os médicos e hospitais emitam “atestado de isolamento social”, e não “atestado de afastamento” a pessoas assintomáticas que forem postas em isolamento por contato com paciente sintomático e/ou com confirmação de diagnóstico, para que se permita a estes a modalidade de *home office*, sem a

diminuição da força de trabalho. Os atestados de “afastamento do trabalho” se destinam a pessoas doentes que não tenham condições laborais; e
4) Recomendação de que todas as pessoas acima de 60 anos adotem o regime de isolamento social voluntário, evitando ao máximo sair às ruas, receber visitas, e que os deslocamentos, quando ocorrerem, se destine a compras ou atendimento de saúde. O recomendável é que outras pessoas da família façam as compras, pagamentos e outras necessidades (Uberlândia, 2020, s/p).

Como em todo o mundo a situação já fugia à normalidade, na cidade de Uberlândia-MG não foi diferente porque nela inúmeros setores foram atingidos como o comércio, a saúde, o entretenimento, as instituições escolares, entre outros. Foi necessário que se fizessem cumprir as determinações do Decreto para que fosse contido o avanço da pandemia. Segundo Arruda (2020), o ineditismo deste evento promoveu transformações econômicas imediatas, com a parada obrigatória de inúmeros setores, e, no caso da educação, por ser um local de alta transmissão do vírus de Covid-19, a suspensão das aulas presenciais foi necessária.

O novo coronavírus torna a escola um dos espaços mais temidos pelo risco da transmissão, pois a sua multiplicidade e heterogeneidade cria vínculos entre aqueles que são menos propensos aos sintomas graves da doença (jovens) a todos os demais que podem ser até mortalmente propensos. Crianças e jovens entram em contato diário com adultos de diferentes grupos familiares: professores, profissionais da educação, pais e mães, avós e avôs, parentes de maneira geral (Arruda, 2020, p. 259).

Diante de tal fato, as escolas constituíram um dos setores de maior preocupação, visto o grande número de estudantes nas redes de ensino, uma vez que neste setor controlar o fluxo seria impossível. Mediante a situação, de acordo com a Portaria nº 48.821, de 19 de março de 2020, foram estabelecidas normas e diretrizes para o enfrentamento à epidemia de Covid-19 com a finalidade de implementar as ações de caráter preventivo no âmbito de atendimento da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 1º Estabelecer normas e diretrizes para, em caráter excepcional e temporário, implementar, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, as seguintes medidas:

I – Suspensão, por até 60 (sessenta) dias, das aulas nas escolas de ensino fundamental e educação infantil municipais, inclusive aquelas que funcionam no regime de parceria, com a devida reformulação do calendário escolar em ocasião oportuna;

II – Oferta de uma refeição diária de merenda escolar aos alunos que dela necessitar;

II – Home office, nos casos aplicáveis, conforme possibilidade em cada diretoria e assessoria e apresentação de alternativas que garantam a efetividade e eficiência do trabalho;

III – Teletrabalho, nos casos aplicáveis, em que o servidor público executa, em caráter contínuo, parte ou a totalidade de suas atribuições fora das dependências físicas das unidades do respectivo órgão ou entidade de lotação,

por meio da utilização de tecnologias de informação e comunicação; IV – Criação de turnos de trabalho distintos mantendo o atendimento, mas eliminando aglomerações, de conformidade com o artigo 4º, §3º, do Decreto nº 18.550, de 19 de março de 2020 (Uberlândia-Mg, Diário Oficial do Município, 2020, p. 4).

Com a suspensão das aulas presenciais devido à pandemia do novo coronavírus, em março de 2020, a Secretaria Municipal de Educação (SME) procurou elaborar estratégias de como oferecer processo de ensino e aprendizagem durante esse período. Uma das alternativas criadas pela Secretaria Municipal de Educação foi o programa “Escola em Casa” no mês de abril de 2020, que permitia que os estudantes das escolas municipais tivessem acesso gratuito a diversos materiais didáticos durante o período de suspensão temporária das aulas presenciais. Em junho de 2020 houve a expansão do programa para a TV aberta, com exibição diária de videoaulas gratuitas pela TV Universitária, além de ter sido disponibilizado no Portal da Prefeitura de Uberlândia. Por meio do programa os conteúdos eram atualizados semanalmente, com o objetivo de garantir que os estudantes tivessem uma rotina educacional. Para os estudantes que não dispunham de condições de imprimir as apostilas, ou não possuíam acesso à internet, as escolas forneciam os materiais impressos (Portal da Prefeitura Municipal de Uberlândia, 2020, s/p.).

Para os estudantes do Ensino Fundamental os materiais impressos foram denominados de Plano de Estudos Tutorado (PET), elaborados em consonância com as Diretrizes Curriculares do Município de Uberlândia, com os Planejamentos Semestrais e com o Programa Escola em Casa. Em relação aos PETs, a Resolução SME nº 001/2020 explicitava:

Art. 3º Para o desenvolvimento das atividades não presenciais de que trata o art. 2º, as Escolas Municipais deverão ofertar aos estudantes um Plano de Estudos Tutorado, elaborado em consonância com as Diretrizes Curriculares do Município de Uberlândia, com os Planejamentos Semestrais e com o Programa Escola em Casa, organizados para o atendimento em decorrência da pandemia do novo coronavírus (COVID-19).

I - o Plano de Estudos Tutorado é um instrumento de aprendizagem que visa permitir ao estudante, mesmo fora da unidade escolar, resolver questões e atividades escolares programadas, de forma autoinstrucional, buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, de forma tutorada, e possibilitar ainda o registro e o cômputo da carga horária semanal das atividades escolares realizadas pelo estudante em cada componente curricular;

II - o Plano de Estudos Tutorado será disponibilizado a todos os estudantes da rede municipal matriculados no Ensino Fundamental, por meio dos recursos de tecnologia de informação e comunicação;

III - a realização, pelo estudante, das atividades do Plano de Estudos Tutorado deverá ser acompanhada pelos responsáveis do estudante, e devolvidas à escola, em conformidade com as orientações recebidas.

Parágrafo único. As escolas deverão garantir aos estudantes que não possuem acesso à Internet, a entrega do Plano de Estudos Tutorado impresso, com o apoio da Secretaria Municipal da Educação (Uberlândia, 2020, p.6).

Segundo a Secretaria Municipal de Educação, “a educação oferecida pela Prefeitura de Uberlândia foi praticamente reinventada em 2020. [...] Dentre várias inovações, a educação remota foi implantada para garantir os acessos aos processos pedagógicos e kits de alimentos foram distribuídos para famílias de estudantes.” (Portal da Prefeitura de Uberlândia, 2020).

De acordo com o Portal da Prefeitura de Uberlândia, em 2020 foram realizadas inúmeras ações em prol da educação. A seguir, no quadro 5 apresentamos as ações elencadas pela prefeitura.

Quadro 7 – Ações realizadas pela Prefeitura Municipal de Uberlândia em prol da Educação

Ações realizadas pela Prefeitura Municipal de Uberlândia em prol da Educação.
Criação da Plataforma Escola em Casa – Estratégia criada para aproximar os estudantes do universo escolar, mantendo seus vínculos com o conhecimento mesmo diante da suspensão das aulas presenciais. Por meio da Plataforma, os estudantes acessaram materiais pedagógicos e realizaram atividades virtuais. Quem não teve condições de imprimir os materiais, foi buscar as apostilas nas unidades escolares. O Programa Escola em Casa foi redesenhado e passou a contar com a transmissão de videoaulas por meio de um canal de TV aberta e na Plataforma Escola em Casa. A gravação das aulas foi realizada com professores da própria rede municipal.
Busca ativa – Devido à pandemia de Covid-19, alguns estudantes perderam os vínculos com as escolas, paralisando suas atividades. A rede municipal de ensino promoveu uma busca ativa por meio de reuniões virtuais com as famílias e diversas formas de contato.
Compra de kits escolares – Para contribuir com as atividades remotas, o governo municipal manteve a distribuição dos kits com materiais escolares diferenciados para cada modalidade de ensino, beneficiando aproximadamente 70 mil estudantes.
Formação online para utilização do Google for Education – Para quem tinha dificuldades com computadores, a Secretaria Municipal de Educação disponibilizou cursos online como o Google for Education, que orientou 668 professores e analistas, 31 inspetores escolares e 161 oficiais administrativos, diretores e vice-diretores.
Distribuição dos kits alimentação – As famílias dos estudantes municipais, cadastrados no Bolsa Família, receberam kits de alimentos como forma de garantir a segurança alimentar e nutricional de todos seus participantes.
Transporte escolar colaborou com distribuição de alimentos – Devido à pandemia de Covid-19 e da paralisação das aulas presenciais, o transporte escolar atuou na entrega dos kits de alimentação e na busca ativa dos estudantes.
Ampliação do Programa Digitando o Futuro – Aquisição de 110 (cento e dez) computadores disponibilizados para modernização da secretaria das escolas da educação infantil e do ensino fundamental.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos dados obtidos pelo acervo digital.

Em Uberlândia-MG a suspensão das aulas presenciais na sua totalidade ocorreu no ano de 2020 e no primeiro semestre de 2021. Em meados de junho de 2021 o retorno às aulas aconteceu nos moldes do sistema híbrido, com revezamento entre aulas presenciais e remotas. Os pais e responsáveis poderiam optar pela permanência de estudantes no ensino remoto, sem

risco de serem penalizados pela escolha. As turmas eram divididas em dois grupos que se revezavam, sendo que metade dos estudantes participavam das aulas presenciais e a outra metade participava dos conteúdos a distância. Assim, as instituições escolares manteriam metade da capacidade de atendimento diariamente e as normas de distanciamento seriam garantidas.

Para alguns professores da rede municipal de ensino, segundo a jornalista Débora Borba da página eletrônica Brasil de Fato MG, a rede municipal não consultou a comunidade escolar sobre o retorno às aulas mesmo no formato híbrido.

Professores da rede municipal, no entanto, apontam que a volta às aulas presenciais não foi dialogada com a comunidade escolar (estudantes, familiares e profissionais da educação) e que as escolas apresentam inadequações que dificultam o cumprimento dos protocolos mínimos exigidos no cuidado para evitar a contaminação pelo coronavírus (Borba, 2021, s/p.).

O professor Ronaldo Ferreira, representante do Sindicato dos Professores Municipais de Uberlândia (SINPMU), em 2021, em entrevista à jornalista Débora Borba do jornal eletrônico Brasil de Fato, afirmou que o problema é que [o ensino híbrido] não funcionou e a pandemia continuou, e que seria impossível o professor estar em dois lugares ao mesmo tempo, na escola em sala de aula e atender os alunos que estavam em casa. Vale destacar que as escolas rurais não tinham sequer internet e, segundo a jornalista, “a falta de investimento em estrutura levou os professores a arcarem com os custos, usando a própria internet, celulares e computadores, além de terem perdido a privacidade de seu número de telefone particular para atender os alunos” (Borba, 2021, s/p.).

Tristão (2023), relata que os docentes da rede pública de Uberlândia não receberam qualquer tipo de auxílio para conseguir ministrar suas aulas na pandemia, ficaram sobrecarregados com a demanda de trabalho e formulários a serem preenchidos e, além do mais, não receberam incentivo algum para adquirir itens tecnológicos. Ainda baseando-nos nas reflexões de Tristão (2023),

Muito mais que dar condições para a educação prosseguir na pandemia, o Estado não deu condições de infraestrutura para milhares de brasileiros para auxiliar seus filhos na escola. Por isso, muitas secretarias de ensino não pensaram em formas de organizar e divulgar os dados educacionais dos alunos que estavam realizando PETs na pandemia, pois isso seria publicar o quanto suas políticas foram ineficientes para garantir o direito à educação na suspensão das aulas presenciais (Tristão, 2023, p. 122).

Cabe ressaltar que a Resolução nº 001/2020, ao definir que as professoras regentes de turma deveriam ser responsáveis pelo acompanhamento, orientações e registro das atividades

não presenciais de todos seus estudantes, não levou em consideração as circunstâncias da pandemia em que muitos estudantes tiveram sua realidade modificada. A SME, além de não criar políticas para minimizar estes problemas, colocou a maior responsabilidade, para dar conta deles, às professoras regentes de cada turma (Moraes, 2022).

Ao analisar o Programa Escola em Casa desenvolvido pela SME de Uberlândia, em sua pesquisa, Moraes (2022, p. 101) afirma que “a gestão da SME de Uberlândia, em 2020, não avaliou as condições de trabalho docente para o ERE”. Adicionou que a SME também não se organizou para proporcionar condições mínimas de acesso à internet, distribuição de dispositivos tecnológicos, formação para utilização das plataformas, ou seja, não criaram uma infraestrutura institucional para que as professoras realizassem seu trabalho.

A autora enfatiza que ao desenvolver o Ensino Remoto Emergencial (ERE), nota-se que as professoras da rede municipal de ensino em Uberlândia acabaram por assumir o papel financeiro que deveria ser do município ao transformarem suas casas em uma parte da escola, arcando com as despesas como energia, equipamentos, internet e adequação do espaço em sala de aula (Moraes, 2022).

Nessa perspectiva, Arruda (2020) reflete sobre a implementação da educação remota e destaca que ela, por sua vez, não pode se restringir apenas ao uso tecnológico, mas também pensar em todos os atores envolvidos:

Podemos afirmar, portanto, que a educação remota é um princípio importante para manter o vínculo entre estudantes, professores e demais profissionais da Educação. A resposta em contrário pode representar o afastamento por muitos meses de estudantes dos espaços escolares (físicos e virtuais), o que pode comprometer a qualidade da educação, possivelmente mais do que a implementação de iniciativas que mantenham tais vínculos, apesar das limitações que venham a conferir.

A singularidade da pandemia deve levar também à uma compreensão de que a educação remota não se restringe à existência ou não de acesso tecnológico, mas precisa envolver a complexidade representada por docentes confinados, que possuem famílias e que também se encontram em condições de fragilidades em suas atividades (Arruda, 2020, p. 266).

Refletindo sobre o contexto de pandemia, é interessante destacar o relatório técnico realizado pelo Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFGM, 2020) intitulado “Trabalho Docente em Tempos de Pandemia”, que fez apontamentos referentes a essas ações determinadas pelos governos, sem ao menos consultar professores e membros das instituições escolares ao implantarem o ensino remoto.

Além das complexas questões pedagógicas relativas ao ensino remoto, a discussão sobre o contexto atual do trabalho docente envolve o tema da infraestrutura das escolas, das condições sociais e de saúde de toda a comunidade escolar. O debate envolve ainda, as questões relativas às condições de trabalho dos profissionais de educação tanto no que se refere às adaptações necessárias para a oferta de educação remota quanto à retomada das atividades presenciais, quando isso for possível, já que eles se encontram na linha de frente do processo de reorganização escolar (Gestrado/UFMG, 2020, p. 5).

Com o impacto ocasionado pela pandemia, os sistemas educacionais passaram a implementar alternativas para o desenvolvimento de atividades escolares como medida emergencial, sem pensar nas condições de acesso de estudantes e professores. Em muitos locais observamos que o ensino remoto foi implantado sem planejamento prévio, sem estrutura técnica eficiente, passando a limitar o acesso a muitos estudantes.

