

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

EMANUELE MARIA SILVA GONÇALVES

O Programa Dinheiro Direto na Escola: implicações para a gestão escolar.

Uberlândia

2025

EMANUELE MARIA SILVA GONÇALVES

O Programa Dinheiro Direto na Escola: implicações para a gestão escolar.

Dissertação desenvolvida para o Mestrado Acadêmico no Programa de Pós-Graduação da Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

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

Orientador: Profa. Dra. Vilma Aparecida de Souza

Uberlândia

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

G635p
2025 Gonçalves, Emanuele Maria Silva, 1997-
 O Programa Dinheiro Direto na Escola [recurso eletrônico] :
 implicações para a gestão escolar / Emanuele Maria Silva Gonçalves. -
 2025.

 Orientadora: Vilma Aparecida de Souza.
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
 Programa de Pós-graduação em Educação.
 Modo de acesso: Internet.
 Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.5102>
 Inclui bibliografia.
 Inclui ilustrações.

 1. Educação. I. Souza, Vilma Aparecida de, 1975-, (Orient.). II.
 Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em
 Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3408



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 10/2025/925, PPGED				
Data:	Vinte e sete de fevereiro de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	09:00	Hora de encerramento:	10:46
Matrícula do Discente:	12312EDU007				
Nome do Discente:	EMANUELE MARIA SILVA GONÇALVES				
Título do Trabalho:	"Programa Dinheiro Direto na Escola: implicações para a gestão escolar"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Políticas de gestão de sistemas e unidades escolares da educação básica: interfaces com a gestão democrática"				

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: Jane Maria dos Santos Reis - FAMEU; Cairo Mohamad Ibrahim Katrib - UFU e Vilma Aparecida de Souza - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Vilma Aparecida de Souza, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

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

Aprovada.

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 **Vilma Aparecida de Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/02/2025, às 10:49, 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 **Cairo Mohamad Ibrahim Katrib, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/02/2025, às 10:50, 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 **Jane Maria dos Santos Reis, Usuário Externo**, em 27/02/2025, às 14:13, 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 **6135581** e o código CRC **D141E9D4**.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Wilma e Agnaldo, com um eterno agradecimento, pois sempre estiveram ao meu lado nas minhas caminhadas acadêmicas, proporcionando-me forças para seguir em frente. À minha mãe, que sempre me incentivou a estudar, oferecendo apoio emocional, às vezes de maneira firme, mas sempre com muito amor e cuidado; e ao meu pai, que chega em casa espalhando alegria com seu bom humor, sempre me oferecendo apoio e carinho.

À minha cachorrinha e fiel companheira Babi, que se deitava ao meu lado para dormir enquanto eu estudava para o processo seletivo do mestrado. Infelizmente, ela faleceu, mas sua memória permanece.

À minha nova companheira felina, Mia, que me faz companhia de maneira atrapalhada, deitando-se em cima do teclado do computador, cadernos ou livros enquanto estudo, trazendo um toque de leveza ao meu dia a dia.

Ao meu companheiro, Márcio, que esteve comigo nos momentos difíceis, nos períodos de tristeza, fraqueza e alegria, sempre paciente, compreensivo e amável. Ele me socorreu nas dificuldades, me trazendo chocolates para acalmar os ânimos e, o mais importante, me acolhendo com um abraço sempre que eu precisava para prosseguir com as leituras e com a escrita de minha dissertação.

À minha professora orientadora, Dra. Vilma Aparecida de Souza, pela paciência, compreensão nos momentos difíceis e pela oportunidade de compartilhar conhecimentos e participar das atividades do CECAMPE-Sudeste.

Às minhas colegas de mestrado, Fernanda, Tatiane, Michele, Nilma e Leiriane, pela companhia no nosso grupo do “desespero”, pelas alegrias e dificuldades compartilhadas ao longo dessa trajetória. Em especial, à minha amiga Maíza, com quem pude dividir as dores mais íntimas, sempre nos apoiando mutuamente nos momentos de maior necessidade.

Às professoras Dras. Leonice Matilde Richter, Maria Simone e Lúcia de Fátima Valente, pelas enriquecedoras discussões nas aulas e pelo acolhimento durante essa jornada de pesquisa.

“A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.”
(Freire, 2002)

RESUMO

O presente estudo insere-se na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, tendo como foco a gestão dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) no município de Uberlândia, vinculando-se à pesquisa guarda-chuva do CECAMPE-Sudeste. O objetivo geral da pesquisa foi analisar as implicações da gestão dos recursos financeiros do PDDE na gestão escolar. Como objetivos específicos: Analisar e compreender o contexto da gênese do PDDE, no bojo do neoliberalismo, a partir da década de 90, e como esse se delineou historicamente; Realizar o levantamento de teses e dissertações produzidas a respeito do PDDE e da gestão dos recursos financeiros; Analisar o processo de gestão dos recursos financeiros advindos do PDDE no município de Uberlândia, a partir da ótica dos gestores escolares que participaram do curso de formação ofertado pelo CECAMPE-Sudeste. Os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa foram: levantamento bibliográfico em artigos científicos, livros, dissertações e teses para aprofundamento teórico; análise documental para abordar as perspectivas legais a respeito do programa e coletar dados sobre seu funcionamento; aplicação de questionários disponibilizados para os gestores participantes do curso de formação oferecido pelo CECAMPE-Sudeste/UFU, em 2024, no ato da inscrição e ao final da realização do curso. Para a análise dos dados do questionário aplicado no ato da inscrição, foram filtradas apenas as respostas dos gestores do município de Uberlândia, totalizando 191 participantes. Os resultados demonstraram que os gestores apresentaram dúvidas no que tange à execução do programa, à forma correta de utilização, às proibições e à execução do pagamento; à prestação de contas; e ao cadastro no PDDE-Web. Como fatores dificultadores da gestão, foram apontados: falta de conhecimento técnico; ausência de autonomia financeira e pedagógica; pouca participação da comunidade escolar; dificuldades na comunicação com o Banco do Brasil, com as secretarias de educação e com o FNDE. Em relação ao segundo questionário, aplicado ao final da formação, os dados apontaram que a maior parte dos gestores considerou a formação positiva e necessária. Com base nos resultados, foi possível perceber que a maior dificuldade apontada pelos gestores está relacionada ao conhecimento técnico sobre o PDDE, destacando a importância de mais processos formativos e a contribuição que os CECAMPES podem trazer para os gestores escolares.

Palavras-chave: PDDE; Financiamento da educação; gestão escolar.

ABSTRACT

This study is part of the Research Line "State, Policies, and Management in Education" of the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia, focusing on the management of resources from the Direct Money to School Program (PDDE) in the municipality of Uberlândia. It is linked to the umbrella research of CECAMPE-Southeast. The general objective of the research was to analyze the implications of managing PDDE financial resources for school management. The specific objectives were: to analyze and understand the context of the genesis of the PDDE, within the framework of neoliberalism from the 1990s onward, and how it historically took shape; to conduct a survey of theses and dissertations produced on the PDDE and the management of financial resources; to analyze the process of managing financial resources from the PDDE in the municipality of Uberlândia, from the perspective of school administrators who participated in the training course offered by CECAMPE-Southeast. The methodological procedures used for conducting the research included: a bibliographic survey of scientific articles, books, dissertations, and theses for theoretical deepening; document analysis to address legal perspectives on the program and gather data on its operation; and the application of questionnaires made available to administrators participating in the training course offered by CECAMPE-Southeast/UFU in 2024, both at the time of registration and at the end of the course. For the analysis of the data from the questionnaire applied at the time of registration, only the responses from administrators in the municipality of Uberlândia were filtered, totaling 191 participants. The results showed that administrators expressed doubts regarding program implementation, proper use, prohibitions, execution of payments, accountability, and registration in the PDDE-Web system. The following were identified as challenges to effective management: lack of technical knowledge; absence of financial and pedagogical autonomy; low participation of the school community; and difficulties in communication with Banco do Brasil, education departments, and the FNDE. Regarding the second questionnaire, applied at the end of the training, the data showed that most administrators considered the training positive and necessary. Based on the results, it was possible to observe that the greatest difficulty pointed out by the administrators is related to technical knowledge about the PDDE, highlighting the importance of further training processes and the contribution that CECAMPES can bring to school administrators.

Keywords: PDDE; education financing; school management.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Lista dos Cecampes	28
Quadro 2 – Documentos e Marcos Históricos do PDDE	31
Quadro 3 – Legislação do PDDE vigente em 2024	37
Quadro 4 – Divisão dos recursos do PDDE	60
Quadro 5 - Ações Integradas PDDE	60
Quadro 6 - Valores referenciais por tipo de escola.....	63
Quadro 7 - Valores referenciais por número de alunos	64
Quadro 8 - Lista de teses no banco da capes	66
Quadro 9 - Lista de Dissertações no banco da capes	67

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos participantes	88
Gráfico 2 - Grau de escolaridade	88
Gráfico 3 - Vínculo com escolas	89
Gráfico 4 - Função/cargo que atuam nas escolas.....	90
Gráfico 5 - Experiência com o PDDE.....	91
Gráfico 6 - Tempo de Envolvimento com o PDDE.....	92
Gráfico 7 - Cumprimento dos Objetivos do PDDE	93
Gráfico 8 - Temáticas de interesse/dúvidas.....	95
Gráfico 9 - Aspectos que dificultam a gestão dos recursos.....	98
Gráfico 10 - Participação em atividades do Cecampe	101
Gráfico 11 - Conhecimento em relação ao conteúdo apresentado na formação presencial...	102
Gráfico 12 - Importância do conteúdo e das informações apresentadas na formação	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BB	Banco do Brasil
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECAMPE	Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais
CF	Constituição Federal
DF	Distrito Federal
EEx	Entidade Executora
EM	Entidade Mantenedora
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE-Escola	Plano de Desenvolvimento da Escola
PMDE	Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
SiGPC	Sistema de Prestações de Contas
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEx	Unidade Executora
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA PESQUISA	24
1.1	A política educacional como área de investigação	26
1.2	A pesquisa central/guarda-chuva no âmbito do Cecampe Sudeste	27
1.3	Procedimentos metodológicos da pesquisa	29
1.3.1	<i>Pesquisa bibliográfica.....</i>	<i>29</i>
1.3.2	<i>Pesquisa Documental</i>	<i>30</i>
1.3.3	<i>Questionário</i>	<i>33</i>
1.4	O recorte da pesquisa em foco: limites e potencialidades na gestão dos recursos do PDDE	34
2	HISTÓRICO E MARCOS LEGAIS DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA	36
2.1	Recomposição do papel do Estado: neoliberalismo e educação	43
2.2	Histórico do PDDE como política pública de financiamento da educação básica: avanços e retrocessos ao longo do tempo (1995 – 2024)	50
2.3	O Programa Dinheiro Direto na Escola como política de financiamento da educação.....	59
3	MAPEAMENTO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O PDDE	66
3.1	Análises dos estudos realizados das produções de teses e dissertações encontradas no catálogo de teses e dissertações da Capes	66
3.2	Análise interpretativa e a interface entre o objeto de estudo e as produções científicas mapeadas	76
4	ANÁLISES A PARTIR DA ÓTICA DOS MEMBROS GESTORES DAS ESCOLAS DE UBERLÂNDIA.....	87
4.1	Perfil dos Participantes	Error! Bookmark not defined.7
4.2	Avaliação do PDDE a partir da ótica dos gestores	93
4.3	A importância dos Cecampes no apoio técnico para os gestores escolares.....	101
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	REFERÊNCIAS	108
	ANEXO A – QUESTIONÁRIO INSCRIÇÃO	116
	ANEXO B – QUESTIONÁRIO AVALIAÇÃO DO CURSO.....	121

INTRODUÇÃO

Ensinar democracia é possível. [...] O ensino da democracia implica também o discurso sobre ela, não abstratamente feito, mas sobre ela ao ser ensaiada e experimentada (FREIRE, 1994, p. 203).

O presente estudo vincula-se a Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), tendo como objeto central da investigação o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e as implicações no que tange à gestão escolar. A gênese dessa pesquisa advém da proposta de contribuir para o projeto de pesquisa guarda-chuva realizado pelo Centros Colaboradores de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais Sudeste (CECAMPE-Sudeste) no âmbito da UFU, que desenvolve atividades de apoio e formação para gestores escolares.

Escolho começar a exposição de minha pesquisa com uma citação de Paulo Freire, de seu livro *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*, no intuito de provocar o leitor a se questionar sobre a relação entre democracia e educação, refletindo sobre a vivência da democracia na prática pedagógica e na gestão escolar. Como ensinar e construir uma democracia sem tê-la vivenciado? Em minha pesquisa, o financiamento e a gestão dos recursos financeiros das escolas se entrelaçam e levantam problemáticas em torno da possibilidade de realizar a gestão de recursos financeiros de forma mais participativa. Ensinar democracia e vivenciá-la é possível, mas é preciso estar munido de conhecimento e ferramentas capazes de promover, na realidade, a vivência de uma educação democrática e crítica. Nesse sentido, minha aproximação com a pesquisa científica surge da necessidade de questionar a realidade e desenvolver, por meio do movimento de pesquisa e vivência, da práxis pedagógica, um aperfeiçoamento do meu fazer pedagógico.

Minha jornada como pesquisadora teve início durante o curso de graduação em Pedagogia pela UFU. Entretanto, sendo estudante por muitos anos, minhas inquietações e percepções sobre a educação me acompanham há muito tempo. Tendo minha mãe como professora, tive a oportunidade de presenciar questões de sua vivência enquanto docente: o desgaste emocional e físico, a alegria ao presenciar as conquistas de seus educandos, as dificuldades em produzir materiais e avaliações, as angústias causadas pela falta de infraestrutura nas escolas e o sentimento de desvalorização do professor. Também presenciei o

carinho ao socorrer alunos que necessitavam de acolhimento, reconhecimento e um espaço para se expressarem.

Mesmo observando as dificuldades enfrentadas por minha mãe, as opiniões contrárias e negativas em relação a ser professora, a docência me chamava a atenção. Ingressei na graduação com a esperança ingênua de que a educação pode mudar o mundo e, assim, comecei minha relação com a pesquisa em educação. A curiosidade de compreender os condicionantes que constroem o modelo educacional que temos, os motivos das condições precárias de trabalho, o potencial de transformação da educação e tantas outras questões me movia a estudar e buscar as razões que estruturam o mundo que temos. Desde o princípio da minha formação, o processo de pesquisa era indissociável do trabalho pedagógico prático. Ser professora significa ser também pesquisadora.

A graduação me ofertou disciplinas diversas que abriram meu leque de conhecimentos iniciais para me tornar professora, mas dentre todos os componentes curriculares, aqueles que tratavam da política e da gestão da educação sempre me chamavam a atenção. Ao entrar em contato com disciplinas como Sociologia da Educação e Princípios e Organização do Trabalho Pedagógico, que abordavam como o sistema econômico capitalista e os princípios do neoliberalismo se envolvem nas questões educacionais, minhas angústias e questionamentos foram crescendo, junto a uma inquietação inominável e a um sentimento de injustiça. Como ter capacidade para lutar contra um sistema que mina direitos sociais e transforma tudo em mercadoria? Assim, durante minha formação inicial, fui entrando em contato com um mundo diverso de saberes, conhecendo realidades que me impactaram e me chocaram, aprendendo a dinâmica de interesses que perpassam as políticas educacionais e interferem na relação com a organização do trabalho na sociedade.

Durante meu processo formativo na graduação, minhas angústias começaram a tomar forma. Comecei a compreender que a educação pública, antes de chegar ao chão da escola e à prática pedagógica dos professores, depende de diversos fatores externos e que as políticas públicas ocupam lugar central na construção de uma educação de qualidade. No primeiro ano, as disciplinas de Sociologia da Educação e Didática despertaram em mim o questionamento a respeito da concepção de educação que nortearia meu fazer pedagógico. Foi possível perceber que a educação é carregada de intencionalidades e que o conhecimento que compõe os currículos escolares é subjetivo, escolhido de forma a privilegiar um determinado tipo de saber. A educação é, então, perpassada por interesses de classes e grupos.

Em meu segundo ano, as disciplinas de Projeto Integrado de Prática Educativa e Princípios e Organização do Trabalho Pedagógico intensificaram as discussões sobre política pública educacional, pois os debates sobre gestão escolar, financiamento, avaliação da aprendizagem, formação de professores, currículo, materiais didáticos e outras questões estão todas inseridas dentro de um contexto maior, dentro de um sistema econômico capitalista. Assim, carregam marcas e intencionalidades que reproduzem e refletem os interesses de uma sociedade mercantilizada.