O que vimos é que a pandemia de Covid-19 desestruturou a vida das pessoas no Brasil, como aconteceu em todo o mundo e, principalmente no campo educacional, observamos que governos implantaram estratégias sem considerar as diferentes realidades de cada região, estado e município. Na cidade de Uberlândia-MG, por mais que tenha havido esforços por parte da Secretaria Municipal de Educação, percebemos que em muitas regiões da cidade o acesso à tecnologia ficou restrito.

Em agosto de 2021, por meio da Resolução SME nº 003/2021, com o intuito de diminuir os problemas de acesso a muitos estudantes, a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia apresentou diretrizes para o empréstimo dos tablets aos alunos do Ensino Fundamental, beneficiários do Programa Bolsa Família e que estivessem participando regularmente das atividades. Na ocasião cada estudante recebeu o equipamento com os acessórios (capa de proteção, carregador, cabo USB e um chip com acesso à internet), que deveria ser devolvido no final do ano de 2021 às unidades escolares.

No mês de novembro de 2021, a Resolução SME nº 004/2021 foi publicada no Diário Oficial do município e marcou o retorno de todos os estudantes às aulas presenciais porque, segundo a Prefeitura Municipal de Uberlândia, com o avanço da vacinação e a queda no número de casos e mortes causadas pela Covid-19, as aulas da rede municipal de ensino voltariam a ser obrigatoriamente presenciais.

Art. 5º A retomada integral das atividades escolares presenciais obrigatórias, nos termos do artigo 1º deverá ocorrer em observância às seguintes condições:
I – observar rigorosamente os protocolos sanitários para o retorno às atividades escolares presenciais, bem como as Normas de Biossegurança e as Deliberações do Núcleo Estratégico do Comitê Municipal de Enfrentamento ao Covid-19;

- II – realizar o monitoramento de risco de propagação da Covid-19, comunicando os casos suspeitos e confirmados;
- III – adotar medidas de contingenciamento quando for o caso (Uberlândia, 2021, p. 5).

Com a determinação de obrigatoriedade do retorno às aulas presenciais, a quantidade de estudantes nas escolas aumentou significativamente; mas, mesmo assim, algumas famílias optaram por não permitir que os filhos retornassem às atividades presenciais, com a justificativa de que faltava pouco tempo para terminar o ano letivo. Dessa forma, até o final do ano letivo, professores, estudantes e a comunidade escolar enfrentaram muitos desafios e mudanças, o que gerou bastante insegurança na equipe escolar que ficava na expectativa a todo momento de uma normativa que alterasse o que já tinha sido estabelecido.

Além disso, o fato das condições sociais da população de Uberlândia serem desiguais, alcançar a adesão dos estudantes ao novo formato do ensino foi tarefa árdua. Durante a pandemia houve o agravamento das desigualdades de aprendizagem. Responsáveis pelas famílias não puderam ficar em casa durante a pandemia, precisaram sair para trabalhar e não conseguiram acompanhar os filhos na realização das atividades escolares como auxiliares nas aulas online, nas dúvidas relacionadas às tarefas etc. A carência de uma moradia digna para viver foi empecilho para as famílias proporcionarem um ambiente adequado aos estudos e isso fez com que o direito à educação de qualidade se restringisse àqueles que tinham boas condições de acesso. Nessa perspectiva, Pretto, Bonilla e Sena (2020), apontam que:

[...] pensar a educação em nosso país envolve diversas variáveis, o que torna o assunto complexo. A escola pública é um espaço não apenas para a busca do conhecimento sistematizado, mas é também um lugar de convivência, de diversidade, de formação e de aprendizagens sobre democracia, cidadania, solidariedade, entre tantas outras vivências possíveis no espaço da escola.
[...] A educação precisa primar pela democratização do seu acesso (Pretto, Bonilla e Sena, 2020, p. 13-14).

Pensando sobre essas questões Pretto, Bonilla e Sena (2020) ainda fazem uma reflexão acerca das moradias e como isso influenciou no desenvolvimento das atividades dos estudantes durante o período pandêmico.

[...] Em um país com uma enorme desigualdade social, como o Brasil, é necessário especificar que essa casa, para as classes média e alta, se constitui numa edificação com diversos cômodos, que permite arranjos para o desenvolvimento de atividades individuais e coletivas; já para as classes populares, a casa é, muitas vezes, um único cômodo, onde convivem muitas pessoas, de pequenos a idosos, o que torna praticamente impossível permanecer nesse espaço o dia todo, ou desenvolver qualquer tipo de atividade que exija o mínimo de concentração e dedicação, como são geralmente

aquelas ligadas à experiência educacional. No entanto, com esse enorme contingente juvenil sem aula nas escolas, começam a surgir, aqui e em diversos países, soluções para que a educação continue, em casa, sob a responsabilidade dos grupos familiares. Portanto, as hashtags #fiqueemcasa e #aescolacontinua têm significados absolutamente diferentes para uma ou outra realidade, uma ou outra classe social (Pretto, Bonilla e Sena, 2020, p. 2-3).

Ademais, observamos que as escolas municipais de Uberlândia-MG também apresentaram falhas que deixaram de garantir o direito à educação de qualidade a todos. O governo municipal, apesar dos esforços de divulgar nas mídias as ações que a Prefeitura Municipal realizava, não criou condições necessárias durante a pandemia de Covid-19 para que todos os estudantes da rede municipal pudessem ter acesso às tecnologias com qualidade durante a suspensão das aulas presenciais.

Na pesquisa de Moraes (2022) ficou evidente que a Prefeitura Municipal de Uberlândia promoveu uma divisão taylorista de funções, ou seja, o planejamento foi realizado por uma minoria. Nesse sentido, cabe mencionar a análise da própria autora sobre como se deu a implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) em Uberlândia:

Por meio das resoluções e normativas elaboradas para organização e implementação do ERE na RME de Uberlândia/MG em 2020 e 2021, com o Programa Escola em Casa, verificamos a existência de mudanças e permanências nesse processo. No entanto, as alterações feitas em 2021 continuaram com a subvalorização da necessidade de um processo contínuo e coletivo de formação docente, ao ignorar as condições da maioria das famílias para se inserirem no ERE e responsabilizar as professoras por assegurar o ensino e a aprendizagem determinados por reformadores empresariais como os Institutos Hortense e Reúna, que ensinam resiliência sem garantir condições mínimas de saúde, trabalho, formação e planejamento coletivas (Moraes, 2022, p. 111).

Nessa mesma perspectiva, segundo Tristão (2023, p. 124), [...] constatou-se que as ações governamentais foram insuficientes para garantir que todas as crianças tivessem o direito à educação garantidos durante a pandemia. Isso porque, ao observar os dados gerados pelas escolas municipais de Uberlândia, as evidências apontaram muitos casos em que crianças ficaram sem acesso à educação na pandemia.

4.4 Para sintetizar

A pandemia causada pelo novo coronavírus apresentou, desde o seu surgimento, inúmeras consequências no cotidiano das pessoas. Em poucos meses a doença se alastrou por todo mundo e tomou proporções inacreditáveis. A sociedade foi atingida por um vírus que se

espalhou rapidamente, ocasionando perdas inestimáveis para muitas pessoas, obrigando todos a se reinventar.

Muitos setores foram atingidos como a economia, a educação, a saúde, o entretenimento, entre outros. Nesse período muitas pessoas perderam seus empregos. A alta taxa de transmissão do vírus fez com que as pessoas se isolassem em casa, visto que muitas atividades cotidianas como o acesso aos comércios, aos parques, aos órgãos públicos, entre outros, foram restringidas, ficando fechadas por determinado tempo, conforme recomendação de cada estado e município como forma de conter a disseminação e salvar vidas.

Em virtude das normativas e decretos deliberados durante o período de pandemia de Covid-19, as aulas presenciais nas escolas foram suspensas por um longo período. Diante deste contexto, escolas de todo o mundo interromperam as suas atividades presenciais, buscaram alternativas para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem e, entre elas, as tecnologias digitais.

Em diversas partes do mundo foram adotadas estratégias para o acesso à educação, para que o ensino e aprendizagem pudessem acontecer. No Brasil, segundo Arruda (2020, p. 262-263), [...] “a tomada de decisões a respeito do modelo de funcionamento da educação básica ficou sob os cuidados dos estados que têm apresentado iniciativas que se direcionam à substituição da educação presencial pelas aulas remotas ou adoção da modalidade a distância na educação básica”. A alternativa criada pelas redes de ensino estadual e municipal de Minas Gerais, para dar prosseguimento ao processo de ensino aprendizagem, foi o ensino remoto emergencial.

Mesmo antes da pandemia, é perceptível que a educação brasileira já trazia consigo muitas dificuldades. As desigualdades socioeconômicas agravaram ainda mais durante o período pandêmico e o acesso à educação foi bastante comprometido. Veiga (2016) já dizia que as questões socioeconômicas afetam crucialmente as classes populares e tendem a se agravar quando os governos insistem em desconsiderar as imperfeições que o mercado gera. [...] Esta é uma das tantas mazelas que resultam de políticas públicas educacionais com fulcro no neoliberalismo (Veiga, 2016, p. 51).

Com a implementação das aulas remotas nas instituições escolares, o direito à educação passou a ser atrelado ao acesso, seja por meio de computador, celular, tablet ligado à internet, evidenciando ainda mais os problemas existentes nas escolas públicas.

Para Dourado (2020), é preciso criar condições básicas para que os estudantes possam apreender os ensinamentos oportunizados nas instituições de ensino e, além disso, é de suma

importância ofertar condições de trabalho para professores e demais envolvidos no processo educativo para que seja possível garantir o direito à educação à toda a sociedade.

O que observamos é que diante das reflexões elencadas nessa seção a educação não foi prioridade, pois tanto o governo federal, estadual, ou mesmo municipal, não fomentaram garantias de efetivar o acesso ao ensino durante o período de pandemia da Covid-19.

A seguir, na próxima seção descrevemos uma investigação de como foram os repasses dos recursos do PDDE Básico e o PDDE Emergencial no contexto da pandemia no município de Uberlândia – MG, bem como a forma como sua destinação colaborou para a garantia do direito à educação dos estudantes durante o período pandêmico da Covid-19.

5 O PDDE EM UBERLÂNDIA: DESAFIOS PARA A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

O texto a seguir objetiva investigar como foram os repasses financeiros do PDDE Básico e do PDDE Emergencial no contexto da pandemia de Covid-19 na realidade de Uberlândia-MG.

Sabe-se que durante a pandemia de Covid-19 as instituições escolares tiveram que se reestruturar para atender ao novo formato de ensino imposto pela suspensão das aulas presenciais. Na cidade de Uberlândia as escolas se viram diante de uma situação atípica e tiveram que contar com o apoio financeiro para que essas adequações pudessem acontecer.

No ano de 2020 em Uberlândia – Minas Gerais, as aulas nas Escolas Municipais iniciaram-se em 17 de fevereiro. Porém, a pandemia de Covid-19 já havia se propagado por todo o planeta. A Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia solicitou que a população não entrasse em pânico e que medidas de higiene importantes fossem seguidas durante aquele momento que o país vivenciava. Em reunião com os diretores da Rede Municipal, em março de 2020, a Secretária Municipal de Educação, Tania Toledo, solicitava aos presentes, em sua fala, que:

Nós não temos que ter pânico, não temos que nos apavorar por qualquer problema que é comum dentro das escolas, como uma gripe ou problemas de saúde costumeiros, mas é importante que tenhamos o cuidado e responsabilidade com o que nos cabe que é a questão da higiene, de fazê-la com o maior cuidado possível nesse momento (Toledo, 2020, s/p).

Naquela ocasião a SME providenciou e distribuiu álcool em gel para as escolas da rede municipal de ensino em respeito à Lei nº 10535, de 9 de agosto de 2010, que dispunha a

obrigatoriedade de instalação ou disponibilização dos produtos sanitizantes, antissépticos, higiênicos, ou produtos similares para a higienização e/ou assepsia das mãos nos estabelecimentos públicos e privados que prestavam serviços à população.

Em 23 de março de 2020, seguindo as recomendações do Comitê de Enfrentamento ao Covid-19, a Secretaria Municipal de Educação informou que, a partir do dia 24 de março de 2020, as escolas municipais de Uberlândia-MG estariam completamente fechadas ao público por tempo indeterminado e que a decisão havia sido tomada devido ao agravamento da pandemia de Covid-19.

Como já mencionado na seção IV dessa dissertação, a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia – MG lançou o programa “Escola em Casa” como uma ferramenta de apoio para os estudos fora do ambiente escolar. O recurso foi desenvolvido com o objetivo de garantir que os estudantes mantivessem uma rotina educacional durante o período de suspensão das aulas presenciais e essa foi uma das medidas adotadas pela administração municipal em 2020 para o enfrentamento ao novo coronavírus. Para os estudantes que não possuíam condições de imprimir o material ou não tinham acesso à internet, as escolas forneceram os materiais impressos (Uberlândia, 2020).

Ainda em 2020, de acordo com informações levantadas pelo site da Prefeitura de Uberlândia – MG, a fim de atender estudantes em situação social de vulnerabilidade no período da pandemia de Covid-19, a Secretaria Municipal de Educação realizou a entrega, em caráter excepcional, do kit alimentação para estudantes atendidos pela rede municipal de ensino cadastrados no programa federal Bolsa Família¹⁹.

A nova etapa foi determinada após recomendação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC) publicada em 13 de abril. O documento publicado no Diário Oficial da União (DOU) autoriza o repasse de gêneros alimentícios adquiridos com recursos federais do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) aos estudantes das redes públicas de ensino e determina regras para a distribuição dos itens neste período de suspensão de aulas devido à pandemia do coronavírus (Uberlândia, 2020, s/p).