No terceiro ano do curso, a disciplina Princípios e Organização do Trabalho Pedagógico III, ministrada pela Professora Doutora Lúcia de Fátima Valente, teve um destaque importante no meu processo de formação. Durante essa disciplina, trabalhamos diversos textos, entretanto, o livro de Luiz Carlos de Freitas, *A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias*, foi essencial para que eu pudesse direcionar minhas inquietações. Foi a partir desse momento, com as discussões sobre como as ideias neoliberais influenciam as políticas educacionais, que compreendi que o sucateamento do sistema educacional público e a desvalorização do magistério são reflexos de um projeto político que ultrapassa a escola.

Cursei a graduação em pedagogia entre os anos de 2017 a 2019, em um contexto marcado pelo crescimento da extrema direita. Durante esse período me choquei ao ver o primeiro ministro da Educação do governo Bolsonaro, Ricardo Vélez, afirmando que a Universidade não é deveria ser para todos, e do ministro, Weintraub, designado ao cargo após o afastamento de Vélez, de que as Universidades são locais de “balbúrdia”.¹ Ainda durante esse o projeto “Escola sem Partido”, proposto pelo projeto de Lei nº 7.180 de 2014, passou a ser rediscutido esse traz em seu texto a defesa de uma educação com liberdade e contra políticas de ensino que promovam uma suposta “ideologia de gênero”. O projeto foi defendido pelo ex-presidente Bolsonaro, incitando inclusive a gravação de professores dentro da sala de aula para combater a “doutrinação ideológica” feita por professores.² Senti que a educação passava por um processo de desvalorização, abrindo espaço para o ataque aos professores e a ciência, Conforme Miguel (2023, p. 20) os anos de ascensão bolsonarista causaram degradação do

¹ Entrevista do Ministro Vélez para a revista Veja. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/02/05/declaracoes-do-ministro-da-educacao-causam-polemica-e-provocam-reacoes-no-congresso.ghtml>; Declarações do Ministro Abraham Weintraub a respeito das Universidades Federais. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/20/politica/1558374880_757085.html. Acesso em: 30/11/2024.

² Ex-presidente Jair Bolsonaro se posiciona favoravelmente à gravação de professores em sala de aula. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/bolsonaro-defende-gravacao-de-professores-por-alunos-em-sala-de-aula>. Acesso em: 30/11/2024.

debate público com difusão de mentiras, mistificações deliberadas e a interdição de temáticas essenciais aos cidadãos que causaram desorientação.

Paralelamente a isso, as discussões nas aulas, em especial a respeito do livro de Freitas, “A reforma empresarial da Educação”, me permitiram ter contato com ideias liberais, representadas a partir de personalidades como Hayek, Mises, Buchanan, dentre outros. Essas discussões contribuíram para entender as origens de discursos economicistas, a defesa da meritocracia, a manutenção da desigualdade e o ataque às políticas sociais e intensificaram meu desejo em desenvolver pesquisa na área da educação.

A partir do livro de Freitas os debates nas aulas foram contribuindo para compreender que as ideias neoliberais colocam o direito a liberdade como prioridade, só pode haver liberdade se houver liberdade econômica. O livre mercado e a garantia de acumulação de recursos estão ligados à ideia do mérito pessoal. E, conforme o referido livro, “esta concepção de sociedade tem consequências, pois está baseada na sobrevivência do mais forte, por um lado, e na ideia de que há algo mais importante do que a própria democracia, ou seja, o livre mercado gerador da liberdade social e pessoal, por outro” (Freitas, 2017, p. 19). Essa concepção traz o conceito de Darwinismo social, da sobrevivência do indivíduo mais forte e se estende para a educação. Segundo Freitas, para essa vertente os estudantes devem ser preparados para competir dentro dessa lógica, se desconsidera a perspectiva de humanização ou transformação social dos processos educativos.

No meu último ano de formação, em 2019, passei no concurso público e em 2020 ingressei como professora da educação infantil e profissional de apoio na prefeitura municipal de Uberlândia. Uma escola, me marcou mais fortemente, pois pude visualizar a escassez de recursos pedagógicos, a dificuldade familiar e financeira das famílias nas escolas, crianças público alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) totalmente desamparadas na escola, professores com sobrecarga tentando se desdobrar para atender essas demandas diversas. Alunos em situação de abuso familiar, drogas na escola, violência, falta de interesse, desanimo docente devido às condições precárias. Enfim, todas as contradições inerentes à nossa sociedade.

Diante dessa realidade, em 2022, ao estudar para o processo seletivo do mestrado, não tive dúvidas em optar pela linha de Estado, Política e Gestão, pois trazia comigo as aprendizagens da graduação. A partir da bibliografia do edital, retomei o contato com os aprendizados que tive na graduação, inclusive com o livro de Freitas. Quanto mais lia sobre educação, neoliberalismo e política, mais me posicionava contra o sistema capitalista e contra a concepção mercadológica da educação. Como esperar uma educação democrática, justa e

digna de um sistema que é, em sua natureza, desigual? Como esperar mudar a realidade sem mudar a raiz de nossa estrutura?

Ao ingressar no mestrado, o contato com a disciplina *Tópicos Especiais em Estado, Política e Gestão da Educação* aprofundou os debates sobre a origem do neoliberalismo e sua influência nas políticas públicas. As aulas, muitas vezes, tinham um caráter desanimador. Eu e minhas colegas de turma nos sentíamos desamparadas, às vezes sem esperança de conseguir impactar a realidade educacional de forma efetiva. Mas buscamos mais humanidade e lutamos pela construção e efetivação de políticas públicas que garantam o acesso ao direito à educação pública de qualidade. Entretanto, as Professoras Doutoras Maria Simone Ferraz e Lúcia de Fátima Valente sempre tentavam nos motivar e demonstrar que o conhecimento do contexto político e a compreensão da organização do Estado são peças fundamentais para o enfrentamento das ideias neoliberais. Elas nos lembravam que fazer pesquisa é uma forma de combate.

Aqui, retomo Freire, em seu livro pedagogia da esperança:

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim, convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita de água despoluída. (Freire, 2004, p. 47)

Ter esperança não é o suficiente; é preciso estar munida de conhecimentos, informações e dados para que o desejo de mudança esteja carregado de consciência crítica. É nesse contexto que minha pesquisa e minha trajetória como pesquisadora se delinearam.

Fui apresentada ao projeto guarda-chuva do Cecampe-Sudeste e à oportunidade de pesquisar sobre o PDDE, adentrando no campo do financiamento educacional. Os Cecampes (Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais) são centros de apoio à gestão dos recursos o PDDE, atuando em parceira com o FNDE.

O Programa Dinheiro Direto na Escola é uma política de descentralização financeira que consiste na transferência de recursos, em caráter suplementar, enviados diretamente para as escolas, com o objetivo de fortalecer a autonomia e a autogestão. A descentralização financeira pode ser compreendida, segundo Mafassoli e Farenzena (2020, p. 25), “como a transferência, a assunção ou a ampliação de competências e responsabilidades de planejamento, gestão e controle do uso de recursos financeiros da educação”.

O financiamento da educação é um dos desafios para a garantia do direito à educação e para a construção de uma escola mais democrática. As políticas de financiamento da educação pública brasileira são perpassadas por disputas e contradições inerentes ao modelo capitalista, sendo indispensáveis para assegurar esse direito, haja vista que não é possível pensar em uma educação de qualidade sem o devido financiamento do Estado.

uma escola de qualidade numa perspectiva democrática não pode se destinar apenas àqueles segmentos que já se encontram escolarizados; é fundamental abrir suas portas para as crianças, jovens e adultos excluídos, particularmente os últimos, muitos com lembranças dolorosas dos bancos escolares. Por fim, essa escola para a democracia precisa de financiamento adequado, pois se uma educação de qualidade não é barata, mais cara é a opção pela ignorância e pelo negacionismo, como a história recente do Brasil ensinou. (Pinto, 2023, p. 50)

Para complementar essa reflexão, trago também as contribuições de José Marcelino Rezende Pinto sobre a importância do financiamento na garantia de uma educação de qualidade e democrática: “Mas será possível construir uma escola focada na cidadania, na autonomia do educando, no vínculo entre educação e trabalho, teoria e prática, nos limites do capitalismo brasileiro?” (Pinto, 2023, p. 50).

A gestão dos recursos do PDDE impacta a organização do trabalho escolar e possibilita a criação de práticas pedagógicas que dialoguem com as necessidades da comunidade escolar. Sua gestão coletiva pode representar o exercício da cidadania ao permitir que a comunidade escolar participe da administração dos recursos. Entretanto, o programa está inserido na estrutura da sociedade capitalista e suas contradições. Dessa forma, é possível que a participação e o controle dos recursos financeiros pela comunidade escolar promovam, de fato, uma gestão voltada para o exercício da cidadania?

O PDDE foi criado em 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, por meio da Medida Provisória 1.784, em um período marcado por reformas neoliberais na área educacional. Conforme disposto na atual Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021, no art. 2º, o PDDE “consiste na destinação anual, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de recursos financeiros, em caráter suplementar”. Trata-se de um programa de financiamento descentralizado, no qual os recursos do FNDE são repassados diretamente às escolas, com o intuito de melhorar a qualidade da educação por meio da promoção de maior autonomia financeira para as instituições escolares na realização de compras que supram necessidades prioritárias dos estabelecimentos educacionais. O FNDE é uma autarquia da esfera federal incumbida da execução de políticas educacionais do Ministério da Educação

(MEC) e responsável pela manutenção e fiscalização de importantes programas educacionais, dentre eles o PDDE.

O PDDE tem, em seus princípios teóricos, o fortalecimento da gestão compartilhada dos recursos financeiros das escolas, a participação da comunidade escolar na tomada de decisões e o objetivo de promover a gestão democrática. É composto pelo PDDE Básico e suas ações integradas, que serão melhor diferenciadas na seção 3. O programa e suas ações integradas atendem estudantes de escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal (DF), escolas de educação no campo, quilombolas e indígenas, além das escolas de educação especial qualificadas como beneficentes. Para a presente pesquisa, enfoca-se o PDDE Básico.

O programa impacta diretamente a realidade das escolas, afetando as práticas pedagógicas, a estrutura física e a dinâmica de gestão. Entretanto, está marcado pelas contradições inerentes ao modelo de Estado neoliberal, que influenciam diretamente seu funcionamento. Dessa forma, Viana (2020, p. 402) aponta que o programa pode corresponder tanto a uma política reformista dentro de um Estado capitalista quanto a uma política de democratização capaz de melhorar as condições de acesso, gestão e qualidade escolar. O PDDE está inserido em uma lógica contraditória, dentro de uma sociedade neoliberal que permeia todos os aspectos da vida social, afetando os regimes políticos e as formas de governo.

Os neoliberais interpretam o fracasso da educação escolar sob a ótica da ineficiência da gestão, acreditando que a qualidade só pode ser elevada por meio da competitividade do mercado, sem intervenção estatal. Dessa forma, é preciso compreender o desenvolvimento das políticas de financiamento da educação dentro de um contexto no qual a educação passa a ser cada vez mais mercantilizada, perpassada por interesses de grupos políticos e econômicos que visam limitar o papel histórico, social e crítico da escola, tornando-a mais eficiente no ensino de competências e habilidades voltadas para a inserção no mercado de trabalho.

Com base nisso, é possível perceber que o PDDE possui diferentes facetas, podendo se configurar tanto como um instrumento de ampliação da participação da comunidade na escola quanto como um mecanismo de reprodução de uma lógica técnico-operacional.

Considerando as questões expostas temos a seguinte problemática da pesquisa: Quais as implicações do Programa Dinheiro Direto na escola, sob a ótica dos gestores escolares, para a gestão escolar?

Considerando o financiamento educacional um fator imprescindível para a qualidade da escola pública, a pesquisa pretende levantar e investigar a gestão de recursos financeiros pela escola, sob a ótica dos gestores do município de Uberlândia.

O objetivo geral dessa pesquisa é de analisar as implicações da gestão dos recursos financeiros do PDDE no Município de Uberlândia. Tendo como objetivos específicos:

- Analisar e compreender o contexto da gênese do PDDE, no bojo do neoliberalismo, a partir da década de 90 e como esse se delineou historicamente.
- Realizar o levantamento de teses e dissertações produzidas a respeito do PDDE e da gestão dos recursos financeiros.
- Analisar o processo de gestão dos recursos financeiros advindos do PDDE no município de Uberlândia, a partir da ótica dos gestores escolares que participaram do curso de formação ofertado pelo Cecampe Sudeste.

A presente dissertação está estruturada em 4 seções, mais introdução e considerações finais. A seção de Introdução traz um panorama geral do PDDE e problematiza seus impactos na realidade da escola pública brasileira.

A seção 1 intitulada “Metodologia: caminhos da investigação”, inicialmente, discute sobre o conceito de pesquisa e as particularidades da pesquisa qualitativa, ressaltando a importância do método científico. Discorre sobre o campo da política educacional como área de investigação e finaliza ao apresentar os procedimentos metodológicos adotados para compor a investigação do objeto de estudo e alcançar os objetivos propostos. Os dados utilizados serão coletados a partir da pesquisa macro desenvolvida pelo Cecampe-sudeste. Sendo o recorte empírico o município de Uberlândia.

A seção 2 “Histórico e Marcos Legais do PDDE” apresenta considerações sobre o processo de recomposição do Estado no contexto de avanço do neoliberalismo na década de 1990, e os impactos do neoliberalismo na criação da política pública de financiamento educacional PDDE.

A seção 3 “Levantamento dos trabalhos produzidos: PDDE e Gestão Escolar”, analisa dissertações e teses sobre o PDDE publicadas nos últimos 10 anos apreendendo as implicações para a gestão dos recursos financeiros do PDDE apontadas pelos estudos.

A seção 4 “O programa Dinheiro Direto na Escola sob a ótica dos gestores” analisa os dados coletados por meio do questionário, com uma amostra dos gestores escolares de Uberlândia, participantes da formação presencial, como parte da segunda edição do CECAMPE-sudeste, buscando compreender quais as implicações da gestão dos recursos do PDDE apontadas pelos gestores.

Por fim as considerações finais encerram a dissertação retomando os principais resultados encontrados ao longo do processo de pesquisa, objetivando que o presente relatório

de pesquisa possa contribuir para a compreensão das contribuições e limitações da gestão dos recursos do PDDE.

1 METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA PESQUISA

O presente trabalho se propõe a realizar uma pesquisa sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), considerando-o um importante programa de financiamento educacional e de transferência de recursos financeiros para as escolas. Busca-se compreender os limites e potencialidades da gestão desses recursos no âmbito escolar, dentro de um contexto socioeconômico e político neoliberal, marcado por contradições e disputas de interesses entre diferentes grupos no campo educacional.

A seção metodológica destina-se a apresentar os caminhos de investigação escolhidos para alcançar os objetivos propostos. A metodologia de pesquisa e a produção de conhecimento envolvem escolhas e posicionamentos do pesquisador, não sendo neutras. No campo das ciências humanas, o pesquisador não é um mero observador, tampouco está isento de influências ou imparcialidade. Ele é um sujeito ativo, que participa do processo de investigação. Pesquisador e objeto se afetam mutuamente, estando inseridos em um contexto que os influencia e modifica.

Dessa forma, faz-se necessário contextualizar o conceito de pesquisa. Conforme Minayo (2012, p. 16), a pesquisa é entendida como a atividade base da ciência, pois questiona e constrói a realidade, impulsiona o ensino e o atualiza frente ao mundo. A investigação inicia-se a partir de uma problemática, de uma dúvida ou questão sobre a realidade. Complementando:

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo fornecer respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. (Gil, 2017, p. 17)

Como base nessa definição, podemos compreender a importância da pesquisa para trazer à tona questões que vão impulsionar a construção de um conhecimento para interferir, ou mesmo entender a realidade em que estamos inseridos. A produção do conhecimento está ligada à essa realidade, e, conforme, Minayo (2017, p. 16) os conhecimentos construídos cientificamente sobre determinado assunto são chamados de teoria. Entretanto, para que tal seja caracterizado como pesquisa é necessário que se realize “fundamentalmente por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular” (Minayo, 2012, p. 26). Nesse sentido, é fundamental ressaltar a importância do conceito de metodologia na realização da pesquisa:

entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). (Minayo, 2012, p. 14).

A metodologia se constitui pelas discussões entre teorias e os métodos, ela se articula a essas, dando solidez e embasamento, a metodologia extrapola a questão técnica “ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade” (Minayo, 2012, p. 14). Com base nessas reflexões, dada a importância da articulação com a realidade, esse trabalho irá se delinear a partir de uma abordagem qualitativa, visto que o PDDE é um programa que impacta diretamente na realidade material das escolas e nas decisões da comunidade escolar, sendo impossível desvincular o sentido social da ação humana em seu uso.

A pesquisa qualitativa que se configura, segundo Chizzoti como

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 objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (Chizzoti, 1991, p. 71)

Assim, a pesquisa qualitativa visa valorizar as experiências e os sujeitos e de sua realidade concreta, suas histórias, pois leva em consideração as subjetividades dos sujeitos e do pesquisador, considera os sentidos e os significados dentro de um contexto, ela “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2012, p. 21). E esse universo não pode ser desvinculado do social, das relações humanas intrínsecas.

Ademais a escolha da pesquisa qualitativa se justifica no sentido de trazer reflexão para a compreensão do contexto em que o objeto de estudo se insere, observando suas diferentes facetas e quais as circunstâncias materiais presentes que afetam e modificam constantemente as políticas públicas voltadas para o financiamento escolar com base no PDDE. Essa reflexão permite que sejam considerados fatores como contexto político, reivindicações populares, concepções expressas nas regulamentações que fundamentam o programa, a visão da comunidade escolar, as possibilidades de diálogo com a democracia e as limitações devido à condicionamentos externos.

1.1. A política educacional como área de investigação

O campo da investigação em política educacional está em expansão e apresenta grande complexidade, sobretudo pela diversidade de áreas do conhecimento que o compõem e pela multiplicidade de frentes de estudo. Envolve disciplinas como ciências sociais, economia, pedagogia e a própria formulação das políticas públicas. A política educacional está imbricada nas contradições da sociedade capitalista, nas relações de poder e na complexidade do contexto social, político e econômico. Segundo Ball e Mainardes (2024), para compreendê-la, é necessário explorar o contexto macro em que está inserida, o momento histórico em que surgiu, os interesses envolvidos e as consequências de sua implementação. Compreender a construção das políticas públicas implica analisar seu contexto de formação, questionar os motivos que levaram à implementação de determinada política em detrimento de outra, a quais grupos sociais ela serve e quais impactos são almejados.

Krawczyk (2019, p. 5) aponta que as políticas educacionais sofrem influência da conjuntura política. A partir da década de 1980, com a reconfiguração do papel do Estado, novos atores passaram a mobilizar conhecimento para adentrar e influenciar o planejamento das políticas públicas. Ball e Mainardes (2024, p. 18) destacam a mudança na organização das políticas e dos serviços públicos, caracterizando-a como uma transição do conceito de governo para o de governança. Novos agentes entram em cena para fazer política a partir de diferentes espaços, em redes interconectadas globalmente. Essas novas formas de organização exigem dos pesquisadores novas abordagens para a investigação em política educacional.

A participação de organizações multilaterais na formulação de políticas nacionais provoca a reflexão sobre o seu papel como indutoras de reformas. Além de fornecer aporte financeiro, a participação dessas agências no fenômeno do empréstimo de políticas abrange assessorias para implantação e mensuração, plataformas tecnológicas, dados e informações estatísticas, análises comparativas, criação de rankings, entre outras, por meio das quais tentam mostrar sua expertise em reformas, constituindo-se em importantes atores na governança transnacional da Educação. (Ball; Mainardes, 2024, p. 47)

O Estado não é o único responsável por influenciar a política pública, pois esta se desenvolve em redes de relações e sofre a influência de organismos privados, agentes internacionais e grupos econômicos dominantes. Seu processo de implementação não ocorre de forma linear nem está desvinculado do jogo de interesses que envolve diferentes atores. Por consequência, o pesquisador deve sempre considerar a totalidade do contexto e os diversos fatores que interferem nas políticas públicas. Segundo Bello, Jacomini e Minhoto (2014, p.

375), as políticas devem ser compreendidas como garantidoras dos direitos constitucionais, sendo sua implementação condicionada por estruturas e instituições do Estado. Dessa forma, as políticas educacionais precisam ser analisadas dentro de movimentos complexos, nos quais diferentes sujeitos sociais, por meio de suas ações e comportamentos, impactam o conjunto da sociedade.

Globalmente o estado está mudando. Há uma mudança em andamento do governo para a governança. Novas maneiras de organizar e fornecer políticas e serviços públicos estão sendo introduzidos. [...] Essa mudança é, às vezes, descrita como uma mudança para a governança de rede. Novos atores estão fazendo política, de novas maneiras, em novos lugares – unidos em redes sociais complexas e em evolução. Essas redes exigem de pesquisadores novos métodos e sensibilidades. (Ball; Mainardes, 2024, p. 14)

A compreensão de como a política pública está sendo realizada pressupõe compreender o Estado dentro de redes sociais complexas e dinâmicas, que contam com a participação de setores privados que atuam no gerenciamento de serviços públicos. Essa mudança no papel do Estado traz o conceito de governança, que pode ser compreendido a partir do robustecimento das relações de mercado, da participação de novos atores e da introdução da gestão de desempenho dentro do serviço público, adentrando inclusive no campo educacional. Complementando, os referidos autores (2024, p. 12) destacam que esse processo de reinvenção dos serviços públicos é estruturado a partir de três eixos: o mercado, a gestão e o desempenho.

Com base nessas reflexões, a presente pesquisa se delineou a partir do reconhecimento das complexidades que envolvem as políticas públicas educacionais. O PDDE-Básico é uma política duradoura e com impactos significativos no processo de financiamento e gestão da educação básica, fator que justifica a sua relevância científica e social.

1.2. A pesquisa central/guarda-chuva no âmbito do CECAMPE – Sudeste

A presente investigação, conforme citado anteriormente, trata-se de um recorte da pesquisa central desenvolvida pelo Cecampe-Sudeste. Devido à riqueza de informações e dados disponibilizados, cabe ressaltar que os Cecampes produzem materiais que estão disponíveis no site do FNDE, e os mesmos irão compor as referências bibliográficas da pesquisa em questão. Diante disso, surge a necessidade de uma breve apresentação do papel e da atuação dos Cecampes.

Os Cecampes são centros de monitoramento e apoio aos gestores, diretamente vinculados ao FNDE, em parceria com Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), e

prestam assistência técnica a estados e escolas na utilização do PDDE e suas ações integradas. Estão distribuídos em cinco centros pelas cinco regiões do nosso país, conforme quadro abaixo:

Quadro 1: Lista dos Cecampes

Universidades	Regiões
Universidade Federal de Uberlândia	CECAMPE Sudeste
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	CECAMPE Sul
Universidade Federal da Paraíba	CECAMPE Nordeste
Universidade Federal do Pará	CECAMPE Norte
Universidade de Brasília	CECAMPE Centro-Oeste

Fonte: Elaborado pela autora conforme site do FNDE (2024).

Os centros possuem o papel de desenvolver ações de pesquisa, ensino e extensão, ações de apoio à manutenção e melhoria das escolas e de apoiar a gestão e contribuir para a melhoria no desempenho, especialmente o PDDE e suas Ações Integradas. O “Guia de Atuação do Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais: CECAMPE” (2024) destaca as 6 áreas de atuação dos CECAMPES, sendo elas:

1 - Formação de Gestores: objetiva capacitar os agentes envolvidos com a gestão dos programas de descentralização financeira segundo aspectos conceituais, normativos e operacionais para utilização dos recursos.

2- Gestão do Conhecimento: presta assessoria técnica a entes federados e entidades de forma a contribuir para a superação de problemas relacionados aos processos de adesão execução e prestação de contas.

3- Monitoramento e avaliação de políticas educacionais: realiza levantamento de dados, pesquisa e análises para monitorar e avaliar o desempenho dos programas.

4 - Métodos, técnicas e instrumentos aplicados à gestão de políticas públicas: desenvolve ações para contribuir para e aperfeiçoar a gestão dos programas e ações integradas.

5 -Controle Social de Políticas Públicas: elabora e implementa projetos para melhoria dos programas e ações integradas e atua na superação de problemas que podem comprometer os resultados das políticas.

6 - Políticas de Manutenção e melhoria das escolas: presta suporte técnico ao FNDE.

O CECAMPE Sudeste realiza atividades de ensino, pesquisa e extensão pela Universidade Federal de Uberlândia. Oferece cursos de formação continuada aos profissionais da educação, como o “Trilhas no PDDE” e o “Caminhos compartilhantes com o PDDE”, realiza

levantamento de dados e monitora êxitos da gestão do PDDE. Produz textos dialógicos orientadores para os leitores e gestores. Em seu Website disponibiliza um banco de dados analítico, através do Power BI, que contém importantes informações e é uma ferramenta de pesquisa. Além disso, disponibiliza o “Cecampe Sudeste Atende” que se destina a atender as Entidades Executoras (EEx), Unidades Executoras Próprias (UEEx), e Entidades Mantenedoras (EM) em relação a demandas sobre a aplicabilidade dos recursos do PDDE e ações integradas. Atua também nas redes sociais através da divulgação de informações, lançamento de cursos, webinários e videoconferência no YouTube.

A presente pesquisa se insere no projeto de pesquisa guarda-chuva realizado pelo Cecampe Sudeste, cujo o objetivo geral é de “realizar balanços analíticos e interpretativos sobre o processo de implementação e execução do PDDE na região sudeste, apreendendo suas fragilidades e potencialidades durante a implementação, execução e prestação de contas, com investigação pautada na percepção de gestores participantes do curso Caminhos Compartilhante com o PDDE” da região sudeste.”

1.3. Procedimentos metodológicos da pesquisa

Em relação aos procedimentos metodológicos adotados para alcançar os objetivos propostos para a investigação, utilizamos a pesquisa bibliográfica, análise documental e a análise de questionários do banco de dados do Cecampe do curso Caminhos Compartilhantes com o PDDE.

1.3.1 Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica foi utilizada com o intuito de embasar e aprofundar o referencial teórico da pesquisa e refinar a análise dos dados posteriores. A escolha por esse procedimento justifica-se por sua capacidade de reunir informações e estudos capazes de contextualizar a área de estudo do objeto. Segundo Gil (2002, p. 88), a pesquisa bibliográfica é uma parte mais ampla da pesquisa, que objetiva identificar o quanto de conhecimento se encontra disponível sobre o assunto. Além disso, torna-se vantajosa por permitir que o pesquisador tenha acesso a uma ampla fonte de fenômenos, que não seria capaz de pesquisar diretamente.

Inicialmente, esse procedimento foi utilizado para fornecer subsídios teóricos para fundamentar a problemática da pesquisa, visando compreender a conjuntura política que

envolve as políticas públicas educacionais, financiamento da educação, gestão democrática, dentre outros temas abordados no corpo da pesquisa. Foram utilizados autores como: Faranzena, Paro, Pinto, Adrião, Freitas. Para completar a pesquisa bibliográfica, foi realizado o levantamento das teses e dissertações pelo portal CAPES, para verificar o quanto de conhecimento foi produzido em torno do tema, principais descobertas e problematizações. O levantamento bibliográfico visou, também, fornecer subsídios teóricos para fundamentar a análise dos dados coletados por meio dos questionários.

O levantamento das teses e dissertações foi realizado no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando como descritores as expressões “PDDE” e “Gestão”, tendo como recorte temporal os anos de 2014 a 2024. Esse recorte temporal justifica-se devido ao maior interesse em estudar as informações mais recentes acerca do PDDE. O quadro com os dados das dissertações e teses selecionadas a partir desse levantamento será apresentado na Seção 3. O montante de trabalhos encontrados no período de investigação foi de 15 pesquisas, sendo 10 dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado.

1.3.2 Pesquisa Documental

Com o intuito de compreender as fontes legais que embasam o Programa e se inserem no campo de investigação, serão realizadas pesquisas documentais que, conforme exposto por Gil (2017, p. 32), expressam semelhanças com a pesquisa bibliográfica, mas sua distinção se encontra na natureza das fontes utilizadas. Enquanto a pesquisa bibliográfica se fundamenta em materiais elaborados por autores com propósito específico, a pesquisa documental “vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como assentamento, autorização, comunicação etc.” (Gil, 2017, p. 32), que podem incluir leis, pareceres, normas, fotos, programas de TV, revistas, regulamentos. A pesquisa documental foi utilizada de forma a contribuir para a captação e análise dos documentos, pois:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (Ludke, 2018, p. 44).

Foram selecionados, então, documentos oficiais para investigar a problemática posta

neste trabalho, como leis, decretos, pareceres, normativas, documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), do FNDE e resoluções. Esses documentos serão utilizados com o intuito de compreender as finalidades propostas pelo PDDE, seus avanços, concepções, normas para participação e para a execução do programa dentro dos espaços escolares e atribuições para os profissionais da educação, além de realizar uma contextualização histórica.

Para realizar a análise documental, foi feito o levantamento dos documentos legais do PDDE. Considerando que será realizado um levantamento histórico do PDDE, foram selecionados documentos datados desde a sua criação, ainda intitulado PMDE, até a documentação em vigor no ano de 2024. Dessa forma, foram selecionados os documentos que compõem o quadro abaixo:

Quadro 02: Documentos e Marcos Históricos do PDDE

DOCUMENTO	OBJETIVO
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.	Estabelece as regras para a organização do Estado Brasileiro.
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e Bases da educação Brasileira.
Resolução nº 12, de 10 de maio de 1995	Cria o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE).
Resolução nº 03, de 04 de março de 1997	Estabelece os critérios e formas de transferências de recursos, à conta do Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE). - Incorpora escolas de educação especial sem fins lucrativos.
Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998	o PMDE passa a ser denominado Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).
Resolução nº 3, de 21 de janeiro de 1999	Adota o princípio redistributivo para a redução das desigualdades sociais.
Resolução nº 8 , 08 de março de 2000.	Dispõe critérios e forma de transferência dos recursos do PDDE às escolas do

	ensino fundamental.
Resolução nº 10, de 22 de março de 2004	Estabelece fator de correção dos repasses do PDDE visando à redução de defasagens entre os valores destinados às escolas com diferentes quantidades de alunos matriculados.
Resolução nº 52 de 25 de outubro de 2004	Cria o Programa Escola Aberta, primeira ação integrada do PDDE.
Resolução nº 17 de 09 de maio de 2005	Modifica o número de alunos obrigatórios para a constituição da Uex. Divide os gastos em despesa e capital.
Resolução nº 9 de 24 de abril de 2007	Estabelece uma parcela de 50% do valor extra para as escolas que atingirem as Metas do IDEB.
Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009	Dispõe sobre o PDDE e a Alimentação Escolar.
Lei nº 2.695 de 25 de Julho de 2012	Inclui os polos da UAB no PDDE.
Resolução nº 10 de 18 de Abril de 2013	Ampliação dos recursos destinados aos polos UAB
Resolução nº 21, de 13 de outubro de 2014	Regulamenta a operacionalização dos repasses financeiros do FNDE a partir de 2014 e a reprogramação de saldos de Programas Educacionais cujas prestações de contas sejam realizadas por meio do Sistema de Gestão de Prestação de Contas (SiGPC).
Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021	Dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na Execução.
Resolução nº 06, de 27 de junho de 2022	Altera os valores referenciais de cálculo para repasses do PDDE.
Resolução nº 7, de 2 de maio de 2024	Institui a Solução BB Gestão Ágil como ferramenta de comprovação da execução

	dos recursos.
--	---------------

Fonte: elaborado pela autora a partir do site e de arquivos do FNDE.

O levantamento contribuirá para a análise histórica do programa na Seção 2, que examinará as mudanças pelas quais o programa passou, bem como se essas mudanças contribuíram ou retrocederam na gestão democrática dos recursos da escola. Sendo o PDDE regido pelo FNDE, foi priorizada a escolha das resoluções propostas por esse órgão. Para a análise, foram selecionados os documentos de maior impacto no funcionamento do programa e que mais contribuíram para a compreensão histórica do programa. Os documentos que compõem o escopo legal do PDDE atualmente foram utilizados para caracterizar o objeto de estudo.