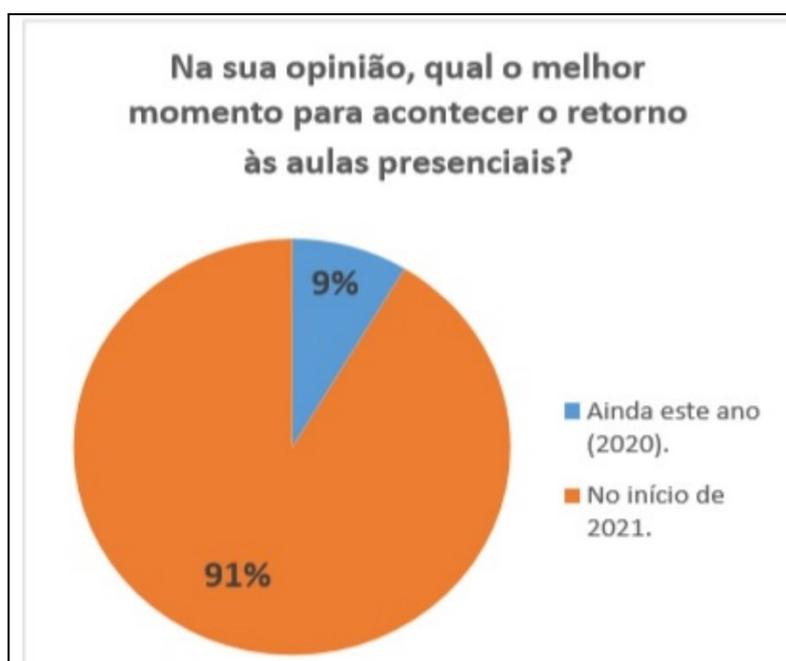
Ademais, dando continuidade ao levantamento de dados contidos no site da prefeitura, algumas ações foram realizadas pela Secretaria Municipal de Educação com o objetivo de

¹⁹ O Programa Bolsa Família é um programa de transferência de renda do governo federal do Brasil, instituído no governo Lula pela Medida Provisória 132, de 20 de outubro de 2003, e convertida em lei em 9 de janeiro de 2004, pela Lei Federal nº 10.836. A criação do Bolsa Família unificou e ampliou os vários programas de auxílio de renda do governo de Fernando Henrique Cardoso, como Bolsa-escola, CadÚnico, o Bolsa-alimentação e o Auxílio-gás, além do Fome Zero, instituído no começo do primeiro mandato de Lula. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Bolsa_Fam%C3%ADlia. Acesso em: 12 set. 2023.

melhorar a oferta de ensino e aprendizagem durante o período pandêmico. Por meio do recurso proveniente da Quota Municipal do Salário-Educação (QSE), um direito do Município repassado pelo Ministério da Educação (MEC), algumas escolas foram contempladas com equipamentos como ventiladores, computadores e os estudantes receberam o kit escolar composto por itens diversos e apropriados para cada faixa etária como caderno, caneta, cola, borracha, lápis, dentre outros itens. Segundo a prefeitura, a entrega dos kits escolares aos estudantes foi importante, pois algumas famílias não dispunham de recursos financeiros para adquirir os materiais escolares e, com o repasse dos kits, os alunos teriam condições de acompanhar as aulas e realizar as atividades propostas pela Secretaria Municipal de Educação (Uberlândia, 2020).

Mesmo diante das medidas adotadas pela Secretaria Municipal de Educação, em setembro de 2020, foi realizada uma pesquisa *on-line* junto aos pais e responsáveis por alunos da Rede Municipal de Ensino sobre o possível retorno às aulas presenciais, dentro do contexto da pandemia de Covid-19. De acordo com as informações do site da PMU em 2020, “das 27.551 pessoas que responderam ao formulário virtual desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação (SME), 91% afirmaram preferir a retomada do ensino presencial apenas em 2021.”

Figura 3 – Gráfico - Qual o melhor momento para acontecer o retorno às aulas presenciais?



Fonte: Secretaria Municipal de Educação / PMU.

A Secretária Municipal de Educação, Tania Toledo, explicou que a participação na pesquisa foi voluntária e realizada pela internet e que além de responderem sobre o melhor momento para o retorno do ensino presencial, os participantes foram questionados sobre aspectos que envolvem a percepção das famílias frente à Covid-19. A SME também realizou uma pesquisa com os servidores da rede municipal de ensino. Os dados obtidos na pesquisa apontaram que:

- No contexto de volta às aulas, a pesquisa investigou como os pais pretendem agir quando for autorizada a reabertura das escolas, respeitando todos os protocolos de biossegurança. Em 42% das respostas, os participantes declararam que devem aguardar algumas semanas para avaliar a situação. Outros 35% declararam que não pretendem enviar os filhos para as escolas. Apenas 23% manifestou intenção de encaminhar os alunos para as instituições, conforme as orientações escolares.
- Os pais ainda responderam sobre como os filhos estão realizando as atividades disponibilizadas pela SME: 40% declarou que o aluno utiliza o material impresso entregue pela escola; 34% disse que o estudante assiste as videoaulas preparadas pelo Município e veículas em TV aberta; em 13% dos casos o acesso dos materiais é feito pelo Portal “Escola em Casa” e em outros 13% os pais admitiram que os filhos não têm realizado as atividades.
- A avaliação demonstra consonância com o apresentado pelos pais e responsáveis. Pela amostra, 94% dos servidores acreditam que o melhor momento para o retorno das aulas presenciais é em 2021 (Uberlândia, 2020, s/p).

Em 2021, o Comitê Municipal de Enfretamento ao Covid-19 decidiu pelo retorno às aulas presenciais, a partir de 8 de fevereiro. Naquele momento, os pais e responsáveis poderiam escolher se iriam encaminhar os alunos para o ensino presencial, ou poderiam optar pela continuação do estudo de forma remota, sem prejuízo ao processo de aprendizagem. Com isso, para o retorno às aulas as escolas municipais deveriam adotar todos os protocolos de segurança com menos alunos em sala de aula e equipamentos de segurança disponibilizados, como álcool em gel, tapetes sanitizantes, termômetros digitais sem contato e máscaras. Para que isso pudesse ser garantido a todos os estudantes, seriam necessários recursos financeiros para adequação dos espaços escolares.

Em virtude dos fatos já mencionados, em 2020 as unidades escolares receberam recursos financeiros advindos do FNDE, dispostos pela Resolução nº 16, de 07 de outubro de 2020, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para a aquisição de materiais de biossegurança como papel toalha, sabonete líquido, álcool em gel, *dispensers* e totens para facilitar a higienização, termômetro digital para aferição de temperatura e ainda máscaras de proteção individual.

Para melhor compreensão dos valores recebidos pelo município, segue uma análise dos repasses financeiros recebidos pelas escolas municipais de Uberlândia – MG, por meio do PDDE e suas ações integradas durante o período de 2020 a 2022.

5.1 Repasses financeiros às Escolas Municipais de Uberlândia por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Ações Integradas

A cidade de Uberlândia faz parte do estado de Minas Gerais e está localizada no Triângulo Mineiro. É uma cidade que, de acordo com o último Censo Demográfico (2022), possui mais de 700.000 habitantes e é o segundo município mais populoso de Minas Gerais.

De acordo com dados do IBGE referentes à educação, temos as seguintes taxas:

Quadro 8 – Dados IBGE referentes à educação

Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	98%
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2021]	6,1
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2021]	5,4
Matrículas no ensino fundamental [2021]	82.697 matrículas
Matrículas no ensino médio [2021]	21.882 matrículas
Docentes no ensino fundamental [2021]	4.303 docentes
Docentes no ensino médio [2021]	1.470 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2021]	181 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio [2021]	54 escolas

Fonte: IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/panorama>. Acesso em: 29 ago. 2023.

Com relação à quantidade de escolas sob responsabilidade do município no ano de 2023, temos os números elencados no quadro abaixo.

Quadro 9 – Quantidade de Escolas sob responsabilidade da Prefeitura Municipal de Uberlândia

Escolas Municipais de Educação Infantil	67
Escolas Municipais de Ensino Fundamental	55
OSCs – Educação Infantil	46
OSCs – Ensino Fundamental	02

Escola Municipal Cidade da Música	01
Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz	01

Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/escolas-municipais-uberlandia/>. Acesso em: 23 ago. 2023.

Na cidade de Uberlândia-MG há muitas escolas municipais e durante o período da pandemia de Covid-19 o recebimento de recursos financeiros foi essencial para a adequação destas escolas no retorno às aulas presenciais. Como já mencionado na seção III dessa dissertação, foi pelo Programa Dinheiro Direto na Escola, a partir das ações integradas, mais precisamente por meio de repasses advindos do PDDE Emergencial, que as unidades escolares receberam recursos financeiros específicos para esse período.

Realizando uma pesquisa no site do FNDE na aba “Monitore o PDDE”, tivemos acesso aos valores recebidos pelas escolas municipais de Uberlândia-MG, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola e suas Ações integradas no período de 2020 a 2022. Assim, foi possível verificar os saldos e como ocorreu a destinação dos recursos.

Para compreender como se deu o repasse desses recursos nas escolas municipais de Uberlândia-MG, a seguir apresentamos, no Quadro 10, informações referentes aos valores recebidos pelas escolas por meio do PDDE Emergencial nos anos de 2020 e 2021. Vale destacar que esses dados foram extraídos do Portal do FNDE e que estes se encontram disponíveis a todos para consulta.

Quadro 10 – Valores recebidos pelas Escolas Municipais de Uberlândia por meio do PDDE Emergencial

Nº	Unidade Executora	Destinação	Valor Custeio	Valor Capital	Valor Total
1	CX. ESC. MUN. AFRÂNIO RODRIGUES DA CUNHA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	6.859,44	2.939,76	9.799,20
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	1.431,58	613,54	2.045,12
2	CX. ESC. MUN. CARLOS TUCCI	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.234,42	529,04	1.763,46
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	156,18	66,93	223,11
3	CX. ESC. MUN. DO CONJUNTO ALVORADA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.302,36	558,15	1.860,51
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	171,58	73,53	245,11

4	CX. ESC. MUN. PROFª GLÁUCIA SANTOS MONTEIRO	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	3.277,00	1.404,43	4.681,43
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	619,3	265,42	884,72
5	CX. ESC. MUN. PROFª MARIA LEONOR DE FREITAS BARBOSA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	3.630,26	1.555,83	5.186,09
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	699,41	299,75	999,16
6	CX. ESC. MUN. PROFª CARMELITA VIEIRA DOS SANTOS	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	2.828,63	1.212,27	4.040,90
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	517,64	221,85	739,49
7	CX. ESC. MUN. DOUTOR JOSE RIBEIRO	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.257,07	538,74	1.795,81
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	161,31	69,13	230,44
8	CX. ESC. MUN. BOA VISTA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	3.738,96	1.602,41	5.341,37
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	724,05	310,31	1.034,36
9	CX. ESC. MUN. DO MORENO	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.623,92	695,96	2.319,88
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	244,49	104,78	349,27
10	CX. ESC. MUN. PROFª STELA MARIA DE PAIVA CARRIJO	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	2.054,17	880,36	2.934,53
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	342,04	146,59	488,63
11	CX. ESC. MUN. EMÍLIO RIBAS	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.415,58	606,68	2.022,26
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	197,25	84,54	281,79
12	CX. ESC. MUN. GUARDA ANTONIO RODRIGUES NASCIMENTO	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	2.285,15	979,35	3.264,50
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	394,42	169,04	563,46
13	CX. ESC. MUN. PROF. OSWALDO VIEIRA GONCALVES	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	4.345,84	1.862,51	6.208,35
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	861,66	369,28	1.230,94
14	CX. ESC. MUN. FREITAS AZEVEDO	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	6.039,69	2.588,44	8.628,13

		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	1.245,71	533,88	1.779,59
15	CX. ESC. MUN. IRMA MARIA APARECIDA MONTEIRO	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.370,29	587,27	1.957,56
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	186,98	80,14	267,12
16	CX. ESC. MUN. DO BAIRRO SANTA MÔNICA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.705,44	730,9	2.436,34
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	262,97	112,7	375,67
17	CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL CECÍLIA MEIRELES	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.302,36	558,15	1.860,51
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	171,58	73,53	245,11
18	CX. ESC. MUN. OLHOS D'ÁGUA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.583,15	678,5	2.261,65
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	235,25	100,82	336,07
19	CX. ESC. MUN. PROF ^a MARIA REGINA ARANTES LEMES	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	3.983,52	1.707,23	5.690,75
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	779,51	334,07	1.113,58
20	CX. ESC. MUN. JOSÉ MARRA DA FONSECA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.411,05	604,74	2.015,79
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	196,22	84,1	280,32
21	CX. ESC. MUN. ANTONINO MARTINS DA SILVA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.492,57	639,68	2.132,25
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	214,71	92,02	306,73
22	CX. ESC. MUN. DOMINGAS CAMIN	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.388,41	595,03	1.983,44
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	191,09	81,89	272,98
23	CX. ESC. MUN. SEBASTIÃO RANGEL	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	2.864,86	1.227,80	4.092,66
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	525,86	225,37	751,23
24	CX. ESC. MUN. DOM BOSCO	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	2.072,29	888,12	2.960,41
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	346,15	148,35	494,5

25	CX. ESC. MUN. LEANDRO JOSÉ DE OLIVEIRA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.370,29	587,27	1.957,56
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	186,98	80,14	267,12
26	CX. ESC. MUN. DE SOBRADINHO	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.506,16	645,5	2.151,66
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	217,79	93,34	311,13
27	CX. ESC. MUN. DO BAIRRO LUIZOTE DE FREITAS	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	4.662,87	1.998,38	6.661,25
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	933,54	400,09	1.333,63
28	CX. ESC. MUN. PROFª BENEDITA PIMENTEL DE ULHOA ROCHA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	2.996,20	1.284,09	4.280,29
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	555,64	238,13	793,77
29	CX. ESC. MUN. PROFª IRACY ANDRADE JUNQUEIRA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	4.332,26	1.856,68	6.188,94
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	858,57	367,96	1.226,53
30	CX. ESC. MUN. PROF. EURICO SILVA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	6.479,00	2.776,72	9.255,72
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	1.345,32	576,57	1.921,89
31	CX. ESC. MUN. PROFESSOR SÉRGIO DE OLIVEIRA MARQUEZ	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	5.025,19	2.153,66	7.178,85
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	1.015,69	435,3	1.450,99
32	CX. ESC. MUN. PROF. LEÔNCIO DO CARMO CHAVES	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	6.103,10	2.615,61	8.718,71
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	1.260,09	540,04	1.800,13
33	CX. ESC. MUN. PROFª MARIA CLARO	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.238,95	530,98	1.769,93
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	157,2	67,37	224,57
34	CX. ESC. MUN. PROF. VALDEMAR FIRMINO DE OLIVEIRA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	3.417,40	1.464,60	4.882,00
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	651,14	279,06	930,2
35		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	2.941,85	1.260,80	4.202,65

	CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PROFª MARIA JOSÉ MAMEDE MOREIRA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	543,32	232,85	776,17
36	CX. ESC. MUN. PROF. LUÍS ROCHA E SILVA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	5.401,10	2.314,76	7.715,86
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	1.100,93	471,83	1.572,76
37	CX. ESC. MUN. PROFª CECY CARDOSO PORFIRIO	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	7.697,30	3.298,85	10.996,15
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	1.621,56	694,96	2.316,52
38	CX. ESC. MUN. PROF. MÁRIO GODOY CASTANHO	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	4.889,32	2.095,43	6.984,75
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	984,89	422,09	1.406,98
39	CX. ESC. MUN. PROF. OTÁVIO B. COELHO FILHO	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	6.012,52	2.576,79	8.589,31
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	1.239,55	531,24	1.770,79
40	CX. ESC. MUN. PROF. DOMINGOS PIMENTEL DE ULHOA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	8.005,28	3.430,83	11.436,11
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	1.691,39	724,88	2.416,27
41	CX. ESC. MUN. DR JOEL CUPERTINO RODRIGUES	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	6.161,97	2.640,85	8.802,82
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	1.273,44	545,76	1.819,20
42	CX. ESC. MUN. HILDA LEAO CARNEIRO	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	7.054,19	3.023,22	10.077,41
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	1.475,74	632,46	2.108,20
43	CX. ESC. MUN. PROF. LADARIO TEIXEIRA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	4.282,44	1.835,33	6.117,77
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	847,28	363,12	1.210,40
44	CX. ESC. MUN. PROFª OLGA DEL FÁVERO	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	6.411,07	2.747,60	9.158,67
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	1.329,92	569,97	1.899,89
45	CX. ESC. MUN. PROFª STELLA SARAIVA PEANO	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	6.592,23	2.825,24	9.417,47