1.3.3. Questionário

Além da pesquisa bibliográfica e documental, foram utilizados, para análise de dados, os questionários aplicados pelo CECAMPE-Sudeste para a inscrição no curso de formação presencial realizado em Uberlândia-MG, no dia 10 de junho de 2024. O questionário é um instrumento de coleta de dados e pode ser definido como o “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre assuntos em estudo” (Severino, 2007, p. 125). Sua vantagem reside, conforme Lakatos e Marconi (2023, p. 200), na liberdade de respostas garantidas pelo anonimato, pela menor chance de distorção e pela uniformidade, devido à natureza impessoal do instrumento.

O questionário utilizado é resultado do curso de formação para gestores escolares, Caminhos Compartilhantes com o PDDE, oferecido pelo Cecampe Sudeste da UFU. O questionário foi aplicado aos participantes no ato da inscrição, contendo questões de múltipla escolha e abertas. As perguntas coletaram informações sobre o perfil de cada participante, como município de trabalho, escolaridade, idade, esfera administrativa e tipo de instituição à qual estão vinculados, atribuição/cargo, tempo de envolvimento com o PDDE, nível de conhecimento, proximidade com o tema e participação em formações anteriores. Além disso, coletou informações a respeito das principais dúvidas e aspectos em que os participantes apresentam dificuldades na gestão dos recursos, bem como os temas envolvendo políticas públicas e o PDDE que demonstram interesse em estudar.

Para a análise dos dados do questionário “A”, foram selecionadas apenas as respostas dos participantes do município de Uberlândia. A partir desse recorte, foram construídos gráficos informativos com o perfil dos participantes, suas dúvidas e curiosidades sobre o tema, e as principais dificuldades enfrentadas na gestão dos recursos do PDDE.

O segundo questionário foi aplicado ao término das atividades formativas, contou com questões de múltipla escolha e abertas, com o recurso de QR code, com o objetivo de identificar se os objetivos propostos pelo curso foram alcançados, para que o plano de formação seja reorientado para outras ações formativas no âmbito das atividades do Cecampe Sudeste da UFU. O presente trabalho analisou as respostas dos participantes para mapear as percepções dos gestores acerca da contribuição e necessidade dos processos formativos oferecidos pelo Cecampe.

1.4. O recorte da pesquisa em foco: limites e potencialidades na gestão dos recursos do PDDE.

O recorte da presente investigação analisou os limites e potencialidades apontados pelos gestores na gestão dos recursos do PDDE nas escolas de Uberlândia. A partir dos dados produzidos pelo Cecampe Sudeste, por meio da aplicação de questionários com diretores participantes do curso “Caminhos Compartilhantes com o PDDE”, segunda edição, foram filtradas as respostas dos gestores do município de Uberlândia como objeto de análise.

Os dados coletados pelo questionário constituem uma importante fonte de conhecimento, pois:

Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois, que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais. (Chizzoti, 1991, p. 81)

Dessa forma, o questionário pode expressar a percepção dos sujeitos envolvidos nos processos de contradição em que o objeto de estudo se insere, podendo manifestar de diversas formas a realidade, trazendo à tona a dinâmica presente nas relações sociais e contribuindo para o avanço da construção do conhecimento acerca do tema. A análise desses dados fornece informações importantes em relação ao monitoramento e acompanhamento do PDDE, a partir da ótica dos participantes.

O foco da pesquisa e da análise de dados foi levantar as impressões dos gestores a respeito da gestão dos recursos do PDDE, buscando apreender as potencialidades e limites apontados pelos gestores, as dificuldades em relação à utilização dos recursos e se o programa trouxe benefícios para a infraestrutura física e pedagógica da escola.

2 HISTÓRICO E MARCOS LEGAIS DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA

A presente seção destina-se a caracterizar o objeto de estudo, o PDDE. O levantamento histórico realizado analisa o contexto de criação do programa e o processo de recomposição do papel do Estado no contexto político dos anos de 1990. Além disso, esta seção explicita as características do programa, diferenciando suas ações integradas e fornecendo informações sobre o funcionamento do programa e suas contribuições para a gestão financeira escolar.

As políticas públicas de financiamento educacional são de importância vital para a garantia da qualidade social da educação básica pública. Os recursos financeiros disponíveis interferem diretamente na organização do trabalho no interior dos espaços escolares, o planejamento pedagógico depende de condições materiais, e o processo de gestão escolar está vinculado ao planejamento do uso dos recursos financeiros.

não há qualidade educacional sem financiamento educacional; assim como não há autonomia de gestão financeira, administrativa e pedagógica, sem financiamento educacional; não obstante, também não há acesso a condições materiais e estruturais para a escola, sem financiamento educacional, pois a qualidade é pré-requisito básico que deve nortear as políticas públicas de financiamento da educação (incluindo o PDDE), e não significar um objetivo distante, a ser atingido à posteriori, por etapas fragmentadas.(Viana, 2020, p. 150)

Nesse sentido, a importância do PDDE encontra-se na sua capacidade de interferir na organização do trabalho da gestão escolar, à medida que seus recursos permitem o planejamento e desenvolvimento de diferentes projetos pedagógicos.

A Constituição Federal de 1988 apresentou avanços no financiamento para a manutenção e desenvolvimento da educação ao estabelecer, a partir da arrecadação de tributos, percentuais a serem aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino. Além disso, ela institui o salário-educação como uma fonte de recursos adicionais para o financiamento educacional. A LDB nº 9.394, de 1996, complementa o art. 212 da CF de 1988, definindo as fontes dos recursos públicos destinados à educação. Segundo o seu art. 68, os recursos são oriundos de:

I - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; II - receita de transferências constitucionais e outras transferências; III - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais; IV - receita de incentivos fiscais; V - outros recursos previstos em lei. (Brasil, 1996)

Para a presente pesquisa, será focado o salário-educação, pois os recursos financeiros destinados ao PDDE são oriundos dessa receita. O salário-educação foi criado em 1964, por meio da Lei nº 4.440, e está previsto na Constituição Federal de 1988, no parágrafo 5º do art. 212: "é uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para a educação básica." Trata-se de uma contribuição social proveniente da folha de pagamentos de empresas, destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltadas para a educação básica e educação especial básica. Os recursos são recolhidos pelo FNDE e, conforme consta no site oficial do FNDE (2024), são divididos da seguinte maneira: 10% da arrecadação líquida ficam com o FNDE para o financiamento de projetos, programas e ações para a educação básica, como o PDDE. Os 90% restantes são divididos sob a forma de cotas com o objetivo de diminuir as disparidades e desníveis socioeducacionais. Um terço desse valor destina-se à quota federal, que é administrada pelo FNDE com o propósito de reduzir os desníveis socioeducacionais entre os entes federados, enquanto as quotas estaduais e municipais ficam com os 2/3 dos recursos e são distribuídas de forma proporcional ao número de matrículas.

Sob a égide do FNDE, o PDDE é regido pela Resolução CD/FNDE/MEC nº 15 de 16 de setembro de 2021, que dispõe orientações para apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do programa. A referida resolução ressalta a importância do fortalecimento da autogestão das escolas e argumenta que os recursos advindos do PDDE trazem benefícios devido à simplificação dos processos administrativos. Cabe destacar que o programa conta com mais resoluções que fornecem informações sobre os cálculos referenciais dos valores repassados às escolas, orientações sobre a utilização dos recursos e da ferramenta BB Ágil (Banco do Brasil), entre outras deliberações, conforme quadro abaixo:

Quadro 03: Legislação do PDDE vigente em 2024.

DOCUMENTO	OBJETIVO
Resolução nº 9, de 1º de Outubro de 2015.	Estabelece os documentos legais para efetivação das transferências.
Resolução nº 15, de 16 de Setembro de 2021	Dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na Execução.
Resolução nº 06, de 27 de Junho de 2022	Altera os valores referenciais de cálculo fixo ao ano para repasses do PDDE.

Resolução nº 5, de 18 de Abril de 2023	Altera Valores Referenciais por Tipo de Escolas.
Resolução nº 6, de 4 de Maio de 2023	Dispõe sobre a autorização para a utilização dos recursos financeiros para ações voltadas à proteção no ambiente escolar.
Resolução nº 3, de 7 de Março de 2024	Altera os Valores Referenciais por Tipo de Escolas.
Resolução nº 7, de 2 de Maio de 2024	Institui a Solução BB Gestão Ágil como ferramenta de comprovação da execução dos recursos.
Resolução nº 10, de 23 de Maio de 2024	Institui procedimentos para a assistência técnica e financeira para recuperação das Redes Físicas Escolares Públicas do estado do Rio Grande do Sul.
Resolução nº 11, de 3 de Julho de 2024	Permite a instituições de ensino que estavam com pendências a terem acesso ao dinheiro.

Fonte: elaborado pela autora a partir do site e de arquivos do FNDE.

O FNDE é uma autarquia vinculada ao MEC, responsável pela execução de políticas educacionais do MEC e atua em parceria para transferir os recursos financeiros e prestar assistência técnica aos estabelecimentos de ensino. Sua implantação ocorreu em 1969 com o Decreto-Lei nº 875, de 15 de setembro, com a finalidade de captar recursos financeiros para o financiamento de projetos de ensino e pesquisa, alimentação escolar e bolsas de estudo.

Segundo o livro 55 anos do FNDE: Histórias, artes e ofícios na educação brasileira, a importância da autarquia não envolve somente o financiamento, mas também o “registro de dados, contextos e reflexões sobre o planejamento, a gestão e a governança de diversos programas educacionais criados durante a vida desse órgão” (2023, p. 27). Para cumprir seu papel, o FNDE conta com recursos advindos de consignações orçamentárias provenientes de incentivos fiscais, do fundo especial da Loteria Federal e da contribuição social do Salário-Educação, que representa a maior parcela de recursos. O FNDE, ao longo do tempo, tem se caracterizado pela sua contribuição para diminuir os índices de desigualdades educacionais, por meio de vários programas de relevância, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar, o Programa Nacional do Livro Didático, o Programa de Apoio ao Transporte Escolar, o Programa Nacional Biblioteca da Escola, o Programa Caminho da Escola e o PDDE.

O programa foi criado em 1995 e sofreu diversas modificações ao longo da história. Trata-se de um programa de transferência de recursos financeiros enviados diretamente às escolas públicas e escolas de educação especial de caráter filantrópico. O programa se caracteriza por ser de suma importância para o desenvolvimento da educação, sendo uma das políticas de financiamento da educação mais duradouras da história. Sua importância reside na destinação anual de recursos financeiros diretamente às escolas, em caráter suplementar, com o objetivo de suprir as necessidades prioritárias dos estabelecimentos de ensino. Além disso, o programa representa uma possibilidade de melhoria na infraestrutura física e pedagógica das escolas e o incentivo à autogestão escolar e à participação da comunidade escolar.

O PDDE se constitui como uma política de financiamento a partir da descentralização dos recursos financeiros. A descentralização financeira pode ser compreendida como o processo de transferência das responsabilidades do Estado para diferentes níveis de governo ou setores privados. A descentralização proposta pelo PDDE é a “transferência, a assunção ou a ampliação de competências e responsabilidades de planejamento, gestão e controle do uso de recursos financeiros da educação” (Mafassoli, Farenzena, 2020, p. 25). Esse tipo de política pode aumentar a participação da sociedade civil no controle e facilitar o acesso aos recursos de forma mais ágil.

O programa foi criado em um contexto de aumento das privatizações e do avanço do setor privado dentro do Estado brasileiro e nas políticas educacionais. As reformas educacionais ocorridas na América Latina na década de 1990 tinham ênfase em políticas de descentralização. Os organismos internacionais propunham que a descentralização nas escolas permitiria aproximar o modelo público ao padrão da iniciativa privada e promoveria o avanço social e a melhoria na eficiência escolar. Para os reformistas, a educação seria tratada como um serviço, e, dessa forma, “a descentralização se torna suficiente para que a escola alcance a eficácia e eficiência, ignorando seu sentido social” (Souza, 2003, p. 18). Entretanto:

A progressiva autonomia (financeira, pedagógica e administrativa) das escolas, estabelecida pela LDB de 1996, promoveu mudanças na gestão de redes e escolas públicas. Entre as mudanças, está a descentralização de recursos financeiros que são diretamente encaminhados à escola. (Mafassoli, Farenzena, 2020, p. 25)

Dessa forma, é possível compreender o surgimento do programa em um contexto em que havia uma demanda social por mais autonomia e espaços democratizantes. O PDDE, enquanto uma política de financiamento que transfere recursos diretamente às escolas, representa um duplo movimento político. Se, por um lado, o programa permite que a escola

faça sua autogestão financeira e se torne um espaço de discussão sobre as demandas da escola a partir de sua realidade, por outro, o programa está vinculado a propostas de políticas educacionais advindas de agências multilaterais, como o Banco Mundial (BM).

Em seu estudo, Souza (2003) demonstra como o BM estabelece prioridades e estratégias para serem aplicadas nas agendas educacionais dos países, propondo que o gerenciamento financeiro seja feito diretamente pelas escolas, de modo a incentivar a autonomia das instituições, seguindo padrões e indicadores a partir de uma metodologia gerencial.

Esta concepção do banco advém, em grande parte, da cultura própria do mercado financeiro internacional, para quem os sujeitos da educação, professores e alunos, especialmente, são insumos (aqueles) ou clientes (estes), e numa lógica bastante influenciada pela teoria do capital humano, relacionando o financiamento da educação com o retorno possível na produtividade no mundo do trabalho. (Souza, 2003, p. 20)

Ou seja, a descentralização financeira da educação se constituía como uma ferramenta para a implementação das reformas educacionais propostas pelo Banco Mundial (BM), cujos objetivos eram a redução dos custos estatais com educação, a promoção de uma política de produção de capital humano, a modernização administrativa, a desburocratização e a diminuição das desigualdades na qualidade do ensino.

A descentralização é um tema permeado por processos de disputa de poder e impactado pela forma de organização do Estado, não podendo ser compreendido de maneira linear. Casassus (1995) admite que a descentralização, por si só, não compõe uma pauta progressista ou conservadora, mas que a forma como ela se configura pode gerar diferentes impactos. Segundo ele, a descentralização pode significar um movimento democrático, pelas possibilidades de maior participação e espaços de representatividade, maior eficiência no controle dos recursos com base nas discussões feitas pela sociedade civil, desburocratização e agilidade.

Na perspectiva de estimular processos democráticos, a descentralização representa uma forma de distribuição de poder e decisão entre a escola e os órgãos centrais, promovendo a autonomia escolar e criando espaços para reivindicações. Entretanto, os processos descentralizados podem, ao final, significar apenas um processo de desconcentração do poder do Estado. Ambos são processos de redistribuição de poder na sociedade e incorporam novos atores (Casassus, 1995, p. 38).

Em definição, a descentralização significa a distribuição de poder para outras esferas nas decisões políticas, administrativas ou financeiras. No contexto escolar, pode significar a atribuição de novas responsabilidades que levem à autonomia de gestão. Ou, conforme a definição de Casassus (1995, p. 82), é "confiar poderes de decisão a órgãos diferentes daqueles do poder central, que não estão submetidos ao dever de obediência hierárquica, e que contam com autoridades democraticamente eleitas."

Já a desconcentração é a delegação de funções ou responsabilidades para outras esferas da sociedade, sem garantir poder decisório, pois este ainda se mantém a cargo dos órgãos centrais. Isso significa que não existe autonomia de decisão para as instâncias inferiores. Segundo Casassus (1995, p. 84), a desconcentração é um movimento no qual as decisões vêm de cima para baixo, para assegurar a eficiência do poder central. Souza (2003, p. 44) reforça essa definição ao afirmar que a desconcentração apenas transfere responsabilidades para as escolas, mantendo o poder de decisão concentrado no sistema, sem que os processos políticos decisórios cheguem às escolas.

A partir dessas observações, fica evidente a ambiguidade presente nas políticas que promovem a descentralização. O PDDE, enquanto um programa de descentralização financeira, não está livre dessas contradições. Dessa forma, é necessário questionar até que ponto o programa realmente promove a descentralização financeira das escolas ou confere autonomia e poder de decisão reais às escolas. Souza (2003, p. 40) questiona se os recursos financeiros descentralizados podem promover autonomia, considerando o valor que é repassado às instituições, e se a quantia é suficiente para promover autonomia, dependendo da região ou das condições materiais do ambiente escolar. A autonomia promovida pelo PDDE pode ser interpretada como um aumento das atribuições para os gestores escolares, pois cabe a eles apenas cumprir o disposto no regimento das regulamentações feitas pelo FNDE.

Com efeito, a obrigatoriedade de criação de uma UEx – de cunho privado – dentro da escola pública, para receber recursos financeiros transferidos do governo, seria uma estratégia de descentralização no sentido de omissão dos governos perante sua responsabilidade com a educação pública, repassando à escola a incumbência de aplicação e prestação de contas dos recursos financeiros para compra de materiais e realização de serviços de manutenção física necessários ao seu dia a dia. (Viana, 2020, p. 53)

Nessa direção, Paro (2007, p. 57) afirma que a descentralização não pode se limitar ao repasse e à administração dos recursos financeiros. A escola precisa deter um poder de decisão

compartilhado, capaz de atender às demandas de acordo com as necessidades da comunidade escolar.

Sem se considerar as pessoas que estão na escola, seus interesses, sua cultura, ou melhor, deixando de lado a opinião das pessoas que irão operar com as diretrizes emanadas da reforma de descentralização, não é possível o total êxito dos objetivos por ela propostos. Está ligado a isto, portanto, o conceito de autonomia da instituição escolar (coletiva) e de cada uma das pessoas que fazem a escola (individual). (Souza, 2003, p. 39)

Embora existam contradições no processo de descentralização do poder do Estado e na descentralização financeira proposta pelo PDDE, isso não diminui sua importância. Políticas que, inicialmente, podem assumir um caráter de desconcentração de poder, podem se transformar em fomentadoras de processos descentralizados ao longo do tempo.

Viana (2020, p. 148) destaca a potencialidade do PDDE em promover mudanças significativas no âmbito escolar, como a construção de processos de aprendizagem e a adoção de práticas mais democráticas, ressignificando a autonomia na gestão democrática da escola. A descentralização financeira, assim, pode promover maior participação e controle social, com os recursos financeiros atuando como instrumentos indutores de processos democráticos dentro da escola.

Mafassoli e Farenzena (2020, p. 3) reforçam essa perspectiva ao afirmar que, quando o controle social e a gestão financeira são efetivados e envolvem a participação de diferentes segmentos da comunidade escolar, há uma melhoria nos processos de ensino e aprendizagem, sem sobrecarregar os gestores escolares com tarefas excessivas.

Conclui-se que a descentralização financeira dos recursos advindos do PDDE se torna um elemento essencial para promover mudanças significativas na cultura democrática da gestão escolar. Esses recursos podem garantir à escola acesso a materiais de forma mais ágil e conforme as demandas reais, além de representar o controle social sobre os gastos públicos. Contudo, para que esses processos sejam efetivos, é necessário qualificar os profissionais da escola e fomentar a participação da comunidade escolar.

Para compreender o funcionamento do programa, seus impactos, objetivos e a forma como ele é delineado, é preciso voltar-se para o contexto de sua criação e examinar os objetivos políticos subjacentes. Deve-se investigar quais impactos eram desejáveis com a criação do programa, qual perspectiva de sociedade e educação ele busca promover, e qual modelo de Estado está por trás dessa política pública. As políticas públicas, como o PDDE, são influenciadas pelo modelo de Estado em que estão inseridas, sendo permeadas por conflitos políticos e ideológicos que refletem os interesses de diferentes classes sociais. Assim, ao

analisar a política pública do PDDE, é imprescindível compreender o modelo de Estado e o contexto político de sua criação, pois é a partir dessa realidade material que o programa se estrutura e é modificado.

2.1. Recomposição do papel do Estado: neoliberalismo e educação.

A presente subseção tem como objetivo realizar considerações analíticas sobre o processo de recomposição do papel do Estado e o avanço do neoliberalismo a partir da década de 1970, e os efeitos dessa doutrina nas políticas públicas educacionais.

No contexto da década de 1970, o sistema capitalista enfrentava uma crise de acumulação do capital, gerando questionamentos sobre a eficiência do Estado de Bem-Estar Social. Segundo Harvey (2008, p. 19), o desemprego e a inflação estavam em ascensão, enquanto o crescimento econômico estava estagnado, provocando crises fiscais em diversos Estados, além de queda na acumulação e no valor dos ativos econômicos da classe dominante, como ações, imóveis e poupanças. Diante desse cenário, com o objetivo de recuperar o ciclo produtivo do capital, o Estado passou por um processo de reestruturação e redefinição de seu papel.

No centro desse movimento, as ideias neoliberais se intensificaram, posicionando-se radicalmente contra o Estado intervencionista. Chauí (1996, p. 6) afirma que o nascimento do neoliberalismo está vinculado à criação da Sociedade Mont Pelerin, em 1947, a partir da reunião de um grupo de economistas, cientistas políticos e filósofos que se opunham ao Estado de Bem-Estar Social, que regulamenta a economia e o mercado, além de utilizar fundos públicos para oferecer garantias sociais aos trabalhadores. Entre seus fundadores, destacam-se Friedrich Hayek, Ludwig von Mises e Milton Friedman, cujas ideias eram contrárias ao Estado regulador e defendiam a liberdade individual.

Freitas (2018, p. 19) aponta que, embora Mises, Hayek e Friedman possuíssem algumas diferenças, suas ideias convergiam na restrição do controle do Estado sobre a sociedade. Para esses pensadores, a liberdade só poderia existir se houvesse liberdade econômica, livre mercado e garantia do direito à propriedade privada. Brown (2019, p. 23) destaca que Hayek foi o mais enfático crítico do Estado, defendendo que a moralidade, o mercado e a liberdade eram fundamentais para a ordem e o desenvolvimento da civilização, devendo ser mantidos afastados do poder político e da intervenção estatal. As ideias desses economistas influenciaram a reconfiguração do papel do Estado e das políticas neoliberais a partir da década de 1970, as quais podem ser definidas como:

uma teoria das práticas políticas co-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades individuais e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. (Harvey, 2008, p. 02)

O ideário neoliberal surge como uma doutrina político-econômica que defende que o bem-estar humano é alcançado quando se oferece aos indivíduos a liberdade para empreender em um ambiente institucional organizado por direitos de propriedade privada, livre mercado e livre comércio. Esse pensamento se opunha veementemente ao Estado de Bem-Estar Social. Os gastos com políticas sociais são considerados contrários ao direito de liberdade e de acumulação, pois a redistribuição da riqueza, para eles, é a retirada do capital conquistado de forma coercitiva para dar a outros indivíduos.

Para Adrião e Peroni (2007, p. 42), o neoliberalismo explica a crise a partir da ineficiência do Estado, e não do sistema capitalista. Logo, a solução que essa doutrina propõe é uma redefinição do papel do Estado a partir de sua diminuição, pois o gasto excessivo governamental para atender as demandas por políticas sociais para a classe trabalhadora e a regulação estatal na economia foram os causadores da crise de acumulação do capital. A resposta para a superação da crise, segundo o neoliberalismo, está no livre mercado, pois ele possui a “capacidade de superar as falhas do Estado, inclusive tomando de empréstimo a lógica mercantil e adotando-a na gestão de instâncias estatais como forma de torná-las mais eficientes e produtivas” (Adrião e Peroni, 2007, p. 42).

Harvey (2008, p. 12) discorre sobre o neoliberalismo enquanto um sistema que, ambicionando a liberdade individual irrestrita, almeja a criação de um Estado para preservar uma estrutura institucional que sirva para garantir um ambiente propício às práticas do mercado e do capital, contando inclusive com mecanismos de defesa legais, militares e policiais para a garantia da propriedade individual. Ou seja, o Estado, enquanto detentor da violência coercitiva, deve utilizar-se da força para manter a ordem. É uma guerra contra tudo aquilo que atrapalhe a liberdade.

Apesar de defenderem a liberdade individual e a não interferência do Estado no mercado, Harvey (2008, p. 27) aponta uma contradição no pensamento neoliberal.

O rigor científico de sua economia neoclássica não é facilmente compatível com seu compromisso político com ideias de liberdade individual, nem sua suposta desconfiança com respeito a todo poder estatal o é com a necessidade de um Estado forte e, se necessário, coercitivo, que defenda os direitos à

propriedade privada, às liberdades individuais e às liberdades de empreendimento. (Harvey, 2008, p. 27)

O caráter autoritário do neoliberalismo se expressa na defesa do livre mercado de forma desenfreada, colocando-o acima, inclusive, da defesa da democracia. Freitas (2018, p. 14) aponta que o liberalismo é uma forma de controle da economia, enquanto a democracia é vista como uma maneira de manutenção do poder, o que faz com que ela seja apenas desejável, e não uma forma essencial de organização para o neoliberalismo, que se sobrepõe aos direitos políticos.

O estado neoliberal pretende construir o mercado e protegê-lo das ameaças de regulação e controle de um Estado abusivo. Porém, para cumprir essa missão, esse Estado deve permanecer constantemente em pé de guerra, a fim de impedir que a democracia interfira na economia.” (Dardot, et al., 2021, p. 35)

Gentili (1994) ratifica: "O neoliberalismo se caracteriza por pregar que o Estado intervenha o mínimo possível na economia, mantenha a regulamentação das atividades econômicas privadas ao mínimo e deixe agir livremente os mecanismos do mercado" (Gentili, 1994, p. 26). Neste sentido, Harvey (2008) evidencia, ainda, que os processos de "acumulação por espoliação" são um traço distintivo do neoliberalismo, ilustrando a persistência de métodos de acumulação que se acreditava estarem restritos às fases iniciais do capitalismo. Ele aborda a ampliação da desigualdade de renda como um incentivo ao risco empresarial e à inovação, fatores cruciais para a competitividade e o desenvolvimento econômico, sublinhando a importância da ideologia no cenário neoliberal. De maneira assertiva, Harvey (2008) afirma:

a neoliberalização não foi muito eficaz na revitalização da acumulação de capital global, mas teve notável sucesso na restauração ou, em alguns casos (a Rússia e a China, por exemplo), na criação do poder de uma elite econômica. O utopismo teórico de argumento neoliberal, em conclusão, funcionou primordialmente como um sistema de justificação e de legitimação do que quer que tenha sido necessário fazer para alcançar esse fim. (Harvey, 2008, p. 27).

A ideologia neoliberal permeia todos os aspectos da sociedade, afetando os regimes políticos e as formas de governo. "Trata-se de alterar hábitos, atitudes, expectativas, procedimentos, instituições e ideais, de modo a abrir ao máximo os espaços para o mercado, a iniciativa privada, a empresa, a corporação e o conglomerado" (Ianni, 1998, p. 113). O Estado, dentro dessa concepção, passa a ser visto como um empecilho para o desenvolvimento da

liberdade do mercado, como um mau gestor que atrapalha a naturalidade e a autorregulação da sociedade advinda do mercado.

Vale ressaltar que, segundo Gentili (1996), a ideologia neoliberal é um projeto hegemônico, ou seja, suas ramificações atingem todos os setores da sociedade, sobretudo setores estratégicos, como a política e a educação. Harvey destaca:

O processo de neoliberalização, no entanto, envolveu muita "destruição criativa", não somente dos antigos poderes e estruturas institucionais (chegando mesmo a abalar as formas tradicionais de soberania do Estado), mas também das divisões do trabalho, das relações sociais, da promoção do bem-estar social, das combinações de tecnologias, dos modos de vida e de pensamento, das atividades reprodutivas, das formas de ligação à terra e dos hábitos do coração (Harvey, 2008, p. 13).

De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 16), “o neoliberalismo é uma razão política dominante utilizada pelos governos que impõem a lógica do capital na economia, na sociedade e até mesmo no Estado, desdobrando-se em formas subjetivas e em normas de existência”. A concepção do livre mercado se torna parte de todas as esferas da vida, inclusive transformando direitos sociais em serviços a serem adquiridos, fato que “elimina também a proteção social do Estado; dessa forma, o indivíduo só tem a opção de lançar-se no livre mercado para atingir o seu sucesso, competindo com todos” (FREITAS, 2018, p. 24).

Nada fica intocado pela lógica do mercado e da comercialização, pois Harvey (2008, p. 13) conclui: “Em suma, o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo”. Os princípios de eficiência e eficácia são elevados ao máximo com a competição desenfreada entre os indivíduos. Produtividade, meritocracia, competitividade, empreendedorismo e, principalmente, lucratividade, são valores que estão no cerne do neoliberalismo. Dessa forma, “o modelo fundamental das relações humanas nessa sociedade é o ‘empreendimento’, que se expressa no ‘empreendedorismo’ dos seres humanos, constituindo a fonte de liberdade pessoal e social, e cuja organização mais desenvolvida é a empresa” (Freitas, 2018, p. 31). O indivíduo também se torna uma mercadoria, um empreendedor de si mesmo.

Essa doutrina adentra todas as áreas do cotidiano, modifica valores e cria desejos, tornando-se parte do senso comum para consolidar sua hegemonia. Em síntese, o neoliberalismo propõe um Estado mínimo para questões sociais e máximo para o capital. A redução dos gastos estatais se dá apenas para as políticas sociais, enquanto o Estado trabalha

para manter a ordem do mercado, garantindo que as liberdades individuais, como a liberdade de acumulação, sejam asseguradas a todo custo.

Tudo deve ser condicionado à dinâmica da economia, do mercado, dos fatores de produção, da livre iniciativa, da corporação, da acumulação, da reprodução ampliada do capital, de tal modo que tudo o que possa ser social, político e cultural seja visto como encadeado, influenciado ou determinado pela dinâmica da economia (Ianni, 1998, p. 113).

Ademais, o mercado, a propriedade privada e a concorrência se desenvolvem para além das fronteiras do Estado-nação, espalhando-se por todo o globo terrestre, em uma fase mais abrangente do capitalismo: a globalização. Segundo Mészáros (2005), a globalização surge como uma resposta para a revitalização da crise do sistema capitalista, pois a expande e revitaliza, alicerçando novas formas de domínio do mercado e do capital, ou seja, tem como característica a manutenção do capitalismo.

Segundo Santos (2002, apud Silva, 2020, p. 65), a globalização da economia capitalista se sustenta por três pilares: um novo tipo de regulação estatal, direitos da propriedade internacional e a subordinação dos Estados nacionais às organizações multilaterais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização Mundial do Comércio. São a partir desses pilares que os Estados periféricos se sujeitam às imposições da doutrina neoliberal, por meio da negociação da dívida externa e pela imposição de programas que visam alterar estruturalmente a organização do Estado.

A abertura do mercado internacional para as empresas multinacionais influencia a atuação estatal a interferir minimamente na economia e reduzir os gastos com as políticas sociais, pois, com o domínio das organizações mundiais, os Estados perdem sua força e se sujeitam a acordos como forma de acesso a recursos, que resultam na imposição do receituário neoliberal. Os países são forçados a atender essas demandas para se manterem competitivos. Silva reitera que, nos países em desenvolvimento, como o Brasil, essas imposições se tornam mais incisivas:

Na globalização mundial, países em desenvolvimento, como o Brasil, são mais direcionados às imposições do receituário neoliberal, visto que as agências multinacionais impõem esse modelo como condição para renegociação de dívidas e liberação de novos financiamentos (Silva, 2020, p. 66)

Entretanto, a globalização não tem efeitos apenas nas questões econômicas, ela também interfere nas políticas sociais e na educação, inclusive com pautas e exigências que as

organizações multilaterais impõem para a agenda educacional dos países. O aumento do mercado em escala global também exige que a qualificação da mão de obra profissional e a competitividade econômica sejam expandidas. Dessa forma, os países seguem as exigências impostas para se manterem competitivos no mercado internacional. As agências e organizações multilaterais, além de fornecerem empréstimos financeiros, também oferecem assessoria, plataformas de tecnologias, dados e monitoramento, além da criação de rankings internacionais. A partir dessa forma de atuação, elas propõem reformas educacionais, pois:

globalização implantada por organizações multilaterais e internacionais nos países centrais é imposta aos países periféricos e semiperiféricos através de uma agenda para a reforma no âmbito da educação, em que privilegia políticas de financiamento, de avaliação, da formação de professores e do currículo, de acordo com os mecanismos do mercado para regulação e a imposição de modelos de administração e de eficiência advindos do setor empresarial como um mecanismo para resolução dos problemas na educação. (Silva, 2020, p. 69)

Ball e Mainardes (2024, p. 12) retratam que há uma política educacional neoliberal global que atua e influencia por meio do “empréstimo de políticas” que chegam a diferentes países de forma recontextualizada e se apropriam de políticas que supostamente funcionam em outros lugares, criando um discurso padronizado de qualidade, habilidades, competências e aperfeiçoamento, que, em última instância, se baseia na concepção neoliberal de que a educação também é uma forma de exploração econômica.