		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	1.371,00	587,57	1.958,57
46	CX. ESC. MUN. MARIA BEATRIZ VILELA DE OLIVEIRA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	2.525,19	1.082,22	3.607,41
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	448,84	192,36	641,2
47	CX. ESC. MUN. SEBASTIANA SILVEIRA PINTO	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	5.256,17	2.252,65	7.508,82
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	1.068,06	457,74	1.525,80
48	CX. ESC. MUN. PROFª EDNA APARECIDA DE OLIVEIRA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.854,89	794,96	2.649,85
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	296,86	127,23	424,09
49	CX. ESC. MUN. MARIA PACHECO REZENDE	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	2.665,59	1.142,39	3.807,98
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	480,68	206	686,68
50	CX. ESC. MUN. PROF. THALES DE ASSIS MARTINS	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	2.162,87	926,94	3.089,81
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	366,69	157,15	523,84
51	CX. ESC. MUN. EUGÊNIO PIMENTEL ARANTES	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	6.075,92	2.603,97	8.679,89
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	1.253,93	537,4	1.791,33
52	CX. ESC. MUN. DO BAIRRO JARDIM BRASÍLIA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.143,84	490,22	1.634,06
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	135,64	58,13	193,77
53	CX. ESC. MUN. PROFª MARIA LUIZA BARBOSA DE SOUZA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.936,42	829,89	2.766,31
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	315,34	135,15	450,49
54	CX. ESC. MUN. PROF. JACY DE ASSIS	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	5.527,91	2.369,11	7.897,02
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	1.129,67	484,15	1.613,82
55	CX. ESC. MUN. DR GLADSEN GUERRA DE REZENDE	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	7.887,52	3.380,37	11.267,89
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	1.664,69	713,44	2.378,13

56	CX. ESC. MUN. PROF. SAINT' CLAIR NETTO	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.637,50	701,79	2.339,29
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	247,57	106,1	353,67
57	CX. ESC. MUN. PROF. HORLANDI VIOLATTI	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.764,31	756,14	2.520,45
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	276,33	118,43	394,76
58	CX. ESC. MUN. AMANDA CARNEIRO TEIXEIRA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	3.322,29	1.423,84	4.746,13
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	629,57	269,82	899,39
59	CX. ESC. MUN. PROF. MILTON DE MAGALHÃES PORTO	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	3.811,42	1.633,47	5.444,89
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	740,48	317,35	1.057,83
60	CX. ESC. MUN. MÁRIO ALVES ARAÚJO SILVA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	2.765,22	1.185,10	3.950,32
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	503,27	215,69	718,96
61	CX. ESC. MUN. DO BAIRRO SHOPPING PARK	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	4.567,77	1.957,61	6.525,38
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	911,97	390,85	1.302,82
62	CX. ESC. MUN. ODILON CUSTÓDIO PEREIRA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	4.635,70	1.986,73	6.622,43
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	927,37	397,45	1.324,82
63	CX. ESC. MUN. PROFª ORLANDA NEVES STRACK	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	3.865,77	1.656,76	5.522,53
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	752,8	322,63	1.075,43
64	CX. ESC. MUN. RAIMUNDO VIEIRA DA CUNHA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.560,51	668,79	2.229,30
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	230,11	98,62	328,73
65	CX. ESC. MUN. CORA CORALINA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	2.008,88	860,95	2.869,83
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	331,77	142,19	473,96
66	CX. ESC. MUN. GRANDE OTELO	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.655,62	709,55	2.365,17

		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	251,68	107,86	359,54
67	CX. ESC. MUN. ROOSEVELT	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	2.076,82	890,06	2.966,88
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	347,18	148,79	495,97
68	CX. ESC. MUN. MONTEIRO LOBATO	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.248,01	534,86	1.782,87
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	159,26	68,25	227,51
69	CX. ESC. MUN. ZACARIAS PEREIRA DA SILVA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.198,19	513,51	1.711,70
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	147,96	63,41	211,37
70	CX. ESC. MUN. HIPÓLITA TERESA ERANCI	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	2.167,40	928,88	3.096,28
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	367,72	157,59	525,31
71	CX. ESC. MUN. SÃO FRANCISCO DE ASSIS	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.266,12	542,63	1.808,75
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	163,37	70,01	233,38
72	CX. ESC. MUN. PROFª OLÍVIA CALABRIA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.048,73	449,46	1.498,19
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	114,07	48,89	162,96
73	CX. ESC. MUN. PAMPULHA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.592,21	682,38	2.274,59
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	237,3	101,7	339
74	CX. ESC. MUN. PAULO FREIRE	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.315,94	563,98	1.879,92
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	174,66	74,85	249,51
75	CX. ESC. MUN. PLANALTO	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	3.702,73	1.586,88	5.289,61
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	715,83	306,79	1.022,62
76	CX. ESC. MUN. PROFª IZILDINHA MARIA MACEDO DO AMARAL	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	2.488,95	1.066,70	3.555,65
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	440,63	188,84	629,47

77	CX. ESC. MUN. MARIA APARECIDA DA SILVA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.940,95	831,83	2.772,78
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	316,37	135,59	451,96
78	CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PROFª JOSIANY FRANCA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	4.712,69	2.019,73	6.732,42
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	944,83	404,93	1.349,76
79	CX. ESC. MUN. PROFª IRENE MONTEIRO JORGE	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	5.238,06	2.244,88	7.482,94
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	1.063,95	455,98	1.519,93
80	CX. ESC. MUN. LÍRIA EMÍLIA SARAIVA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.257,07	538,74	1.795,81
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	161,31	69,13	230,44
81	CX. ESC. MUN. DO BAIRRO GUARANI	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.152,90	494,1	1.647,00
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	137,69	59,01	196,7
82	CX. ESC. MUN. ANÍSIO SPINOLA TEIXEIRA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	3.684,61	1.579,12	5.263,73
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	711,73	305,03	1.016,76
83	CX. ESC. MUN. PROFª GESIMEIRE FÁTIMA ARAUJO	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.134,78	486,34	1.621,12
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	133,58	57,25	190,83
84	CX. ESC. MUN. DO BAIRRO MANSOUR	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	2.873,92	1.231,68	4.105,60
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	527,91	226,25	754,16
85	CX. ESC. MUN. DO BAIRRO DOM ALMIR	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	2.606,71	1.117,16	3.723,87
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	467,33	200,28	667,61
86	CX. ESC. MUN. DO BAIRRO APARECIDA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.266,12	542,63	1.808,75
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	163,37	70,01	233,38
87	CX. ESC. MUN. DO BAIRRO CRUZEIRO DO SUL	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.306,89	560,09	1.866,98

		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	172,61	73,97	246,58
88	CX. ESC. MUN. DO BAIRRO ESPERANÇA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.026,09	439,75	1.465,84
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	108,93	46,69	155,62
89	CX. ESC. MUN. DO BAIRRO MARTA HELENA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.198,19	513,51	1.711,70
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	147,96	63,41	211,37
90	CX. ESC. MUN. DO BAIRRO NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	953,62	408,7	1.362,32
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	92,51	39,65	132,16
91	CX. ESC. MUN. DO BAIRRO PATRIMÔNIO	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.565,04	670,73	2.235,77
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	231,14	99,06	330,2
92	CX. ESC. MUN. DO BAIRRO SANTA LUZIA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.383,88	593,09	1.976,97
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	190,06	81,46	271,52
93	CX. ESC. MUN. PROFª CORNÉLIA YARA CASTANHEIRA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	2.131,16	913,36	3.044,52
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	359,5	154,07	513,57
94	CX. ESC. MUN. DO BAIRRO TIBERY	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.515,22	649,38	2.164,60
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	219,84	94,22	314,06
95	CX. ESC. MUN. DO BAIRRO TOCANTINS	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.786,96	765,84	2.552,80
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	281,46	120,62	402,08
96	CX. ESC. MUN. FRANCISCO BUENO MONTEIRO	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.469,93	629,97	2.099,90
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	209,57	89,82	299,39
97	CX. ESC. MUN. MARIA TEREZINHA CUNHA SILVA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.420,11	608,62	2.028,73
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	198,28	84,98	283,26

98	CX. ESC. MUN. DO BAIRRO MARTINS	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	2.543,30	1.089,99	3.633,29
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	452,95	194,12	647,07
99	CX. ESC. MUN. DO BAIRRO TUBALINA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.116,67	478,57	1.595,24
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	129,47	55,49	184,96
100	CX. ESC. MUN. VERA ANITA NASCIMENTO DE SOUZA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.977,18	847,36	2.824,54
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	324,58	139,11	463,69
101	CX. ESC. MUN. JEAN PIAGET	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.950,00	835,72	2.785,72
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	318,42	136,47	454,89
102	CX. ESC. MUN. DO BAIRRO CUSTÓDIO PEREIRA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.279,71	548,45	1.828,16
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	166,45	71,33	237,78
103	CX. ESC. MUN. AUGUSTA MARIA DE FREITAS	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	2.860,33	1.225,86	4.086,19
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	524,83	224,93	749,76
104	CX. ESC. MUN. IRMÃ ODELICIA LEÃO CARNEIRO	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	3.920,12	1.680,05	5.600,17
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	765,13	327,91	1.093,04
105	CX. ESC. MUN. INSPETORA FRANCE ABADIA MACHADO STANA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	2.855,80	1.223,92	4.079,72
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	523,8	224,49	748,29
106	CX. ESC. MUN. JORNALISTA LUIZ FERNANDO QUIRINO	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	2.502,54	1.072,52	3.575,06
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	443,71	190,16	633,87
107	CX. ESC. MUN. PROFª ELOAH MARISA DE MENEZES	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	2.045,11	876,48	2.921,59
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	339,99	145,71	485,7
108		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.148,37	492,16	1.640,53

	CX. ESC. MUN. PROFª SONIA APARECIDA ALVARES DE OLIVEIRA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	136,66	58,57	195,23
109	CX. ESC. MUN. MARIA ELVIRA SABBAG	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	2.973,56	1.274,38	4.247,94
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	550,5	235,93	786,43
110	CX. ESC. MUN. PROFª ROSANGELA BORGES CUNHA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	2.094,93	897,83	2.992,76
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	351,29	150,55	501,84
111	CX. ESC. MUN. PROFª CARLOTA DE ANDRADE MARQUEZ	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	3.883,89	1.664,52	5.548,41
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	756,91	324,39	1.081,30
112	CX. ESC. MUN. PRESIDENTE ITAMAR FRANCO	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	4.771,57	2.044,96	6.816,53
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	958,18	410,65	1.368,83
113	CX. ESC. MUN. CENTRO SOLIDÁRIO DE EDUC INF. DE UBERLÂNDIA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	2.176,45	932,77	3.109,22
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	369,77	158,47	528,24
114	CX. ESC. MUN. EURÍPEDES ROCHA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	2.013,41	862,89	2.876,30
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	332,8	142,63	475,43
115	CX. ESC. MUN. PROF. SÉRGIO APARECIDO DA SILVA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.954,53	837,66	2.792,19
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	319,45	136,91	456,36
116	CX. ESC. MUN. PROFª SHIRLEY LOURDES DE MENEZES VIEIRA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	2.384,79	1.022,05	3.406,84
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	417	178,72	595,72
117	CX. ESC. MUN. MARIA FLORIPES ALVES	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.918,30	822,13	2.740,43
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	311,23	133,39	444,62
118	CX. ESC. MUN. PROFª CLESILDA ALVES ROSA	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	2.153,81	923,06	3.076,87

		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	364,64	156,27	520,91
119	CX. ESC. MUN. PROFª VERIDIANA RODRIGUES CARNEIRO	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	1.673,73	717,32	2.391,05
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	255,79	109,62	365,41
120	CX. ESC. MUN. PROFESSOR VALDIR ARAÚJO	PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Municipal	3.430,99	1.470,42	4.901,41
		PDDE QUALIDADE / PDDE Emergencial Complementar	654,22	280,38	934,6

Disponível

em:

https://www.fnde.gov.br/pddeinfo/pddeinfo/escola/consultar?ano=2020&co_escola=&cnpi=&co_esfera_adm=2&sg_uf=MG&co_municipio_fnde=317020&consultar=Consultar. Acesso em: 11 dez. 2023.

Entre 2020 e 2021, cento e vinte escolas municipais de Uberlândia-MG receberam valores diferentes umas das outras. A transferência de recursos por meio do Programa PDDE Emergencial foi realizada em duas parcelas às unidades de ensino. Observando as informações elencadas no quadro 10, é notório que algumas instituições receberam valores expressivos e outras não. Durante esse período, o município recebeu um total de R\$ 588.041,00 (quinhentos e oitenta e oito mil e quarenta e um reais) de recursos financeiros que foram destinados especificamente para atender aos protocolos de segurança para o retorno às aulas presenciais.

É perceptível que esses valores não foram suficientes para as adequações sugeridas na Resolução nº 16, de 07 de outubro de 2020, uma vez que para atender aos protocolos de segurança para retorno às atividades presenciais durante a pandemia de Covid-19, seriam necessários valores mais expressivos para que as escolas pudessem se preparar para receber os estudantes, pois durante o período de pandemia conforme preconizava a Resolução, os recursos deveriam ser aplicados: na aquisição de itens de consumo para higienização e compra de equipamentos de proteção individual; na desinfecção de ambientes por meio de contratação de serviços especializados; nas adequações e realizações de pequenos reparos necessários à manutenção dos procedimentos de segurança da unidade escolar; na melhoria de acesso à internet; e na aquisição de materiais permanentes necessários durante o período pandêmico, como por exemplo, totens para álcool gel com pedal.

Analisando a Resolução, observamos que os critérios para a destinação de recursos tomaram por base o número de matrículas dos estudantes; porém, sabe-se que o cálculo realizado pelo FNDE não analisou a real necessidade de cada escola e que muitas delas receberam valores que não foram suficientes nem para a aquisição, por exemplo, de termômetros a laser que tinham, naquela ocasião, os preços acima dos valores de mercado.

É importante destacar que na perspectiva do PDDE o ato de transferir recursos diretamente para as Unidades de Ensino pressupõe autonomia para os gestores aplicarem e executarem; contudo, observamos que os recursos foram insuficientes para garantir insumos necessários a uma educação com qualidade social.

Os valores que a análise do Quadro 10 apontam como insuficientes é porque comparamos a responsabilidade da União com a Educação Básica e verificamos a relevância do PDDE como a única política pública federal que envia dinheiro diretamente para as escolas públicas do Brasil e que, no momento da pandemia de Covid-19, a realidade de cada escola não foi levada em consideração.