Globalmente, o processo de reforma neoliberal tem três grandes componentes ou tecnologias altamente inter-relacionados e interdependentes – mecanismos multifacetados de mudança que influenciam e reinventam os serviços do setor público. São eles: o mercado, a gestão e o desempenho (Ball, Mainardes, 2024, p. 12).

Sob a ótica neoliberal, a educação é vista como uma ferramenta para aumentar o desempenho no mercado de trabalho e promover o crescimento econômico. Ela passa a ser definida como uma “atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho” (Gentili, 1995, p. 193). A escola, atualmente, é orientada pelas reformas em curso para os propósitos de competitividade prevalentes na economia globalizada. O que ocorre quando essa escola, cada vez mais contestada por diferentes formas de privatização, se limita a produzir capital humano para manter a competitividade das economias regionais e nacionais (Laval, 2019, p. 19)

Essa forma de pensamento econômico na educação e a influência das ideias neoliberais a entendem não mais como um direito, mas como uma mercadoria, inserida na lógica competitiva de um livre mercado. Os neoliberais interpretam o fracasso da educação escolar como uma ineficiência de gestão, que somente seria superada com a competitividade do mercado, sem intervenção estatal. Laval (2019, p. 19) pontua que organizações econômicas e financeiras, como o BM, FMI e OCDE, exaltam o mercado e a liberdade de escolha como soluções para a crise da educação, reproduzindo ataques ao Estado como responsável pela educação. Segundo Freitas (2018, p. 31), o neoliberalismo defende que a educação baseada em um livre mercado pode produzir avanço social com qualidade, uma vez que a ineficiência pode ser combatida por meio da livre concorrência, expressando a concepção de empreendedorismo e competição dos indivíduos. Assim, como em uma empresa, os processos educativos devem ser padronizados, controlados e mensurados. A iniciativa privada, as agências multilaterais, corporações, bancos e think tanks são vistos como mais aptos a modernizar a escola, pois elas:

São apresentadas como alternativa política para as ‘ineficiências’ do poder público e, desse modo, operam como estruturas acopladas do ao Estado, sinalizando reconfigurações em sua função, após as quais o Estado passa a ser visto como coordenador de ações que reúnem múltiplos atores ao redor de um projeto comum e implantador de políticas públicas em parceria com o setor privado. (Ball; Mainardes, 2024, p. 52)

Para os defensores do neoliberalismo, o Estado não deve atuar para eliminar as diferenças, pois essa interferência é vista como indevida, prejudicando a busca pelo mérito pessoal e a competitividade. Complementando essa visão, Laval (2019, p. 19) destaca que a educação passa a ser concebida como uma atividade com custo e retorno, transformando-se em uma mercadoria submetida às condições de mercado. Esse cenário é impulsionado por crescentes processos de privatização e mercantilização, que restringem o papel social da escola à formação de capital humano para manter a competitividade econômica. Como ressaltam Ball e Mainardes (2024, p. 13), “O Estado traz a privatização para o mundo, tornando-se comissário e monitor dos serviços da Educação, em vez de responsável pela sua representação.”

Na doutrina neoliberal, os benefícios do livre mercado para a educação são considerados inquestionáveis. A competição seria capaz de impulsionar o avanço social e melhorar a qualidade dos serviços educacionais. Dentro dessa lógica, a educação deixa de ser um direito e passa a ser vista como um bem econômico, levando à defesa da privatização da escola e sua inserção no mercado, afastando-a do suposto domínio estatal ineficiente. No entanto, não se privatiza apenas o espaço escolar, mas também o acesso ao conhecimento, por meio de

consultorias e materiais produzidos por agências privadas. Freitas (2018, p. 55) observa que “a destruição do sistema público se dá paulatinamente pela introdução dos objetivos e processos das organizações empresariais no interior das instituições públicas.” O autor alerta que as formas de privatização da educação não ocorrem apenas pela apropriação do espaço público e reforça que não existe “meia privatização”: uma vez iniciada, seja por meio da terceirização da gestão, de serviços ou de materiais, a privatização plena se torna uma consequência inevitável.

2.2. Histórico do PDDE como política pública de financiamento da educação básica: avanços e retrocessos ao longo do tempo (1995 - 2024)

No Brasil, o movimento de neoliberalização ocorre de forma mais tardia em relação a outros países, consolidando-se a partir da década de 1990. Nesse período, as políticas públicas educacionais passaram a assumir um caráter neoliberal. Segundo Diógenes (2020, p. 140), as reformas educacionais se ancoravam nos princípios de qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho e na universalização do ensino. Krawczyk (2018, p. 58) aponta que o Estado brasileiro adotou um tom autoritário, no qual as decisões seguiam o modelo “top-down”, ou seja, eram tomadas de forma unilateral, de cima para baixo, sem diálogo com a sociedade civil para a construção de medidas mais democráticas.

Os anos 1990 representaram um período em que o Brasil firmou compromissos com acordos internacionais, impulsionado por sua participação na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien. Esse evento contou com a influência de organismos privados internacionais, como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

A influência das agências multilaterais e dos acordos internacionais firmados pelo Brasil impactou diretamente as políticas educacionais, que passaram a se orientar pelo atendimento das demandas do mercado. Segundo Diógenes (2020, p. 141), o governo FHC foi influenciado por esses organismos multilaterais e adotou os conceitos de eficiência, eficácia e produtividade como referenciais para a qualidade da educação. A Declaração de Jomtien consolidou, para o governo brasileiro, a visão da educação como promotora do desenvolvimento econômico e social.

A conferência Mundial Educação para Todos gerou a assinatura da Declaração Mundial sobre Educação para Todos de vários países com a promessa de empenho para a aceleração da definição de práticas educacionais. Essas orientações foram determinantes para a elaboração do Plano Decenal e da

reforma do aparelho estatal no Brasil, na década de 90, permitindo a criação de um programa como o PDDE. O plano forçava o Brasil a assumir compromissos internacionais, sobretudo na questão da descentralização de ações visando a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo. (Viana, 2020, p. 57)

O Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003) tinha como objetivo a descentralização e universalização do ensino fundamental, além da erradicação do analfabetismo. Propunha também uma maior participação da comunidade e dos gestores escolares. Esse plano apontava que um dos principais motivos do “fracasso” educacional no Brasil era o efeito negativo de uma política de centralização de recursos e a falta de autonomia das escolas para gerir suas próprias atividades regulares.

Já o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, criado em 1995, durante o governo FHC, estabelecia diretrizes para a reforma da administração pública e a redefinição do papel do Estado. O referido plano identificava como principais problemáticas que afetavam o Estado questões como a administração burocrática, a ineficiência, o clientelismo e o descompromisso com o desempenho estatal. Segundo Ferrarezi, Romão e Jannuzzi (2023, p. 17), “a crise do modelo burocrático era definida pela ineficiência das estruturas hierarquizadas pesadas e centralizadoras, caracterizadas pelo excesso de regulamentos.”

o Plano Diretor de Reforma do Aparelho de Estado (Pdrae) propõe mudanças na estrutura organizacional do aparelho estatal a partir da criação de mecanismos de descentralização, de redução da estrutura hierárquica e da introdução da avaliação de resultados. É uma nova concepção de administração pública centrada nos resultados, que o Pdrae denomina de “gerencial”, nos moldes empresariais, por considerar que grande parte dos males sociais advém de problemas de mau gerenciamento das instituições do Estado. (Adrião e Peroni, 2007, p. 22)

Essa nova visão do Estado pressupunha uma nova forma de realizar a gestão pública, um modelo de Administração Pública Gerencial, que introduz a lógica do mercado para o Estado. Mudando a forma como o Estado administra e sua maneira de se relacionar com a Sociedade. Segundo o pensamento de Gomes as políticas educacionais foram elaboradas com base no paradigma gerencialista e da gestão das empresas privadas, pois

A presença do Estado distributivo, descentralizador e ao mesmo tempo regulador é explícita nas políticas, programas e ações adotadas para mudar a realidade da educação no país, em que o viés economicista ainda é muito forte (Gomes, 2020, p. 97).

A ideia central era a redução dos gastos públicos e da interferência do Estado na economia, ao mesmo tempo em que se ampliavam as demandas privatistas e as parcerias público-privadas como forma de aumentar a eficiência estatal. Havia a concepção de que o clientelismo e o burocratismo do Estado dificultavam o desenvolvimento de serviços públicos mais eficazes. Nesse sentido, a reforma estatal ampliou e flexibilizou a participação do terceiro setor nas políticas sociais, bem como incentivou a privatização, inclusive por meio de alterações em dispositivos legais.

Adrião e Bezerra (2013, p. 258) analisam como a Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998, modificou o regime da administração pública, configurando-se como um marco histórico na expansão das parcerias entre a administração pública e o setor privado. A reforma baseou-se no princípio da eficiência, adotando padrões de gestão inspirados na administração privada, que, sob a ótica reformista do Estado, eram considerados mais eficazes e menos burocráticos.

Paralelamente, as mudanças políticas advindas da redemocratização e da Constituição Federal de 1988 (CF/88) envolveram diversas lutas sociais pela garantia dos direitos fundamentais. Esse período de maior abertura à participação política permitiu avanços no cenário educacional. A CF/88 consolidou o direito à educação como um direito fundamental em seu artigo 5º. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), em seu artigo 75, reforçou a função redistributiva da União no que diz respeito à manutenção e desenvolvimento do ensino, determinando a prestação de assistência técnica e financeira aos entes federados. Para que esse objetivo fosse alcançado, era necessário que a União elaborasse e implementasse políticas que efetivassem a redução das desigualdades e garantissem a distribuição de recursos para a concretização dos direitos educacionais.

O PDDE surge, então, em um contexto de contradições inerentes ao modelo capitalista. Por um lado, o capitalismo global passava por transformações que intensificavam a diminuição do papel do Estado e a prevalência do livre mercado; por outro, medidas mais progressistas, associadas ao modelo do Estado de Bem-Estar Social, ganhavam força a partir da CF/88. Segundo Mafassoli e Farenzena (2020, p. 19), durante a década de 1990, as escolas enfrentavam escassez de recursos financeiros, além da precariedade das condições físicas e pedagógicas. Nesse cenário, o PDDE representava a introdução de valores financeiros reduzidos para as escolas, tornando difícil conceber como os recursos do programa poderiam promover mudanças efetivas diante das condições precárias do sistema educacional.

O PDDE foi criado em 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), inicialmente sob o nome de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE). Caracterizava-se como uma política de financiamento da educação pública descentralizada, cujo objetivo era aumentar a participação da sociedade na gestão da esfera pública. O programa transferia a responsabilidade pelo recebimento e gestão dos recursos diretamente às escolas, buscando desburocratizar e simplificar o processo de repasse financeiro para as instituições de ensino.

PDDE tem proximidades como o que estava proposto no Plano Diretor do Aparelho do Estado, do ministro Bresser Pereira que explicitava medidas para a viabilização da reforma: privatização, terceirização e/ou publicização dos serviços ou atividades até então prestadas pelo Estado. No caso do PDDE, foi uma política criada, primeiro, para atender uma agenda de campanha do governo Fernando Henrique, dentro da lógica da “Conferência de Educação Para Todos” de Jomtien, pelo compromisso firmado entre Brasil e demais países, que indicou, entre diferentes compromissos, o resgate do papel da escola. (Mafassoli, 2017, p. 289)

Adrião e Peroni (2007, p. 49) contribuem para essa compreensão ao afirmarem que o PDDE se relaciona com a reforma do Estado na década de 1990, pois fazia parte de um conjunto de mudanças educacionais alinhadas aos interesses econômicos externos. O programa seguiu as orientações das agências multilaterais, que defendiam a descentralização financeira e a autonomia da escola. Isso resultou na desresponsabilização do governo federal pela gestão direta dos gastos escolares, transferindo essa função a uma instituição privada, a Unidade Executora (UEX).

O PDDE foi criado com o objetivo principal de destinar recursos federais provenientes do Salário-Educação para promover melhorias na qualidade da educação, inicialmente contemplando apenas o ensino fundamental. Segundo FNDE, a descentralização do repasse de recursos buscava garantir maior eficiência, partindo do princípio de que a própria comunidade escolar estaria mais apta a identificar suas necessidades e definir a melhor aplicação dos valores recebidos.

Um marco importante na regulamentação do programa foi a Resolução nº 3, de 4 de março de 1997, que estabeleceu os critérios e as formas de transferência dos recursos. Essa norma tornou obrigatória a criação de uma UEX para que as escolas pudessem receber os repasses financeiros e atribuiu a essa entidade a responsabilidade pela gestão dos valores. A resolução definiu a UEX como uma entidade de direito privado e sem fins lucrativos, representativa da comunidade escolar — podendo ser constituída como Caixa Escolar,

Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres, entre outros, responsável pelo recebimento e execução dos recursos financeiros transferidos pelo FNDE. Além disso, o documento incorporou as escolas de educação especial sem fins lucrativos ao programa e estabeleceu os valores de repasse.

Dentre as principais atribuições da UEx, estavam:

- Aquisição de material permanente;
- Manutenção, conservação e pequenos reparos;
- Compra de materiais de consumo essenciais para o funcionamento da escola;
- Capacitação e aperfeiçoamento de profissionais da educação;
- Avaliação da aprendizagem;
- Implementação de projetos pedagógicos e desenvolvimento de atividades educacionais.

Além dessas responsabilidades, a UEx deveria prestar contas da aplicação dos recursos recebidos. Adrião e Peroni (2007, p. 28) destacam que as UExs representaram a padronização de um formato institucional para delegar a gestão dos recursos públicos a uma instituição de natureza privada.

Em 1998, por meio da Medida Provisória nº 1.784, o programa passou a ser oficialmente denominado PDDE e sofreu modificações significativas. A partir dessa mudança, a transferência dos recursos passou a ser realizada diretamente pelo FNDE, eliminando a exigência de um número mínimo de alunos para que as escolas pudessem ser beneficiadas. Além disso, o censo escolar passou a ser o critério utilizado para definir a alocação dos recursos.

Outro destaque desse período foi a criação do Fundo de Fortalecimento da Escola, estabelecido em 1998 como resultado de um acordo entre o Banco Mundial (BM) e o Ministério da Educação (MEC). Segundo Mafassoli (2017, p. 170) o programa surgiu de um acordo entre o BM e o MEC como forma de desenvolver a gestão escolar e aumentar a qualidade das escolas de ensino fundamental. O Fundo Escola se articulava com outros programas governamentais como o PDDE, SAEB (sistema de avaliação da Educação Básica) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Além disso o programa contava com o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), tendo como condições impostas pelo BM, escolas com mais de 200 alunos matriculados, uma gestão de liderança forte e o estabelecimento de uma UEx para receber, executar e prestar contas dos recursos.

Esses acordos seguiam a lógica gerencialista da administração pública, na qual a responsabilidade pela gestão e execução dos recursos era transferida para as escolas, que

deveriam melhorar a qualidade do ensino com base nas diretrizes propostas por programas influenciados pelo Banco Mundial.

Em 1999, a Resolução nº 3, de 21 de janeiro, ampliou o alcance do PDDE, destinando recursos também para escolas públicas de educação especial, estaduais, do Distrito Federal e municipais. A distribuição dos valores passou a seguir um princípio redistributivo, visando a redução das desigualdades sociais no país.

Já a Resolução nº 8, de 8 de março de 2000, estabeleceu um novo critério para o recebimento dos recursos: somente escolas com mais de 99 alunos poderiam ser beneficiadas caso possuíssem uma UEx. Além disso, a norma permitiu a reprogramação de saldos para o ano seguinte, possibilitando uma melhor gestão financeira dos valores recebidos.

Segundo Mafassoli (2017, p. 174), durante o período 1995-2002, sob o governo FHC, houve um crescimento expressivo da adesão das escolas ao PDDE. Entretanto, os recursos financeiros destinados ao programa aumentaram apenas 36%, enquanto o número de UExs participantes cresceu 650%, o que evidencia um descompasso entre a ampliação do programa e o volume de investimentos.

Com o início do governo Lula, em 2003, houve mudanças na condução das políticas públicas educacionais. Segundo Diógenes (2020, p. 139), apesar da adoção de medidas de caráter mais social, não houve um rompimento total com a abordagem econômica e social adotada durante o governo FHC. O governo Lula adotou políticas híbridas, mesclando elementos do neoliberalismo com iniciativas voltadas ao desenvolvimento social e fortalecimento do Estado (Mafassoli, 2017, p. 176).

De 1995 a 2004, não ocorreram reajustes nos valores repassados pelo PDDE, mantendo-se os mesmos patamares estabelecidos no governo FHC. Somente em 2004, a Resolução nº 10, de 22 de março, alterou os valores da tabela de repasses do programa, representando um marco legal importante no financiamento da educação. Adrião e Peroni destacam que essa mudança foi um avanço na ampliação dos recursos destinados às escolas, ao acrescentar

um fator moderador/fator de correção ao número de alunos matriculados, visando contornar as disparidades verificadas nos repasses para escolas de mesma classe, com matrículas diferenciadas, consistindo em R\$ 1,30 por matrícula excedente entre o maior e menor número da mesma classe. (Adrião e Peroni, 2007, p. 32)

A primeira ação agregada ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) surgiu em 2004, por meio da Resolução nº 52, de 25 de outubro, denominada Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Trabalho para a Juventude. A justificativa para a criação dessa nova modalidade foi a necessidade de ampliar as atividades escolares, promover maior diálogo, cooperação e participação de alunos, pais e profissionais da educação, além de reduzir a violência e a vulnerabilidade socioeconômica. Esse avanço representou uma ampliação do escopo do programa e das possibilidades de financiamento. No entanto, sua formulação contou com parceria da UNESCO, evidenciando a influência das agências multilaterais na formulação das políticas educacionais brasileiras.

Outro marco legal do PDDE ocorreu com a Resolução nº 17, de 9 de maio de 2005, que trouxe mudanças importantes. Dentre as mudanças ocorridas no programa destaca-se a redução de 90 alunos para 50 para obrigatoriedade do estabelecimento de UEx, as escolas com menos de 50 alunos receberão os recursos através da EEX, representadas pelas Secretárias de Educação. A divisão dos gastos dos recursos em 20% de despesas de capital e 80% do valor em despesas de custeio.

Em 2006, a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro, alterou a duração do ensino fundamental para nove anos, tornando a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. No mesmo ano, o PDDE sofreu outra modificação significativa: a transferência de recursos passou a estar atrelada ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), uma avaliação externa utilizada para medir o desempenho da educação básica com base em metas predefinidas.

A Resolução nº 9, de 24 de abril de 2007, estabeleceu um incentivo financeiro para escolas que atingissem as metas intermediárias do IDEB, garantindo um acréscimo de 50% no valor do repasse. Além disso, o PDDE foi vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e ao Plano de Ações Articuladas (PAR). Escolas com IDEB crítico foram obrigadas a aderir ao PDE. Segundo Mafassoli (2017, p. 202), os anos de 2006 e 2007 registraram um aumento no volume de recursos repassados, impulsionado pelo PDE, que passou a conceder um adicional de 50% na parcela destinada a escolas rurais.

Em 2009, o funcionamento do PDDE passou por mudanças estruturais importantes com a sanção da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. A partir dessa lei, o programa deixou de ser regido por medida provisória e passou a ter um arcabouço legal consolidado.

Entre as alterações mais significativas, destaca-se a ampliação do atendimento do programa para todas as etapas da educação básica, conforme previsto na Emenda Constitucional nº 59, de 2009. Com isso, o PDDE passou a abranger também a educação infantil e o ensino médio, aumentando significativamente o número de unidades escolares beneficiadas.

Em 2010, o programa passou a contar com novas modalidades, incluindo: PDDE Escolas do Campo; Ensino Médio Inovador; Acessibilidade na Escola; Água na Escola, voltado para escolas situadas em regiões de risco (Mafassioli, 2017, p. 213).

No ano de 2013, novas modificações foram implementadas por meio da Resolução nº 10, de 18 de abril de 2013. Dentre as principais mudanças, Mafassioli (2017, p. 226) destaca:

- A limitação da reprogramação de saldos, que passou a permitir o acúmulo de no máximo 30% do recurso total para o ano seguinte;
- A ampliação da destinação de recursos para polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB);
- A reformulação do cálculo dos valores repassados, que passou a ser composto por:
 - Um valor fixo, determinado pelo tipo de estabelecimento (urbano, rural, UAB ou escola de educação especial sem fins lucrativos);
 - Um valor variável, baseado no número de alunos matriculados.

Outro ponto relevante foi a mudança no cronograma de repasse dos recursos. A partir de 2013, os pagamentos passaram a ser feitos em duas parcelas anuais, devido à crise política e econômica que se instaurava no país (Mafassioli & Farenzena, 2020, p. 22).

Além dessas mudanças, novas modalidades foram incorporadas ao PDDE, entre elas: PDDE Escolas Sustentáveis e PDDE Atleta na Escola.

Essas inúmeras modalidades do PDDE, estabelecidas pelo MEC/FNDE, evidenciam que a política educacional desse período encaminhava políticas diversificadas, que almejavam a melhoria da qualidade da educação básica, e apresentam um caráter inclusivo e democrático, atendendo a demandas da educação historicamente deixadas de lado. Entre essas demandas, por exemplo, a acessibilidade para alunos do público-alvo da educação especial, recursos para escolas do campo, para melhoria da infraestrutura e, inclusive, minimização da falta de água. (Mafassioli, Farenzena, 2020, p. 24)

Em 2014, o FNDE, com o objetivo de garantir mais transparência nas movimentações referentes aos recursos do PDDE, regulamenta a reprogramação de saldos dos Programas Educacionais por meio do Sistema de Gestão e Prestação de Contas (SiGPC). Conforme informações do FNDE, esse sistema foi criado para automatizar as etapas de prestação de contas pelas UEx.

Em 2016, com a aprovação do Teto de Gastos, por meio da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, o financiamento educacional passou a ser comprometido. Farenzena (2021, p. 7) afirma que a política de austeridade fiscal impactou diretamente a educação e os programas e ações direcionados à educação básica. A autora ainda destaca a

importância de programas como o PDDE, Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) para o repasse de recursos, os quais sofreram congelamento ou redução de acréscimos. Em relação ao PDDE, "houve reformulações das ações agregadas/integradas, com maior focalização destas ou descontinuidades." (Farenzena, 2021, p. 10).

Os dados do INEP (2020), de monitoramento da meta 20 do PNE (sobre financiamento da educação), expõe uma proporção de gasto público em educação pública de 5,1% em 2015 e 5,0% em 2018; quer dizer, houve decréscimo no indicador e, por conseguinte, chegar a um gasto público em educação pública correspondente a 7% do PIB em 2019 e a 10% em 2024 (metas do PNE), não se efetivou e nada indica que se efetivará, respectivamente. (Farenzena 2021, p. 8)

Para Farenzena (2021, p. 14), a diminuição dos recursos federais gera repercussões nos governos subnacionais, podendo resultar em um aumento da responsabilidade desses entes no financiamento educacional. A autora demonstra, a partir dos dados disponibilizados pelo Portal da Transparência da Controladoria-Geral da União, que, em 2014, os gastos do FNDE com o PDDE giravam em torno de R\$ 2,8 bilhões, enquanto, em 2019, esse valor caiu para R\$ 1,1 bilhão.

Os recursos do PDDE transferidos às escolas não podem mais garantir o mesmo patamar de despesa de 2014, o que pode gerar mais demandas às mantenedoras ou providências, no âmbito das comunidades escolares, para geração de recursos próprios. Um beco aparentemente sem saída em que a educação pública é desvalorizada e submetida à lógica da política de austeridade. (Farenzena, 2021, p. 14)

Em 2021, o FNDE sancionou a Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021, que instituiu o Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE (IdeGES) como um instrumento de mensuração do desempenho da gestão descentralizada dos recursos do PDDE, com base em três indicadores: adesão, execução e prestação de contas.

No ano de 2024, houve uma modificação na forma de prestação de contas, por meio da Resolução CD/FNDE nº 7, de 2 de maio de 2024, que substituiu o SiGPC pela plataforma BB Gestão Ágil, uma nova ferramenta para prestação de contas desenvolvida pelo Banco do Brasil em parceria com o FNDE.

O PDDE é um programa de longa duração, que passa por reformulações constantes para atender às novas demandas do ambiente educacional. A partir da análise histórica realizada, é possível perceber que o programa surge em meio às contradições do sistema capitalista e

alinhado ao princípio da gestão gerencial e aos acordos firmados com agências multilaterais. Entretanto, as modificações ocorridas no programa ao longo do tempo revelam, segundo Viana (2020, p. 379), que houve flexibilizações e ampliação dos recursos e da adesão das escolas. Para ela, o PDDE representa mais uma política que incentivou a construção de práticas mais participativas dentro da escola do que uma política que legitimaria os interesses do mercado.

2.3 O Programa Dinheiro Direto na Escola como política de financiamento da educação.

O PDDE é um recurso de caráter descentralizador, os recursos financeiros são advindos do FNDE e repassados diretamente às escolas que serão as responsáveis, junto à comunidade escolar, na gestão do recurso. É um programa que conta com a participação de variados atores sociais e envolve diferentes esferas da sociedade e órgãos públicos, como a comunidade escolar que participa do processo de tomada de decisões e gestão dos recursos através da UEx, as secretarias estaduais e municipais de educação, institutos de pesquisas e universidades, além de contar com a participação do Banco do Brasil e órgãos federais. O PDDE atua em parceria com os Governos Estaduais, Municipais e do DF, Entidades Executoras (EEx), Unidades Executoras (UEx) e Entidades Mantenedoras (EM).

O PDDE tem 3 objetivos dispostos em seu art.º 2, da resolução CD/FNDE/MEC nº 15 de 16 de setembro de 2021

- Contribuir para o provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos de ensino;
- promoção de melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica
- incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania da comunidade no controle social.

Ainda conforme a referida resolução, o PDDE e as ações integradas atendem os seguintes estabelecimentos:

- Escolas públicas de educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal
- Escolas públicas de educação especial das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal
- Escolas privadas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público.

Os recursos do PDDE são destinados a gastos específicos que se destinam a despesas de custeio, manutenção e pequenos investimentos. Devendo ser aplicados conforme artº 4 da CD/FNDE/MEC nº 15 de 16 de setembro de 2021:

- I – na aquisição de material permanente;
- II – na realização de pequenos reparos, adequações e serviços necessários à manutenção, conservação e melhoria da estrutura física da unidade escolar;
- III – na aquisição de material de consumo;
- IV – na avaliação de aprendizagem;
- V – na implementação de projeto pedagógico; e
- VI – no desenvolvimento de atividades educacionais;

Os recursos advindos do PDDE, são de caráter suplementar, não estando vinculado aos recursos de despesas fixas do estabelecimento de ensino. Os gastos com o PDDE se dividem em duas categorias econômicas:

Quadro 4: Divisão dos recursos PDDE.

CUSTEIO	CAPITAL
Cobrir despesas relacionadas à aquisição de material de consumo	Deve ser empregado na aquisição de materiais permanentes

Fonte: Elaborado pela autora conforme site do FNDE (2024).

A divisão das categorias entre custeio e capital são elaboradas a partir de uma série de regras e regulamentos. Os materiais adquiridos pelo PDDE não podem ser de uso individualizado, devem ser de uso do coletivo, ou seja, utilizados para atender o todo da escola.

Apesar do enfoque da pesquisa ser o PDDE-básico, cabe destacar que temos as ações integradas, regidas pelo MEC, mas que funcionam da mesma forma que o PDDE em questão de: forma de transferência dos repasses, modo de gestão dos recursos e modo de prestação de contas. As ações integradas possuem finalidades, objetos e público alvos específicos. São recursos, de adesão voluntária, transferidos apenas para as UEx em dois tipos de contas: PDDE equidade e PDDE qualidade. Em 2024, o PDDE Estrutura passou a ser denominado PDDE equidade.

Quadro 5: Ações integradas PDDE.

PDDE EQUIDADE	PDDE QUALIDADE
-Programa Sala de Recursos Multifuncionais;	-Programa de Inovação Educação Conectada;
	-PDDE emergencial;
	-Programa Brasil na Escola;

-Programa Água, Esgotamento Sanitário e Infraestrutura nas Escolas em áreas rurais; -Programa Diversidades (Escolas do Campo, Indígenas e Rurais);	-Programa Itinerários Formativos; -Programa Primeira Infância na Escola; -Programa Cantinho da Leitura; -Programa Escolas das Adolescências; -Programa Ensino Médio Mais; -Programa Escola e Comunidade; -PDDE Educação e Família;
---	--

Fonte: Elaborado pela autora conforme site do FNDE (2024).

Para o recebimento dos recursos oriundos do programa, a legislação que rege o PDDE estabelece a necessidade de, para escolas com mais de 50 alunos matriculados, a criação de uma UEx. Conforme o Manual de Orientação para Constituição de Unidade Executora Própria (2014, p. 3), a UEx pode ser definida como 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”.

Entre as atribuições da UEx estão a administração e gerenciamento dos recursos, incluindo os bens de doação, o fomento às atividades pedagógicas e a realização da prestação de contas. Além disso, é uma organização coletiva, o que significa que as decisões tomadas, o cumprimento das obrigações legais e a prestação de contas devem contar com a participação de todos.

Conforme o manual supracitado, para que ocorra a criação da UEx, é necessária a integração entre a escola e a comunidade:

Para se constituir a Unidade Executora Própria é necessário integração entre a escola e a comunidade, desse modo o(a) diretor(a) da escola, ou qualquer membro da comunidade que tomar a iniciativa, deve conscientizar pais, alunos, professores e servidores da escola quanto à finalidade da constituição da entidade e aos benefícios que ela poderá proporcionar. A divulgação pelos meios de comunicação (rádio, jornal local, alto-falante etc.) é primordial nesta fase. Poderão ainda ser realizados encontros, palestras e reuniões com pequenos grupos, relacionados à importância e à necessidade da fundação de uma Unidade Executora (FNDE, 2014, p. 4).

Ademais, as pessoas envolvidas na criação da UEx devem convocar uma assembleia geral, com a participação de pais, professores, alunos, funcionários e outros membros da comunidade. O objetivo é organizar o funcionamento da UEx por meio da discussão e aprovação do estatuto, eleição do diretor e lavratura da ata da assembleia geral para a

constituição da UEx, que deve ser registrada em cartório. A UEx, por definição, é uma instituição de direito privado, sem fins lucrativos. Embora ela tenha a responsabilidade de gerir recursos advindos do setor público, ela possui autonomia e personalidade jurídica diferente da administração pública.

Esse modelo é adotado com a intenção de descentralizar a gestão escolar, permitindo maior participação da comunidade escolar e maior autonomia para a gestão dos recursos. A escolha de uma organização privada para gerir esses recursos visa aumentar a eficiência e agilidade na aplicação dos fundos, além de proporcionar uma gestão mais próxima das necessidades específicas de cada unidade escolar. A UEx não pode possuir patrimônio próprio gerado com recursos públicos. Assim, todo bem adquirido com os recursos do PDDE deve ser transferido para o município ou estado, conforme o artigo 47 da Resolução Nº 15, de 16 de setembro de 2021, que estabelece:

Os bens permanentes adquiridos ou produzidos com os recursos transferidos as custas do PDDE e Ações Integradas deverão ser tombados e incorporados ao patrimônio das EEx e destinados ao uso dos respectivos estabelecimentos de ensino beneficiados para seu uso, guarda e conservação. (Brasil, 2021)

Escolas com mais de 50 alunos devem, necessariamente, ter uma UEx (Unidade Executora), que pode receber denominações diversas dependendo da região, como Caixa Escolar, Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres, entre outras. Além das UEx, existem EEx (Entidades Executoras), que têm o papel de receber os recursos e representarem as escolas com até 50 alunos matriculados, incluindo as Prefeituras Municipais e Secretarias de Estado ou do Distrito Federal.

Existem também as EM (Entidades sem Fins Lucrativos), qualificadas como beneficentes de assistência social, que representam escolas de educação especial privadas.

As escolas que não possuem UEx não recebem os recursos diretamente do FNDE. Em vez disso, o repasse é feito para a EEx, como a Prefeitura ou a Secretaria de Estado, que assume a responsabilidade pela gestão dos recursos. A EEx também tem um papel importante de apoio às escolas sob sua responsabilidade, incluindo, por exemplo, o fornecimento de contador para a prestação de contas. A função da EEx é crucial, pois a falta de orientações adequadas sobre como prestar contas e utilizar os recursos pode acarretar problemas tanto para as UEx quanto para os dirigentes escolares.

Os valores repassados às escolas seguem um cálculo estabelecido pela Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021. O cálculo inclui um valor fixo anual que é repassado para as escolas,

além de um valor per capita, com distinções dependendo do tipo de escola. Ou seja, diferentes tipos de escola recebem fatores multiplicadores específicos para determinar o valor total dos recursos a serem repassados.