Continuando com a pesquisa na página eletrônica do FNDE, na aba “Monitore o PDDE”, a seguir realizamos um recorte dos valores recebidos pelo Município de Uberlândia entre os anos de 2020 e 2022, por meio do PDDE e suas ações integradas.

Figura 4 – REPASSES FINANCEIROS ÀS ESCOLAS MUNICIPAIS ANO 2020

PDDE Básico e todas as Ações Integradas			
Ano: 2020/Cidade: Uberlândia/MG			
TOTAL repassado PDDE básico e Ações Integradas			
R\$ 2.181.560,00			
Programa PDDE	Quantidade de Escolas	Valor repassado	
PDDE Básico	120	R\$ 1.296.220,00	
TOTAL PDDE BÁSICO: R\$ 1.296.220,00			
Programa PDDE	Quantidade de Escolas	Quantidade de Estudantes	Valor repassado
PDDE Emergencial	120	58.211	R\$ 496.628,00
Educação Conectada	119	57.942	R\$ 388.712,00
TOTAL das Ações Integradas: R\$ 885.340,00			

Fonte: Informações extraídas da página eletrônica: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/monitore-o-pdde> e adaptado pela autora. Acesso em: 12 set. 2023.

Figura 5 – REPASSES FINANCEIROS ÀS ESCOLAS MUNICIPAIS ANO 2021

PDDE Básico e todas as Ações Integradas

Ano: 2021/Cidade: Uberlândia/MG

TOTAL repassado PDDE básico e Ações Integradas

R\$ 4.017.493,00

Programa PDDE	Quantidade de Escolas	Valor repassado	
PDDE Básico	120	R\$ 1.496.440,00	
TOTAL PDDE Básico: R\$ 1.496.440,00			
Programa PDDE	Quantidade de Escolas	Quantidade de Estudantes	Valor repassado
Educação Conectada	120	59.892	R\$ 388.845,00
Emergencial	120	59.892	R\$ 91.413,00
Sala de Recursos	45	42.553	R\$ 1.434.000,00
Tempo de Aprender	47	36.194	R\$ 546.795,00
Educação e Família	05	6.245	R\$ 17.000,00
Campo	03	504	R\$ 43.000,00
TOTAL das Ações Integradas: R\$ 2.521.053,00			

Fonte: Informações extraídas da página eletrônica: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/monitore-o-pdde> e adaptado pela autora. Acesso em: 12 set. 2023.

Figura 6 – REPASSES FINANCEIROS ÀS ESCOLAS MUNICIPAIS ANO 2022

PDDE Básico e todas as Ações Integradas

Ano: 2022/Cidade: Uberlândia/MG

TOTAL repassado PDDE básico e Ações Integradas

R\$ 2.454.880,00

Programa PDDE	Quantidade de Escolas	Valor repassado	
PDDE Básico	120	R\$ 1.385.040,00	
TOTAL PDDE BÁSICO: R\$ 1.374.695,00			
Programa PDDE	Quantidade de Escolas	Quantidade de Estudantes	Valor repassado
Educação Conectada	113	59.766	R\$ 369.370,00
Tempo de Aprender	50	41.663	R\$ 614.970,00
Educação e Família	08	7.780	R\$ 25.500,00
Sala de Recursos	03	1.383	R\$ 60.000,00
TOTAL das Ações Integradas: R\$ 1.069.840,00			

Fonte: Informações extraídas da página eletrônica: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/monitore-o-pdde> e adaptado pela autora. Acesso em: 12 set. 2023.

Figura 7 – REPASSES PDDE BÁSICO:



Fonte: Informações extraídas da página eletrônica: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/monitore-o-pdde> e adaptado pela autora. Acesso em: 12 set. 2023.

Ao analisar a Figura 4 observamos que no ano de 2020, no auge da pandemia de Covid-19, além do PDDE Básico, as escolas municipais de Uberlândia-MG também receberam recursos por meio das ações integradas como o PDDE Emergencial e Educação Conectada. Verificando o montante, o valor chama a atenção; porém, quando analisamos separadamente os valores que cada unidade escolar recebeu em 2020, por meio do PDDE Emergencial, vimos que não foram suficientes para atender às demandas das instituições escolares.

Na Figura 5, no ano de 2021, percebe-se que o Governo Federal quase dobrou o valor repassado em 2020, mas os recursos foram divididos em algumas ações integradas como Educação Conectada, PDDE Emergencial, Sala de Recursos, Tempo de Aprender, Educação e Família e Campo. Nesse momento, em plena pandemia, o governo continuou disponibilizando alguns recursos para as escolas, sendo que elas estariam fechadas.

O montante repassado para a Sala de Recursos, por exemplo, foi maior que a somatória dos valores disponíveis pelo PDDE Emergencial e Educação Conectada durante os anos 2020 e 2021. Assim, podemos observar que os repasses emergenciais foram mínimos para a adequação dos espaços escolares que visavam atender os estudantes no período da pandemia.

De acordo com a Figura 6, em 2022 os valores repassados foram ainda menores. Era como se a pandemia de Covid-19 já não existisse e as escolas já não mais precisassem de

recursos. Além do PDDE Básico, algumas escolas ainda receberam verbas para a Sala de Recursos. É importante deixar claro que não temos objeção quanto aos repasses das ações integradas, mas que questionamos o fato de que os recursos poderiam ter sido melhor redistribuídos, levando em consideração a necessidade de cada instituição.

Figura 8 – REPASSES PDDE EMERGENCIAL

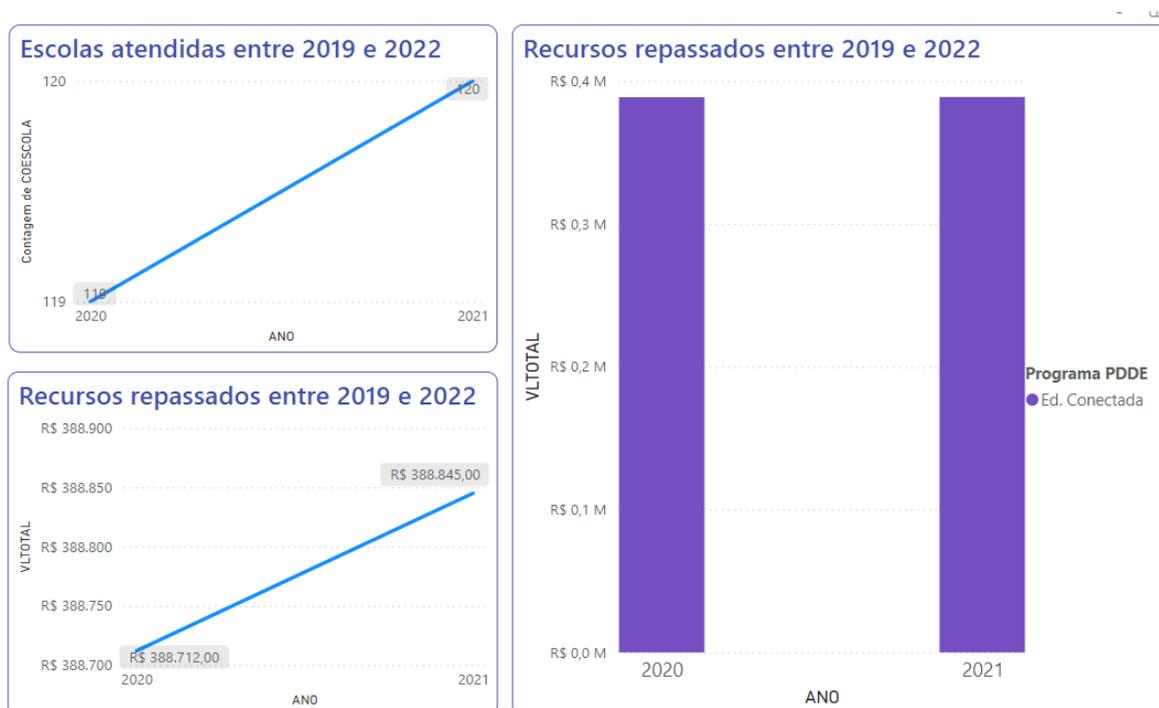


Fonte: Informações extraídas da página eletrônica: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/monitore-o-pdde> e adaptado pela autora. Acesso em: 12 set. 2023.

Na figura 8 temos a projeção dos valores recebidos pelas escolas do município, por meio do PDDE Emergencial. Como analisado anteriormente, no Quadro 10 observamos que os montantes financeiros não foram exíguos para a organização dos espaços escolares durante o período pandêmico.

Na perspectiva da distribuição de recursos por meio do PDDE, na visão de Peroni e Adrião (2007), esta política de caráter suplementar na qual o governo federal deveria assumir na totalidade as atividades de manutenção e desenvolvimento das escolas beneficiadas pelo programa, não supera as barreiras históricas impostas pela desigualdade na distribuição dos recursos financeiros na educação básica.

Figura 9 – REPASSES EDUCAÇÃO CONECTADA



Fonte: Informações extraídas da página eletrônica: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/monitore-o-pdde> e adaptado pela autora. Acesso em: 12 set. 2023.

Os repasses referentes à Educação Conectada tiveram a mesma proporção entre os anos de 2020 e 2021. Contudo, ao verificar as condições das escolas, é perceptível que as questões referentes à tecnologia foram insuficientes. A fragilidade do sinal da internet e a falta de recursos tecnológicos impossibilitaram a garantia do direito à educação de qualidade. Muitos estudantes ficaram prejudicados pela falta de infraestrutura e de acesso às tecnologias. Vale destacar que durante a pandemia a postura do governo Bolsonaro para que as escolas não recebessem recursos para universalizar o acesso à internet foi um dos exemplos mais fortes da falta de responsabilidade com os estudantes (Leher e Santos, 2023). Além disso, foram vetados recursos para a educação e o governo ainda “bloqueou 1,2 bilhões de reais já presentes no orçamento do MEC e que poderiam ser utilizados na melhoria da infraestrutura das escolas” (Leher e Santos, 2023 p. 16).

Ademais, analisando as informações disponíveis no site do FNDE, é evidente que a somatória dos valores que as escolas municipais receberam durante o período de 2020 a 2022 é significativa, o que demonstra que o Governo Federal viabilizou recursos para que as escolas pudessem se adequar mesmo que minimamente para o retorno às aulas presenciais. Entretanto, também observamos a discrepância dos valores repassados pelo FNDE em ações integradas que as instituições escolares receberam, mesmo durante um período de distanciamento social,

dinheiro este destinado à aquisição de itens específicos como, por exemplo, para as Salas de Recursos Multifuncionais que ficaram trancadas durante o período da pandemia de Covid-19.

Em sua pesquisa de Doutorado, Viana (2020, p. 388) sugere que “o valor fixo utilizado no cálculo dos repasses do PDDE seja estipulado de forma mais justa” e de [...] “maneira que os valores dos repasses do PDDE estejam mais coerentes com as demandas da gestão escolar, e não apenas com o número de matrículas e com a localização (rural ou urbana).

É importante destacar que os valores transferidos pelo Programa PDDE não são suficientes para atender às reais necessidades da escola pública brasileira, mas são relevantes para, pelo menos, manter o funcionamento delas em condições mínimas. O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é um importante instrumento de transferência de recursos; porém, modificações precisam ser realizadas, principalmente no tocante ao valor da quantia disponibilizada (Batista e Carvalho, 2021).

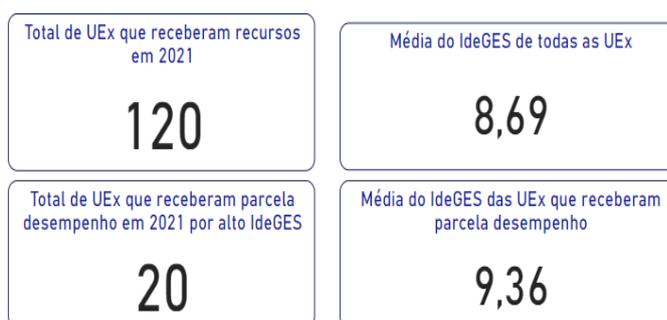
Batista e Carvalho (2021, p. 137) afirmam que “embora o PDDE tenha contribuído para o processo de descentralização dos recursos diretamente para as escolas, a lógica da racionalidade financeira permanece e a situação da educação nas escolas ainda está distante do mínimo aceitável e desejável”.

Ao analisarmos a página eletrônica Monitore o PDDE, visualizamos que durante o período da pandemia de Covid-19, por meio do IdeGES-PDDE, algumas escolas da rede municipal de Uberlândia-MG receberam uma parcela desempenho por seguirem os indicadores descritos na Nota técnica do IdeGES como: adesão; execução; e prestação de contas em dia. Na figura a seguir destacamos a quantidade de escolas e no quadro 11 elencamos as Unidades Executoras que receberam a parcela desempenho.

Figura 10: Quantidade de unidades executoras que receberam a Parcela Desempenho em 2021 no município de Uberlândia-MG

A **parcela desempenho** foi destinada às UEx com melhor desempenho em cada UF, com base nos seguintes critérios de priorização:

- EEx, UEx e EM que mantiveram Ideges-PDDE igual a 10 nos últimos três anos; e
- EEx, UEx e EM que tiveram maior percentual de aumento do Ideges nos últimos dois anos



Fonte: Informações extraídas da página eletrônica: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/monitore-o-pdde> e adaptado pela autora. Acesso em: 07 mai. 2024.

Quadro 11: Relação das Unidades Executoras que receberam a Parcela Desempenho

Razão social	Esfera	IdeGES *	Valor parcela desempenho 2021
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PROFESSOR SÉRGIO DE OLIVEIRA MARQUEZ	Municipal	7,69	R\$ 20.180,00
CAIXA ESCOLAR MUN CENTRO SOLIDÁRIO DE EDUC. INF. DE UBERLÂNDIA	Municipal	7,80	R\$ 6.140,00
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL LÍRIA EMÍLIA SARAIVA	Municipal	8,80	R\$ 2.220,00
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL CARLOS TUCCI MUNICIPAL	Municipal	9,23	R\$ 2.260,00
CAIXA ESCOLAR MUN. INSPETORA FRANCE ABADIA MACHADO STANA	Municipal	9,24	R\$ 10.020,00
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PROFª MARIA REGINA ARANTES LEMES	Municipal	9,26	R\$ 19.300,00
CAIXA ESCOLAR MUN PROFª MARIA LEONOR DE FREITAS BARBOSA	Municipal	9,31	R\$ 15.160,00
CAIXA ESCOLAR MUN PROFª SONIA APARECIDA ALVARES DE OLIVEIRA	Municipal	9,34	R\$ 2.060,00
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL JORNALISTA LUIZ FERNANDO QUIRINO	Municipal	9,34	R\$ 6.080,00
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL VERA ANITA NASCIMENTO DE SOUZA	Municipal	9,40	R\$ 6.040,00
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL DO BAIRRO MARTA HELENA	Municipal	9,44	R\$ 2.060,00
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL JOSE MARRA DA FONSECA	Municipal	9,59	R\$ 3.080,00
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL GUARDA ANTONIO RODRIGUES NASCIMENTO	Municipal	9,62	R\$ 7.980,00
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL LEANDRO JOSÉ DE OLIVEIRA	Municipal	9,69	R\$ 3.060,00
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL MÁRIO ALVES ARAUJO SILVA	Municipal	9,72	R\$ 10.100,00
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL MARIA TEREZINHA CUNHA SILVA	Municipal	9,84	R\$ 2.960,00
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL DR. JOEL CUPERTINO RODRIGUES	Municipal	9,86	R\$ 25.340,00
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL DO BAIRRO ESPERANCA	Municipal	9,95	R\$ 1.460,00

CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL PROFª CARMELITA VIEIRA DOS SANTOS	Municipal	10,00	R\$ 9.380,00
CAIXA ESCOLAR MUNICIPAL AMANDA CARNEIRO TEIXEIRA	Municipal	10,00	R\$ 11.720,00

Fonte: Informações extraídas da página eletrônica: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/monitore-o-pdde> e adaptado pela autora. Acesso em: 07 mai. 2024.

* Números destacados a partir das cores da faixa de classificação descrita na página 104.

Ao analisarmos a figura 10 e o quadro 11, observamos que dentre as 120 escolas municipais de Uberlândia-MG, apenas 17% das instituições escolares receberam a parcela desempenho durante o período de pandemia de Covid-19, o que demonstra que os critérios precisam ser reestruturados de modo a levar em conta a realidade de cada unidade escolar, bem como sua clientela de atendimento.

O fato de que o financiamento não é o único elemento capaz de produzir qualidade deve ser levado em consideração pois ela depende de uma série de fatores, especialmente socioeconômicos; mas, sem o financiamento, a qualidade também não tem condições de existir. Sem um financiamento apropriado, não há condições concretas de garantir o direito a uma educação de qualidade e, por isso, a necessidade de os recursos serem direcionados de acordo com a realidade de cada escola.

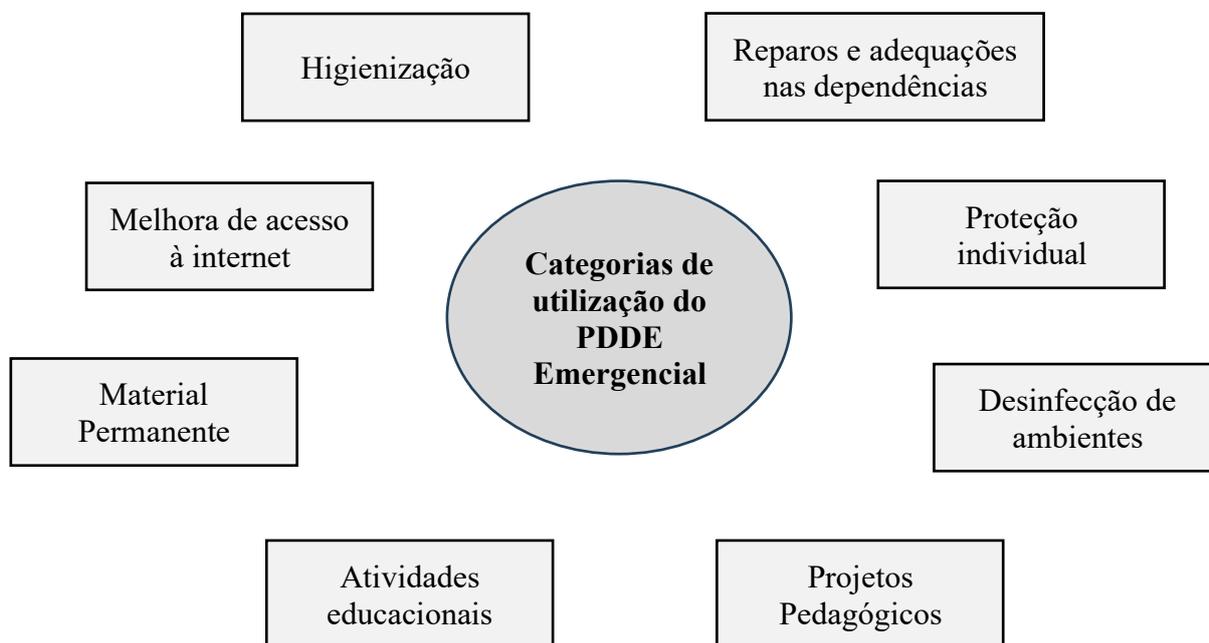
5.2 Para sintetizar

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), criado em 1995, é um programa de assistência financeira do Ministério da Educação (MEC), gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que tem como finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas de educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal (FNDE, 2020).

A crise sanitária, instaurada pela pandemia de Covid-19, exigiu a criação de protocolos de funcionamento em todos os setores e, em especial, nas unidades escolares. Nesse contexto, uma das ações do governo federal para o enfrentamento à pandemia foi a instituição, pelo FNDE, do PDDE Emergencial, por meio da Resolução CD/FNDE nº 16, de 07 de outubro de 2020 (Brasil, 2020), cujo objetivo foi contribuir para o suprimento das necessidades prioritárias das escolas públicas das redes estaduais, municipais e distrital, devido à calamidade provocada pela pandemia.

Os recursos do PDDE Emergencial foram repassados às Unidades Executoras das escolas na proporção 70% (setenta por cento) na categoria custeio e de 30% (trinta por cento) na categoria capital, devendo ser aplicado nas categorias demonstradas abaixo.

Figura 11: Categorias de utilização do PDDE Emergencial



Fonte: Elaboração pela autora com base em Brasil (2020) e FNDE (2020).

Ao analisarmos o Quadro 10 com os montantes repassados para o município de Uberlândia – MG, pudemos observar que para atender o disposto na Resolução CD/FNDE nº 16, de 07 de outubro de 2020, seria necessário haver repasses de valores maiores para que as escolas pudessem se adequar e atingir as categorias elencadas pela Resolução.

As escolas municipais de Uberlândia-MG puderam aplicar os recursos do PDDE Emergencial na aquisição de materiais de higienização dos ambientes e das mãos, produtos de limpeza, e pequenos reparos necessários com a finalidade de garantir a circulação dentro do ambiente escolar. Em algumas unidades foi possível promover melhoria do acesso à internet para professores e alunos. Com a verba de capital eles buscaram adquirir materiais permanentes como termômetros a laser para aferir a temperatura das pessoas para terem acesso às dependências da escola, suportes para álcool em gel, entre outros. Todavia, sabe-se que os valores transferidos não são suficientemente robustos para promover ajustes estruturais como, por exemplo, a ampliação de salas de aulas mais arejadas e maiores, ou para construir mais

banheiros, essenciais para garantir o distanciamento social e manter boas condições de higiene no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação de Mestrado teve como objetivo geral analisar o financiamento suplementar por meio do PDDE Básico e PDDE Emergencial, apreender as fragilidades e potencialidades para a garantia do direito à educação de estudantes da educação básica no município de Uberlândia-MG, no contexto da pandemia de Covid-19.

Como estabelece a Constituição Federal de 1988, a educação é direito de todos, devendo ser garantido o ensino obrigatório e gratuito em estabelecimentos oficiais como seu padrão de qualidade (Brasil, 1988). A fim de garantir o ensino público aos cidadãos, o governo brasileiro tem a responsabilidade de disponibilizar recursos financeiros que assegurem a manutenção da educação em todos os níveis. Neste sentido, observa-se que os investimentos oriundos da administração pública se referem aos valores aplicados no atendimento às demandas educacionais, financiadas com recursos de impostos e arrecadações (Inep, 2015a).

Quando discorremos, na pesquisa, sobre a universalização do direito à educação pública de qualidade no Brasil, é imprescindível analisar que a história do financiamento da educação no país cumpre papel importante para o setor educacional, sendo elemento fundamental no processo de implementação de políticas educacionais voltadas ao direito à educação. Ao garantir o direito público e subjetivo da educação para todos os brasileiros, a Constituição de 1988 manifesta como dever do Estado a oferta da educação e, em seu artigo 211, estabelece o regime de colaboração por meio do pacto federativo, que define a responsabilidade de cada ente federado no que se refere à educação (Brasil, 1988).

Na segunda seção dessa dissertação abordamos a temática Neoliberalismo e direito à educação e observamos que o neoliberalismo é um conjunto de ideias políticas e econômicas advindas do capitalismo que defende a não participação e intervenção do Estado na economia. No cenário acadêmico o neoliberalismo apresenta a escola ao mercado, expondo técnicas de gerenciamento, substituindo os direitos dos alunos pelos direitos do consumidor. E na visão neoliberal sobre a educação, podemos destacar como principais características: a privatização do ensino; a competitividade no mercado educacional; e a escolha do consumidor, no caso, o estudante.

Na atual realidade brasileira percebemos que o modelo de educação que os neoliberais querem implementar não satisfaz as necessidades reais dos estudantes, e deixa

de fora uma grande parcela da população que não vai conseguir competir com esse novo modelo. O que antes era garantido como princípio de educar e promover o desenvolvimento, agora visa o interesse de abastecer o mercado capitalista e passa a ver a educação como um negócio, transformando-a em um simples comércio.

A educação não deve ser pautada no discurso neoliberal porque precisa ser direito de todos. É importante que todos tenham acesso e oportunidades. A educação precisa ser social, política, pedagógica, de formação crítica e que olhe principalmente para o outro e perceba que são necessárias mudanças sociais para que todos tenham as mesmas condições de acesso.

A terceira seção deste estudo revelou que as políticas de financiamento público para a educação básica são essenciais para a garantia do direito à educação e assumem papel fundamental no processo de responsabilidade do Estado enquanto provedor do direito público e subjetivo à educação. Assim, podemos pontuar que o financiamento da Educação Básica é viabilizado por meio das seguintes fontes: da receita de impostos da União, conforme preconiza o artigo 212 da Constituição Federal de 1988; pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); e pelas fontes de recursos suplementares, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

O PDDE é um programa do Ministério da Educação (MEC) de descentralização de recurso financeiro federal voltado ao atendimento do ensino fundamental, destinado às escolas públicas de ensino fundamental administradas pelas redes de ensino estadual, do Distrito Federal e municipal de todo o país, bem como as escolas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público, ou entidades sem fins lucrativos (Brasil, 2021).

Verificamos também que a política de financiamento no Brasil encontra desafios significativos para superar as desigualdades socioeducacionais presentes nas diferentes regiões do país. Desde 1995, o PDDE, como única política continuada de financiamento direto por parte da União às instituições escolares, expõe limites para que a escola alcance a autonomia com a melhoria da qualidade do ensino público. É necessário que o PDDE esteja articulado com outras ações, a fim de transpor os desafios enfrentados pelas diferentes realidades de cada unidade escolar.

Durante esse período de enfrentamento à pandemia de Covid-19, o repasse de recursos financeiros por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) foi importante para que as escolas se adequassem para garantir, mesmo que minimamente, o acesso e o direito à educação que os estudantes têm. Ficaram muitas lacunas a serem preenchidas com relação aos repasses dos valores repassados pelo governo federal como, por exemplo, o veto do presidente

Jair Bolsonaro quando, em 2021, bloqueou investimentos para a educação e que não levaram em conta a necessidade de cada escola, de cada região. Assim, o acesso a uma educação de qualidade ficou fragilizado.

É necessária uma soma de esforços para a melhoria nos padrões de financiamento e gestão para a implementação de políticas de estado para o financiamento da educação básica, de maneira que seja efetivada a materialização do Fundeb permanente, a garantia do Custo Aluno Qualidade e o aumento do volume de recursos para programas como o PDDE, por exemplo.

É essencial ressaltar que os recursos disponibilizados pelo PDDE diretamente às escolas têm contribuído para a ampliação do direito à educação dos estudantes brasileiros, uma vez que estes são destinados à melhoria da qualidade do ensino e à infraestrutura dos espaços escolares. Como objeto de futuras investigações fica a possibilidade de verificar se realmente os repasses financeiros estão sendo planejados e executados de maneira a promover uma educação de qualidade no que diz respeito à inclusão e à diversidade e que proporcione recursos adequados, incluindo condições de infraestrutura com materiais didáticos e professores qualificados, currículo abrangente e inovação educacional associada às tecnologias digitais e equidade de acesso a todos os estudantes.

Na seção destinada à pandemia fizemos um estudo de como a educação foi impactada pelo vírus da Covid-19 no mundo, no Brasil, em Minas Gerais e na cidade de Uberlândia-MG. Essa mudança brusca no cenário educacional durante a pandemia evidenciou dificuldades na maior parte das escolas brasileiras, especialmente nas unidades públicas em que o despreparo tecnológico, a escassez de recursos, a falta de conhecimento de como ensinar por meios virtuais e a dificuldade de acesso dos estudantes impactaram diretamente o direito à educação.

A pandemia de Covid-19 mudou o cotidiano de todo mundo, trazendo consequências para diversas áreas como política, social, econômica, educacional e cultural. Impôs novas medidas e mudanças de comportamento na sociedade em meio a isolamento social, ações governamentais de enfrentamento à pandemia, reestruturação de setores básico, como educação, saúde, dentre outros fatores que nos fizeram dar um novo sentido para cada campo das nossas vidas.

No Brasil, durante os anos de 2020 e 2021 enfrentamos a pandemia de Covid-19, momento de muitos desafios, principalmente para o campo educacional. Durante o período pandêmico de Covid-19 o ensino remoto, novo formato imposto para que os estudantes tivessem acesso à educação, exigiu dos profissionais da educação habilidades para lidarem não apenas com as plataformas e recursos tecnológicos, como também os desafiaram a enfrentar os

intensos ataques e perdas dos direitos sociais e à educação, visto o quadro de desigualdades existente no nosso país.

Desde o início da pandemia, o presidente Jair Bolsonaro, representante do Brasil nesse período, insistiu em minimizar e desqualificar a importância da Covid-19 e os riscos que a população brasileira estava sofrendo, alegando que a economia não poderia parar. Durante o período pandêmico havia a expectativa de que o governo adotasse medidas para proteger a população, mas o contrário ocorreu e, de forma negacionista, o presidente banalizou a vida com medidas e protocolos de segurança contraditórios que colocavam a morte como algo natural.

Ademais, a pandemia provocada pela Covid-19 evidenciou a necessidade de se ter um plano emergencial de investimento em políticas educacionais, como uma maneira de reduzir as consequências decorrentes de momentos de crise. A ausência de seriedade do poder público no período de enfrentamento da pandemia demonstrou a ineficácia do Estado em promover o direito à educação.

Na quinta seção analisamos a realidade de Uberlândia-MG, como foram os repasses advindos do FNDE por meio do PDDE e como suas ações integradas no contexto da pandemia, bem como sua destinação, colaboraram para a garantia do direito à educação dos estudantes durante o período pandêmico de Covid-19.

Mediante figuras e quadros verificamos como se deu a distribuição dos recursos financeiros a cada escola municipal da cidade de Uberlândia-MG. Vimos que algumas escolas receberam parcelas superiores a outras e que o FNDE usou por base o número de matrículas informadas no Censo Escolar, não levando em consideração a realidade de cada unidade escolar.

Observamos que mesmo em plena pandemia, com escolas fechadas, algumas delas, precisamente 20 unidades escolares, receberam uma parcela desempenho que, segundo análise, cumpriram as exigências do Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE (IdeGES-PDDE), que têm como objetivo mensurar o desempenho da gestão descentralizada do PDDE.

Segundo o IdeGES-PDDE, essas escolas seguiram os três indicadores (adesão, execução e prestação de contas), não apresentaram dificuldades e tiveram o conhecimento para adesão ao programa no período certo. Elas foram eficientes nos processos de execução do programa, bem como conseguiram empregar os valores com mais agilidade e a destinação dada aos recursos transferidos pelo PDDE atendeu às disposições legais e normativas. Os valores foram gastos na manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino.

É importante salientar que durante o período pandêmico deveriam ter sido utilizados critérios que beneficiassem todas as escolas, levando em consideração a localização, as necessidades e as dificuldades de cada gestor na execução e aplicação dos recursos, visto que nesse contexto os repasses financeiros vieram com destinação específica, conforme abordado na terceira seção.

Vale mencionar que essa pesquisa não se finda e que são necessários estudos mais aprofundados sobre como os gestores escolares utilizam esses recursos, se apresentam dificuldades de aplicar esses recursos de acordo com a proposta pedagógica de cada escola e se há um planejamento prévio dos gestores escolares para a aplicação desses recursos para que o direito à educação seja garantido. Deve-se analisar a participação da comunidade escolar no momento das escolhas das prioridades e se as decisões sobre o uso dos recursos são realizadas de forma participativa, bem como observar se boas práticas estão garantindo o direito à educação de qualidade. Na condição de pesquisadora, tenho a intenção de aprofundar essas questões e dar continuidade a este estudo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Laís Hilário; SARAMAGO, Guilherme; VALENTE, Lucia de Fátima; SOUSA, Angélica. Análise documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.51-63/2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2335>. Acesso em: 03 out. 2023.
- ALVES, Laís Hilário. **O direito à educação infantil em Uberlândia: análise das estratégias do Plano Municipal de Educação (2015 – 2025)**. 2021. 213 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.5594>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/32884/4/DireitoEduca%c3%a7%c3%a3oInfantil.pdf>. Acesso em: 19 set. 2023.
- ANTUNES, Larissa Dulce Moreira. Educação e pandemia: contribuições da teoria contingencial na gestão escolar em tempos de covid-19. **Mediação**, ano V, n. 11 – jul./dez. 2020 – ISSN 2317-4838. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/mediacao/article/view/5793/3625>. Acesso em: 02 mai. 2023.
- APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.
- ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar". **Educ. Rev.**, Curitiba, nº 39, p. 279-292, abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000100018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 set. 2023.
- ARO, Edson Rodrigues de, SOUZA, Paulo Augusto Ramalho de. **Mecanismos de financiamento e de Gestão da Educação Brasileira e Japonesa**. Repositório Institucional SETEC – Secretaria de Tecnologia Educacional. Universidade Federal de Mato Grosso. 2018. Disponível em: <https://setec.ufmt.br/ri/handle/1/54>. Acesso em: 21 ago. 2023.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621/575>. Acesso em: 23 jun. 2023.
- AZEVEDO, Amada Maria. **Keynesianismo**. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/keynesianismo>. Acesso em: 18 abr. 2023.
- BATISTA, Pablo Aguiar Castro, CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. O Programa Dinheiro Direto na Escola como mecanismo de descentralização dos recursos para a escola pública. In: Rubens Barbosa de Camargo, Ydeliz Coelho de Souza Sanches, Mariana Peleje Viana (org.). **Gestão democrática de recursos financeiros descentralizados para a escola pública: uma política necessária!** São Paulo: FEUSP, 2021.

BELLONI, Isaura. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2003.

BIZZON, Camille Aparecida de Miranda Cordeiro. Financiamento da Educação: uma breve análise do PDDE no município de Paranaguá/PR. **FINEDUCA - Revista De Financiamento Da Educação**, 12. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22491/2236-5907116563>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/116563>. Acesso em: 05 set. 2023.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BORBA, Débora. **Professores denunciam contaminação de covid-19 em escolas de Uberlândia (MG)**. Disponível em: <https://www.brasildefatomg.com.br/2021/07/27/professores-denunciam-contaminacao-de-covid-19-em-escolas-de-uberlandia-mg#>. Acesso em: 27 jun. 2023.

BRASIL. **Conselho Escolar e o Financiamento da Educação no Brasil**. Ministério da Educação. Brasília - DF, jun. 2006.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824)**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 21 abr. 2023.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 04 abr. 2023.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de julho de 1934)**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 04 abr. 2023.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937)**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 21 abr. 2023.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 04 abr. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 24, de 1º de dezembro de 1983**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc24-83.htm. Acesso em: 21 ago. de 2023.

BRASIL. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais foi adotado pela XXI Sessão da Assembleia-Geral das Nações Unidas, em 19 de dezembro de 1966. **Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 26 abr. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 04 abr. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 abr. 2023.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 26 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1784, de 14 de dezembro de 1998**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/antigas/1784.htm. Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001**. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola, altera a Lei nº 9.533, de 10 de dezembro de 1997, que dispõe sobre programa de garantia de renda mínima, institui programas de apoio da União às ações dos Estados e Municípios, voltadas para o atendimento educacional, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/2178-36.htm. Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. **Manual de Orientação Fundef**. MEC. Brasília. DF, 2004.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, Ano 143, n. 243, p. 5-6, 20 dez. 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB [...]. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, Ano 144, n. 118, p. 7-11, 21 jun. 2007.

BRASIL. **Manual de orientação para constituição de Unidade Executora Própria**. Ministério da Educação. Agosto, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/media-pdde/manuais/ManualdeOrientaoparaConstituiodeUnidadeExecutoraPropriaUEEx.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 05 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Diário Oficial da União: Seção 1, p. 1, Brasília, DF, 07 fev. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em: 16 mai. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória n. 934, de 1º de abril de 2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, 06 fev. 2020b.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020.** Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, Ano 158, n. 165, p. 5-6, 27 ago. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 16 de 20 de outubro de 2020.** Dispõe sobre os critérios e as formas de transferência e prestação de contas dos recursos destinados à execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Emergencial. Diário Oficial da União, Brasília, 14 out. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/conta-pdde-qualidade-1/media-conta-pdde-qualidade/Resoluon16de07deoutubrode2020.PDDEEmergencial..pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.

BRASIL. **Especificação Técnica - Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE (IdeGES-PDDE).** MEC, BRASIL, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/media-pdde/area-para-gestores/2021/copy_of_NotaTenicaIDEGES2021.pdf. Acesso em: 07 mai. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 15 de 16 de setembro de 2021.** Dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 17 set. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/media-pdde/funcionamento/copy_of_RESOLUOPDDEN15DE16DESETEMBRODE2021.pdf. Acesso em: 17 nov. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 04, de 19 de maio de 2022.** Altera a Resolução CD/FNDE nº 14, de 16 de setembro de 2021, que dispõe sobre a repactuação dos recursos financeiros disponíveis nas contas bancárias vinculadas às ações integradas do Programa Dinheiro Direto na Escola

para o apoio ao retorno presencial das atividades de ensino e aprendizagem, em todos os níveis, etapas, anos/séries e modalidades da educação básica nacional, em decorrência da pandemia da Covid-19. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em:

<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2022/resolucao-no-4-de-19-de-maio-de-2022/view>. Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 05 de 18 de abril de 2023**. Altera o Anexo I da Resolução CD/FNDE nº 06, de 27 de junho de 2022, e a Resolução CD/FNDE nº 15, de 16 de setembro de 2021. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2023/resolucao-no-05-de-18-de-abril-de-2023.pdf/view>. Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 06 de 04 de maio de 2023**. Dispõe sobre a autorização para a utilização dos recursos financeiros disponíveis nas contas bancárias vinculadas ao Programa Dinheiro Direto na Escola e Ações Integradas para o apoio às ações voltadas à proteção no ambiente escolar. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/legislacao/RESOLUON6DE4DEMAIODE2023.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 22, de 24 de outubro de 2023**. Dispõe sobre os critérios e as formas de transferência, execução e prestação de contas dos recursos financeiros destinados, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, às escolas públicas de ensino fundamental anos iniciais, participantes do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2023/publicacao-da-resolucao-22-de-24-de-outubro-de-2023.pdf/view>. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRITO, Ana Paula Gonçalves. **O Programa Jovem de Futuro no contexto da privatização da educação em Minas Gerais**: incidências sobre o currículo e a gestão escolar. 2022. 202 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.5344>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/36199/1/ProgramaJovemFuturo.pdf>. Acesso em: 9 mai. 2023.

BUENO, Flávia Thedim Costa Bueno; SOUTO, Ester Paiva Souto; MATTA, Gustavo Corrêa Matta. Notas sobre a Trajetória da Covid-19 no Brasil. In: MATTA, Gustavo Corrêa, REGO, Sergio, SOUTO, Ester Paiva, and SEGATA, Jean, eds. **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil**: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia [online]. Rio de Janeiro: Observatório Covid 19; Editora FIOCRUZ, 2021, 221 p. Informação para ação na Covid-19 series. ISBN: 978-65-5708-032-0. DOI: <https://doi.org/10.7476/9786557080320>. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/r3hc2/pdf/matta-9786557080320.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2023.

CABRAL, Sabrina Alves Boldrini; RUAS, Thatiane Santos. O direito à educação em tempos de pandemia da COVID – 19: acessibilidade, disponibilidade e adaptabilidade ao ensino remoto. **SAPIENS - Revista De divulgação Científica**, 3(1), 148 158 (2021). Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sps/article/view/5830>. Acesso em: 19 set. 2023.

CAETANO, Marcelo; SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço; TEIXEIRA, Tarciso Manfrenatti de Souza. Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre políticas de educação na cidade do Rio de Janeiro. IN: Educação e Democracia em Tempos de Pandemia. Rio de Janeiro: **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. v. 6 – n. esp., p. 116-138, jun-out. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/riae.2020.52036>. Acesso em: 01 mai. 2023.

CALLEGARI, Caio de Oliveira. **Equidade educacional na federação brasileira: o papel das transferências federais aos municípios**. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2020. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/29010>. Acesso em: 04 set. 2023.

CALEJON, César. A pandemia de covid-19 no Brasil: tempestade perfeita de bolsonarismo. In: MAGALHÃES, J. P., OSÓRIO, L. F. (orgs). **Brasil sob Escombros: desafios do governo Lula para reconstruir o país**. 1ª ed. São Paulo, Boitempo, 2023.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; SANCHES, Ydeliz Coelho de Souza; VIANA, Mariana Peleje. **Gestão democrática de recursos financeiros descentralizados para a escola pública: uma política necessária!** Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587047218>. Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/672. Acesso em: 26 jan. 2024.

CASTAMAN, Ana Sara; RODRIGUES, Ricardo Antonio. Educação a Distância na crise COVID - 19: um relato de experiência. **Research, Society And Development**, [s.l.], v. 9, n. 6, p. 1-26, 23 abr. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i6.3699>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340905918_Educacao_a_Distancia_na_crise_COVID_-_19_um_relato_de_experiencia. Acesso em: 16 mai. 2023.

CASTONI, Remi; CARDOSO, Monica Aparecida Serafim; CERQUEIRA, Leandro de Borja Reis. Novo Fundeb: aperfeiçoado e permanente para contribuir com os entes federados na oferta educacional. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 280–298, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n1a2021-57633>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/57633>. Acesso em: 5 set. 2023.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, p.673-697, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Py9jLMhddTWMfKQtY45L6dy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 mai. 2023.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Financiamento da educação pública no Brasil: evolução dos gastos. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (Org.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília, Unesco, 2010, p. 169-190. Disponível em:

https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8437/1/Financiamento%20da%20educa%3%a7%3%a3o%20p%3%abablica%20no%20Brasil_evolu%3%a7%3%a3o%20dos%20gastos.pdf. Acesso em: 21 ago. 2023.

CHAUÍ, Marilena. Democracia e a educação como direito. In: LIMA, Idalice Ribeiro Silva; OLIVEIRA, Régia Cristina (Org.). **A demolição da construção democrática da educação no Brasil** sombrio. Porto Alegre, Zouk, 2021.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COMPARATO, Fábio Konder. **O capitalismo Pós-Industrial**. Impactum Coimbra University Press 2013. Disponível em: <https://digitalisdsp.uc.pt/bitstream/10316.2/36797/1/O%20Capitalismo%20Pos-Industrial.pdf>. Acesso em: 9 mai. 2023.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. de.; WARDE, M. JORGE.; HADDAD, S. (organizadores). **O banco Mundial e as políticas educacionais**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CORRÊA, Frederico; CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. A descentralização financeira dos recursos públicos para a Educação Básica e a Política de Fundos. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 84–99, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n1a2021-57792>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/57792>. Acesso em: 5 set. 2023.

CRUZ, Rosana Evangelista da. **Pacto federativo e financiamento da educação: a função supletiva e redistributiva da União – o FNDE em destaque**. 2009. 434 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=PJS_5pQAAAAJ&citation_for_view=PJS_5pQAAAAJ:ufrVoPGSRksC. Acesso em: 05 set. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, jpu.1 h2o4/52-20602, julho/ 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais**. RBP AE - v. 33, n. 1, p. 015 - 034, jan./abr. 2017.

DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DAVIES, Nicholas. FUNDEB: a redenção da educação básica? **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 753-774, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9S4RKvSySgXNcqXtTsmCwhx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2023.

DIAS, Daniele Pampanini; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Das (Im)possibilidades de se alfabetizar e investigar em condições de isolamento social. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 14, p. 228-244, 4 jul. 2021.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, n. 18 (2), p. 113-118, 2004.

DUARTE, Clarisse. Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 173/182, jul./dez. 2015.

FONTOURA, Julian Silveira Diogo de Ávila. A efetivação do direito à educação com qualidade social: o início do contexto pandêmico no estado do Rio Grande do Sul na percepção de gestores escolares. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 1072–1089, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n3a2021-62228>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/62228>. Acesso em: 5 dez. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Vanyne Aparecida Franco. **Programas e ações das políticas públicas educacionais em Minas Gerais (2019-2022): mecanismos da reforma empresarial na educação pública mineira**. 2024. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2024.2>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VJmZWSR66pkB3948p76yRVx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2023.

GALZERANO, Luciana Sardenha. Políticas educacionais em tempos de pandemia. **Argum**, Vitória, v. 13, n. 1, p. 123-138, jan./abr. 2021.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GESTRADO. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. **Trabalho docente em tempos de pandemia**. Belo Horizonte: UFMG, 2020. Disponível em:

https://gestrado.net.br/wpcontent/uploads/2020/08/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v03.pdf. Acesso em: 27 jun. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAGE, Salomão Antonio; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Direito à educação na pandemia: Defender a vida e não as prescrições curriculares da BNCC. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-14, 2021. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58060>. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/58060>. Acesso em: 16 mai. 2023.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves – 5. ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HORTA, José Silvério Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 5-34, 1998. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/713/729>. Acesso em: 27 nov. 2022.

IANNI, Octávio. Neoliberalismo e nazi-fascismo. **Crítica Marxista**, São Paulo, Xamã, v.1, n.7, 1998, p.112-120.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Investimentos Públicos em Educação**. 2015a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/investimentos-publicos-em-educacao>. Acesso em: 30 abr. 2024.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD Bogotá**, v. 14, n. 2. p. 55-73, jul./dez. 2015.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEHER, Roberto; SANTOS, Maria Rosimary Soares dos. Governo Bolsonaro e autocracia burguesa: expressões neofascistas no capitalismo dependente. In: LEHER, Roberto (Org.). **Educação no Governo Bolsonaro: inventário da devastação**. São Paulo: Expressão Popular, 2023. p. 9-42.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1994.

MACEDO, Renata Mourão. **Escolhas possíveis: narrativas de classe e gênero no ensino superior privado**. Tese (doutorado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.8.2019.tde-16122019-182552>.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 34, nº 73, p.262-280, Maio-Agosto 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2003.

MARINHEIRO, Edwylson de Lima; RUIZ, Maria José Ferreira. Percurso político e histórico do Programa Dinheiro Direto na Escola e a parceria público-privada na gestão escolar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p. 274–289, 2017. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v17i71.8643987>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643987>. Acesso em: 27 nov. 2022.

MARTINS, Paulo de Sena. O financiamento da educação básica como política pública. **RBPAAE**, Niterói-RJ, v. 26, n. 3, p. 497-514, set./dez, 2010.

MELCHIOR, José Carlos Araújo. **O financiamento da educação no Brasil**. São Paulo: EPU, 1987.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4310/2020**: dispõe sobre normas para a oferta de regime especial de atividades não presenciais. Cidade Administrativa: 17 abr. 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1npzy4Iziai817ue5xC7BuavdipMHbgDR/view>. Acesso em: 01 mai. 2023.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. O Pão do Direito à Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 763-789, setembro 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fWQx4RNKtZZw93cvmN4Qyzt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 abr. 2023.

MORAES, Leordina Ferreira Tristão. **Programa Escola em Casa**: o papel das professoras dos anos iniciais no processo do ensino remoto emergencial na rede municipal de ensino de Uberlândia (2020/2021). 2022. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2023. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.8025>.

MORAIS, Erivania Melo de.; SANTOS, Camila Rodrigues dos.; PAIVA, Irene Alves de. Políticas Públicas de Educação no Contexto Neoliberal: Um breve balanço. **Revista Inter-Legere**, [S. l.], v. 4, n. 31, p. c25900, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21680/1982-1662.2021v4n31ID25900>. Disponível em: <https://periodicos.ufn.br/interlegere/article/view/25900>. Acesso em: 29 ago. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Direito à educação e federalismo no Brasil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 4, p. 39-47, jan./jun. 2012. Brasília: CNTE, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020.

OLIVEIRA, Nerivaldo Lopes de; CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. Financiamento da educação básica de qualidade: os caminhos e descaminhos até o novo Fundeb. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 207–221, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n1a2021-57781>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/57781>. Acesso em: 11 jul. 2023.

OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. Educação de qualidade por Luiz Fernandes Dourado. Entrevista. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 109, p. 5-7, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.24109/emaberto.v34i109.4524>. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4524/3858>. Acesso em: 27 jun. 2023.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. **Gestão, Financiamento e Direito à Educação**. 3ª ed., São Paulo, Xamã, 2007, p. 15-43.

PEREIRA, Maria Simone Ferraz; VALENTE, Lúcia de Fátima; FREITAS, Vanyne Aparecida Franco. A reforma empresarial em Minas Gerais: rumo à privatização da educação pública. **Educação, Escola e Sociedade**. Montes Claros (MG), Brasil v. 15, n. 17, p. 1-18, (2022): Privatização da Educação Brasileira: ações mercantis e financeiras na definição das políticas públicas. DOI: <https://doi.org/10.46551/ees.v15n17a05>.

PERES, José Augusto. **Introdução ao Direito Educacional**. João Pessoa, PB: Micrográfica, 1991.

PERONI, Vera Maria Vidal. ADRIÃO, Theresa. **Programa Dinheiro Direto na Escola: uma proposta de redefinição do papel do Estado na educação?** Brasília: INEP/MEC, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/financiamento-da-educacao/programa-dinheiro-direto-na-escola-uma-proposta-de-redefinicao-do-papel-do-estado-na-educacao>. Acesso em: 21 ago. 2023.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 -Especial, p. 877-897, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302007000300012>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1228100.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2023.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da Educação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/financiamento-da-educacao/>. Acesso em: 30 ago. 2023.

PINTO, José Marcelino de Rezende.; ADRIÃO, Theresa. Noções gerais sobre financiamento da educação no Brasil. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, vol. 8, n. 1, p. 23-46, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/457/440>. Acesso em: 11 jul. 2023.

PRETTO, Nelson De Luca; BONILLA, Maria Helena Silveira; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. **Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19**. Salvador: Edição do autor, 2020.

PRZETACZNIK, F. The philosophical concept of the right to education as a basic human right. **Revue de Droit International de Sciences Diplomatiques et Politiques**, Genève, v. 63, p. 257-288, 1985.

RAASCH, Patrícia Tatiana.; FILISBINO, Fabricio; BRAATZ, Ketlin; SOLER; Rodrigo Dias de Vivar. O neoliberalismo na educação: o sujeito como empreendedor de si. **Conedu VII Congresso Nacional de Educação**. 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69077>. Acesso em: 05 jul. 2022.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Educação obrigatória e gratuita no Brasil: um longo caminho, avanços e perspectivas. In: RANIERI, N. B. S.; ALVES, A. L. A. (org.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo, SP: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/ Universidade de São Paulo (USP), 2018.

REGONNINI, Gloria. O Estado de bem-estar. In: BOBBIO, Norberto (org.) **Dicionário de política**. Brasília: Editora da UnB, 1986.

RIBEIRO, Guilherme. **Direito à educação**. Gestrado UFMG. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/direito-a-educacao/>. Acesso em: 25 out. 2022.

SANTANA, Camila. Pedagogia do (im)previsível: pandemia, distanciamento e presencialidade na educação. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p.42-62, Set./Dez. 2020 Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10308/pdf>. Acesso em: 01 mai. 2023.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira De História & Amp; Ciências Sociais**, 1(1). São Leopoldo, RS, ano 1, n. 1, p. 1–14, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 22 de set. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, Catarina de Almeida. Sentido, descansar, em forma: escola-quartel e a formação para a barbárie. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e244370, 2021.

SANTOS, Daniela Dermínio Posterare; VIEIRA, Horácio Rosa. Financiamento da educação básica no brasil: algumas reflexões. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 19, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v0i19.9385>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9385>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SANTOS, Laís Alice Oliveira. **As Políticas Educacionais Mineiras aos Modi Operandi do Neoliberalismo: Dos governos de Aécio Neves ao governo de Romeu Zema (2003-2022)**. 2023. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2023.181>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/37812/1/aspol%20c3%20adticaseseducacionaismineiras%20%281%29.pdf>. Acesso em: 9 mai. 2023.

SANTOS, Thamires. **Consenso de Washington**. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/geografia/consenso-de-washington>. Acesso em: 18 abr. 2023.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade & Sociedade**, ANDES-SN, n. 67, p. 36 – 49, jan. 2021.

SCAFF, Elisangela Alves da Silva; SOUZA, Kellcia Rezende; BORTOT, Camila Maria. COVID-19 e educação pública no Brasil: efeitos e opções políticas em contexto de vulnerabilidade social. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 6, p. 1–19, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.6.18357.006>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/18357>. Acesso em: 16 mai. 2023.

SEE-MG. **Resolução SEE Nº4.506/2021**. Governo do estado de Minas Gerais. SEE. 2021. Disponível em: <https://sreuberaba.educacao.mg.gov.br/index.php/9-noticias/197-veja-resolucao-see-n-4-506-2021-e-o-protocolo-sanitario-de-retorno>. Acesso em: 02 mai. 2023

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, Clemildo Anacleto da; ALMEIDA, Emanuel Rodrigues; FERRO, Karla Érika Ferreira. Homeschooling e a negação do direito à educação: um desdobramento do estado neoliberal. **Ciência em Movimento, Educação e Direitos Humanos**, v. 21, n. 42, dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ipa/index.php/EDH/article/view/899/782>. Acesso em: 09 jul. 2022.

SILVA, Douglas dos Santos; ANDRADE, Leane Amaral Paz; SANTOS, Silvana Maria Pantoja dos. Alternativas de ensino em tempos de pandemia. **Investigação, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.] v. 9, n. 9, pág. e424997177, 2020. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7177>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7177>. Acesso em: 1 de mai. 2023.

SILVA, Maria Clara Fernandes. A Influência do Neoliberalismo na efetivação do Direito à Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista FIDES**, v. 10, n. 2, p. 108-127, 12 nov. 2019. Disponível em: <http://www.revistafides.ufm.br/index.php/br/article/view/388/446>. Acesso em: 22 jul. 2022.

SILVA, Millyane Lima da. Os desafios enfrentados pela educação em tempos de pandemia. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano. 07, Ed. 04, Vol. 02, pp. 134-145. Abril de 2022. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/enfrentados-pela-educacao>. Acesso em: 01 mai. 2023.

SMARJASSI, Celia; ARZANI, José Henrique. As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 15, 27 de abril de

2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/as-politicas-publicas-e-o-direito-a-educacao-no-brasil-uma-perspectiva-historica>. Acesso em: 12 jul. 2022.

SOARES, Marina Gleika Felipe; SILVA, Samara de Oliveira; ALMEIDA, Lucine Rodrigues Vasconcelos Borges de; SOARES, Lucineide Maria dos Santos. A regulamentação da lei do Novo Fundeb: desafios e perspectivas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 299–315, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n1a2021-57788>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/57788>. Acesso em: 05 set. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. (1968). **Educação é um direito**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. (Coleção Anísio Teixeira, v. 7.).

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Nota Técnica. **O retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da Covid-19**. Maio de 2020. Disponível em <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/educacao-na-pandemia-o-retorno-as-aulaspresenciais-frente-a-Covid-19/>. Acesso 04 de jul. 2023.

TRISTÃO, Vinicius Garcia de Souza. **O direito à educação nos tempos pandêmicos no município de Uberlândia**: sobre o dito e o feito. 2023. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.227>.

UBERLÂNDIA – MG. **Lei nº 10.535, de 9 de agosto de 2010**. Altera a lei nº 10.447, de 08 de abril de 2010 que "obriga a instalação de recipientes com álcool gel antisséptico ou produtos similares, nos estabelecimentos que menciona, e dá outras providências". Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2010/1053/10535/lei-ordinaria-n-10535-2010-altera-a-lei-n-10447-de-08-de-abril-de-2010-que-obriga-a-instalacao-de-recipientes-com-alcool-gel-antisseptico-ou-produtos-similares-nos-estabelecimentos-que-menciona-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 12 set. 2023.

UBERLÂNDIA – MG. **Notícias Covid-19**. Site da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/secretaria/educacao/page/62/>. Acesso em: 12 set. 2023.

UBERLÂNDIA – MG. **Decreto nº 18.553, de 20 de março de 2020**. Declara situação de emergência no município de Uberlândia e define outras medidas para o enfrentamento ao novo Coronavírus – Covid-19. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/decreto/2020/1856/18553/decreto-n-18553-2020-declara-situacao-de-emergencia-no-municipio-de-uberl-ndia-e-define-outras-medidas-para-o-enfrentamento-ao-novo-coronavirus-covid-19>. Acesso em: 02 mai. 2023.

UBERLÂNDIA – MG. **Escola em Casa permite continuidade dos estudos durante a pandemia**. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2020/10/26/escola-em-casa-permite-continuidade-dos-estudos-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 26 jun. 2023.

UBERLÂNDIA – MG. **Educação teve inovações e conquistas em 2020**. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2020/12/21/educacao-teve-inovacoes-e-conquistas-em-2020/>. Acesso em: 26 jun. 2023.

UBERLÂNDIA-MG. Centro Colaborador de Apoio Ao Monitoramento e A Gestão de Programas Educacionais – Cecampe Sudeste. Universidade Federal de Uberlândia. **Curso Trilhas do PDDE**. Carta de Princípios do Cecampe/UFU Região Sudeste. 2021.

UBERLÂNDIA, MG. **Resolução SME nº 001/2021**. Publicada no Diário Oficial de Uberlândia em 30 de março de 2021. Disponível em: <https://docs.uberlandia.mg.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/6086.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2023.

UBERLÂNDIA-MG. Centro Colaborador de Apoio Ao Monitoramento e A Gestão de Programas Educacionais – Cecampe Sudeste. Universidade Federal de Uberlândia. **Curso Trilhas do PDDE**. Caderno nº 2 PDDE – Gestão Democrática e as Políticas Públicas de Inclusão e Diversidade dialogada na escola. 2022. Disponível em: <http://www.proexc.ufu.br/acontece/2022/05/inscricoes-abertas-para-o-4o-curso-trilhas-no-pdde-saiba-mais>. Acesso em: 17 nov. 2022.

UBERLÂNDIA-MG. Centro Colaborador de Apoio Ao Monitoramento e A Gestão de Programas Educacionais – Cecampe Sudeste. Universidade Federal de Uberlândia. **Curso Trilhas do PDDE**. Caderno nº 3 Políticas Públicas e Programas do FNDE. 2022. Disponível em: <http://www.proexc.ufu.br/acontece/2022/05/inscricoes-abertas-para-o-4o-curso-trilhas-no-pdde-saiba-mais>. Acesso em: 17 nov. 2022.

VALENTE, Lucia de Fátima. **Permanências e mudanças na organização do trabalho escolar nas Geraes**: uma análise do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do PDE-Escola. 2011. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

VEIGA, Robson Antônio dos Reis. **Qualidade da educação e políticas educacionais no período de 2003 a 2010**: uma análise nos governos de Lula da Silva. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2016.487>.

VIANA, Mariana Peleje. **O Programa Dinheiro Direto na Escola e a Gestão Financeira Escolar em Âmbito Nacional**. 454f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2020.

VIANA, Mariana Peleje. Comparando os Recursos Financeiros do PDDE com as chamadas ‘Contribuições Espontâneas’ arrecadadas pelas Escolas Públicas. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, v. 12, n. 16, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.22491/2236-5907109630>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/109630/85070>. Acesso em: 05 set. 2023.

VIEIRA, Sofia L. & VIDAL, Eloísa Maia. Política de financiamento da educação no Brasil: uma (re)construção histórica. In: Alexandre José de Souza Peres & Eloísa Maia Vidal (Orgs.). **O Fundeb em Perspectiva**. Em Aberto, 28 nº 93; Inep/MEC; Brasília. 2015.