Em 2024, a Resolução nº 3, de 7 de março, estipula modificações no valor de cálculo dos repasses do PDDE. O valor base fixo anual passou a ser R\$ 1.850,00, sendo alterado de acordo com o fator multiplicador correspondente a cada tipo de escola.

QUADRO 6: Valores referencias por tipo de escola.

ESPECIFICAÇÃO	FATOR MULTIPLICADOR	VALOR BASE TOTAL
Escola Pública Urbana com UEx	1	R\$ 1.850,00
Escola Pública Rural com UEx	2	R\$ 3.700,00
Escola Privada de Educação Especial e Bilíngue para surdos.	1	R\$ 1.850,00
Polo Presencial da UAB	3	R\$ 5.550,00
Escola de Educação Especial, bilíngue de surdos urbana pública com UEx	1	R\$ 1.850,00
Escola de Educação Especial, bilíngue de surdos rural pública com UEx	3	R\$ 5.550,00
Escola pública da educação especial; indígena e quilombola com UEx	3	R\$ 5.500,00
Escola Privada de educação especial e bilíngue de surdos	1	R\$ 1.850,00

Fonte: Elaborado pela a partir da resolução nº 3, de 7 de março de 2024 (2024).

Além do valor base fixo, são acrescentados valores com base no número de alunos matriculados nas instituições, seguindo a mesma lógica de fator multiplicador. Sendo o valor base por aluno de R\$ 20,00.

QUADRO 7: Valores referencias por número de alunos.

ESPECIFICAÇÃO	FATOR MULTIPLICADOR	VALOR PER CAPITA TOTAL
Alunos de escolas urbanas ou rurais com UEx	1	R\$ 20,00
Alunos de escolas urbanas sem UEx	2	R\$ 40,00
Alunos de Escolas rurais sem UEx	3	R\$ 60,00
Alunos público-alvo da educação especial e da educação bilíngue de surdos matriculados em classes comuns do ensino regular	5	R\$ 100,00
Alunos de escola pública de educação especial e da educação bilíngue de surdos	3	R\$ 60,00
Alunos de escola privada de educação especial e da educação bilíngue de surdos	3	R\$ 60,00
Alunos de escola pública com atendimento educacional especializado (AEE) e educação bilíngue de surdos	1	R\$ 20,00
Alunos de polos presenciais da UAB	1	R\$ 20,00

Fonte: Elaborado pela a partir da resolução nº 3, de 7 de março de 2024 (2024).

O PDDE é uma política de financiamento importante para introduzir medidas mais participativas dentro da realidade escolar a partir do estímulo de discussões coletivas sobre as necessidades dos estabelecimentos de ensino, outrossim o programa representa maior acesso a recursos financeiros e a possibilidade de desenvolvimento de projetos pedagógicos que possam

se encaixar dentro da realidade da escola. Pois, a participação da comunidade escolar na UEx possibilita a discussão a partir da visão daqueles que são atendidos pela escola, que nela trabalham e colhem os resultados do trabalho pedagógico escolar.

3 MAPEAMENTO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O PDDE

A seção a seguir tem como objetivo realizar uma revisão da literatura acadêmica sobre o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e a gestão escolar, analisando os avanços no conhecimento produzido até o momento. O foco será identificar as contribuições dos pesquisadores, as limitações encontradas nas pesquisas, os avanços alcançados e as questões que permanecem em aberto, as quais podem ser exploradas em investigações futuras. A ideia é observar, nas lacunas e nos dados encontrados pelos estudos existentes, novas formas de contribuir para o avanço da pesquisa sobre o tema. Vale ressaltar que o programa teve início em 1995, e, ao longo de 29 anos de existência, se consolidou como um dos principais e mais duradouros programas de financiamento da educação no Brasil.

3.1. Análises dos estudos realizados das produções de teses e dissertações encontradas no catálogo de teses e dissertações da Capes

Dada a amplitude e a importância do PDDE para o financiamento da educação básica, para a proposta deste trabalho optou-se por realizar um levantamento dos estudos produzidos de 2015 até 2024. A busca foi realizada na plataforma de Teses e Dissertações da Capes, utilizando as palavras-chave "PDDE" e "Gestão", encontrando o total de 82 trabalhos publicados, a seguir foram aplicados filtros de "mestrado" e "doutorado", com a seleção da grande área de avaliação "educação". Como resultado, foram filtrados 15 estudos, sendo 5 teses de doutorado e 10 dissertações de mestrado, todas datadas a partir de 2015. A análise foi focada naqueles trabalhos que, de acordo com a plataforma, também abordavam a questão da gestão.

Quadro 08: Lista de teses no banco da capes.

	Ano	Autor	Título	Instituição
1	2017	MAFASSIOLI, Andreia da Silva	Programa Dinheiro Direto na Escola (Re)formulações e implicações na gestão escolar e financeira da educação básica (1995 – 2015)	UFRGS
2	2018	SPECK, Raquel Ângela	Regulação das Políticas Educativas, Banco Mundial e PDDE Interativo: a intensificação do	UEM

			controle sobre os resultados no contexto da gestão escolar.	
3	2019	REIS, Antônio Claúdio Andrade dos	O FNDE e os Recursos Públicos da Educação Básica, suas formas de controle e intervenção: O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) no Estado do Pará	UFPA
4	2020	RISCAL, José Reinaldo	Correlação do IDEB 2015 com os indicadores educacionais: a situação atual das unidades federativas do Brasil.	UFScar
5	2020	VIANA, Mariana Peleje	O Programa Dinheiro Direto na Escola e a gestão financeira escolar em âmbito nacional.	UFPR

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 09: Lista de Dissertações no banco da capes.

	Ano	Autor	Título	Instituição
1	2015	SILVA, Givanildo da	O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) como mecanismo da descentralização financeira, participação e autonomia na gestão escolar.	UFAL
2	2018	OLIVEIRA, Márcia Lucas de.	Financiamento do Programa Mais Educação no Município de São Gonçalo nos anos 2010, 2011 e 2012.	UFRJ
3	2018	SOUZA, Vanuza Aparecida de.	O PDE-Escola na versão PDDE Interativo: aproximações e/ou distanciamentos da gestão democrática da escola.	UFU
4	2019	FILHO, Geraldo Pereira da Silva	A gestão financeira na escola pública do Distrito Federal: avanços ou contradições?	UNB
5	2019	TITOTO, Sheule Anne Labre	Desafios e conquistas da utilização do Programa Dinheiro Direto na Escola pelas	UFG

			Instituições de ensino Municipais e estaduais do Sudoeste Goiano.	
6	2020	SPANNER, Daniela Teles dos Santos	Atuação do Conselho Escola Comunidade a partir do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Qualidade) em escolas do município do Rio de Janeiro.	Estácio de Sá
7	2020	GALVÃO, José Ivo Peres	A implantação do Programa Dinheiro Direto na Escola e suas Articulações com a Gestão Escolar.	UFAC
8	2020	BARROS, Natalia Martins	A implementação do Programa Dinheiro Direto na Escola: uma análise a partir da percepção dos agentes locais sob a perspectiva da gestão escolar.	UFOP
9	2020	LIMA, Vanuzia Saldanha de Medeiros	Programa Dinheiro Direto na Escola: Contribuições para a construção da gestão democrática e participativa no contexto de escolas da rede municipal de ensino de Mossoró/RN.	UERN
10	2022	CALDAS, Anderson Neylon de Freitas	A participação dos conselhos escolares das escolas estaduais de ensino médio da 2ª URE/Cametá na gestão do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE.	UFPA

Fonte: Elaborado pela autora.

Será realizada a análise dos 15 trabalhos e verificado qual questão central cada um se propõe a investigar e quais resultados foram encontrados. Alguns trabalhos não possuem o foco especificamente no PDDE, mas em políticas de descentralização financeira da educação, nos impactos de programas de descentralização similares ao PDDE e em trabalhos que se relacionam com a gestão democrática e a gestão escolar descentralizada.

O primeiro trabalho da seleção a ser analisado trata-se de uma dissertação de mestrado de Givanildo da Silva, publicada em 2015, com o título “O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) como mecanismo da descentralização financeira, participação e autonomia na gestão escolar”. Tendo como palavras-chave: Programa Dinheiro Direto na Escola, descentralização, participação, autonomia e gestão democrática. A pesquisa realizada por ele foi desenvolvida no

Município de Maceió, com o objetivo de compreender o PDDE como um mecanismo da descentralização financeira e como este pode contribuir para a melhoria da gestão democrática e o gerenciamento de recursos por meio do colegiado escolar, tendo como norte em sua problematização questões relacionadas aos limites e possibilidades do PDDE para a vivência de uma descentralização financeira mais democrática e participativa.

Em seus objetivos específicos, Silva (2015) se propõe a refletir sobre as limitações do PDDE para a consolidação da descentralização financeira, participação e autonomia escolar, e sua importância na gestão financeira para organização pedagógica e administrativa, bem como conhecer as concepções teóricas e as normativas legais que regem o programa.

Seu estudo realizou entrevistas semiestruturadas para investigar e compreender a realidade dos entrevistados e, utilizando uma abordagem quanti-qualitativa, analisou os dados obtidos a partir de 3 categorias de análise: descentralização, participação e autonomia. Assim, relaciona sua questão norteadora aos resultados encontrados e destaca como pontos positivos: a descentralização financeira e o investimento na educação para a consolidação de um espaço escolar inclusivo para estudantes de diferentes segmentos sociais, a contribuição do PDDE para a organização pedagógica, administrativa e financeira das escolas públicas e o fato de que o programa é favorável a uma gestão compartilhada, que torna as escolhas das necessidades prioritárias da escola um meio coletivo de decisão.

Entretanto, destaca pontos de contradição no PDDE, como a descentralização e participação estarem ancoradas em uma concepção de gestão gerencialista e neoliberal, responsabilizando a comunidade escolar pela qualidade da educação. Também aponta que a autonomia é relativa, haja vista que, a divisão dos gastos do PDDE entre custeio e capital já limita o que se deve ou não comprar, sobrando à escola a decisão apenas diante de opções já apresentadas. Finalizando, o autor destaca a importância de um colegiado escolar atuante para que a gestão democrática possa ser vivenciada dentro da escola pública.

O próximo trabalho a ser analisado data o ano de 2017, com o título “Programa Dinheiro Direto na Escola (Re)formulações e implicações na gestão escolar e financeira da educação básica (1995 – 2015)”, uma tese de doutorado escrita por Andréia da Silva Mafassoli, atualmente professora pesquisadora do Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais da Região Sul (CECAMPE-Sul), desenvolvendo pesquisas para o aprimoramento das políticas públicas, com enfoque no PDDE.

Em sua tese destaca a importância da análise da política educacional PDDE, justificando ser umas das políticas de financiamento mais antigas da União e a única a enviar recursos financeiros diretamente às escolas, sendo um importante programa para a melhoria da

infraestrutura física e pedagógica das escolas, bem como uma política que reforça a autogestão e contribui para elevar os índices de desempenho da educação básica. Em seu estudo significa o PDDE básico e suas 10 modalidades e distingue as reformulações ocorridas ao longo dos governos FHC, Lula e Dilma.

O objetivo de sua pesquisa foi de analisar as (re)formulações ocorridas no PDDE nos anos de sua implementação (1995 – 2015) no que diz respeito aos seguintes critérios: regulação da política, recursos disponibilizados na criação de novas modalidades e implicações na gestão escolar e financeira da educação básica pública. Para realizar a pesquisa, de caráter qualitativo, fundamentou-se na teoria da educação crítica e na análise relacional de Michael Apple, de forma a analisar as políticas educacionais relacionando-as com questões econômicas, culturais e políticas, complementando com as proposições teóricas de Stephen Ball para destrinchar a complexidade das relações e contextos políticos.

Mafassioli utiliza-se da análise de conteúdo para estudar os documentos relativos ao PDDE e destrincha conceitos de descentralização, autonomia, gestão democrática e financiamento da educação básica. Indica os princípios neoliberais de descentralização na criação do programa no governo FHC, e destaca que, apesar da contradição entre políticas voltadas para atender as demandas do mercado e entre políticas de caráter social, o programa teve avanços na quantidade de recursos repassados às escolas e em melhorias na infraestrutura das escolas.

Conclui que, apesar dos avanços, e da importância do PDDE e suas modalidades agregarem maior inclusão social, os recursos ainda são insuficientes para suprir necessidades básicas das escolas e implantar uma educação com qualidade social. Outra consequência que destaque em seu trabalho é a intensificação do trabalho do gestor escolar, ao mesmo tempo em que promoveu maior aprendizagem em relação à gestão financeira.

A dissertação publicada em 2018 pela pesquisadora Márcia Lucas de Oliveira intitulada “Financiamento do Programa Mais Educação no Município de São Gonçalo nos anos 2010, 2011 e 2012.” Possui como objetivo geral analisar a utilização dos recursos financeiros recebidos por meio do PDDE/Educação Integral/ PME no período de 2010 a 2012. Foram selecionadas 3 escolas que executaram o Programa Mais Educação durante 9 anos ininterruptos e, através de uma pesquisa de natureza qualitativa, foi possível abordar diferentes interpretações e perspectivas diversas dos participantes que responderam a uma entrevista semiestruturada.

Ao final, a autora conclui, a partir das análises das entrevistas, documentos oficiais e legislações, que muitas escolas utilizaram os recursos advindos do programa para suprir necessidades essenciais ao funcionamento da escola, fato que se justificou devido a situação

financeira e estrutural das escolas. Aponta a possibilidade desse fato ter influenciado nas modificações na forma de execução do programa previsto em resoluções do PDDE.

O trabalho intitulado “O PDE-Escola na versão PDDE Interativo: aproximações e/ou distanciamentos da gestão democrática da escola.”, escrito por Vanuza Aparecida de Souza, em 2018 pela UFU, trata sobre o PDE-Escola na versão do PDDE Interativo analisando como esses se aproximam ou se distanciam a uma prática de gestão das escolas em âmbito municipal. Foram analisados dados do MEC a partir do referencial teórico e da análise documental para verificar sobre a implementação do programa, além disso realizou entrevistas, e, através de três categorias, analisou os resultados.

A primeira categoria de análise do trabalho diz respeito aos fundamentos políticos do PDE-Escola na versão PDDE Interativo e trouxe como resultados de que os participantes desconheciam esses fundamentos e trazem em suas leituras que a ferramenta de gestão se vincula aos índices do IDEB e aos repasses financeiros, ou seja, que o programa tem sido compreendido pelas escolas como meio de acesso aos recursos financeiros.

A segunda categoria de análise das entrevistas, analisou o processo de implementação do PDE-Escola na versão PDDE Interativo e seus desdobramentos no planejamento das ações da gestão escolar e, os resultados demonstraram que na forma como o programa se apresenta, em uma lógica gerencial, os problemas enfrentados pela gestão da escola são de ordem meramente técnica, fator que responsabiliza a gestão escolar pelos fracassos e que para se alcançar uma educação de qualidade seria necessário resolver os problemas de ordem técnica.

A terceira categoria trata sobre o PDDE Interativo e a questão da gestão democrática, levantando em seus resultados uma incapacidade do programa em alcançar o processo democrático, se reduzindo a uma operação técnica. Assim, a autora conclui em seu estudo que o PDDE Interativo se delinea em uma lógica tecnicista e neoliberal, antagônica a um processo democrático e sem considerar a importância do Projeto político pedagógico da escola.

A tese de doutorado, publicada em 2018, pela autora Raquel Ângela Speck, intitula-se “Regulação das Políticas Educativas, Banco Mundial e PDDE Interativo: a intensificação do controle sobre os resultados no contexto da gestão escolar.”, realizou um estudo acerca do PDDE Interativo enquanto um programa que intensifica o controle e a regulação em torno da gestão escolar, devido aos seus fundamentos estarem embasados nos princípios da autogestão, responsabilização, gerencialismo e na busca pela eficiência escolar.

A autora analisou como as políticas públicas, a partir da década de 90, no contexto em que o Estado Brasileiro passava por um processo de reorganização e intensificação do neoliberalismo, interferiram nos processos de controle e avaliação econômico e social. A partir

disso busca compreender como esses processos, através do PDDE Interativo, impactam na regulação do campo educacional, focalizando a gestão escolar. Destaca a influência do Banco Mundial nas políticas de monitoramento da educação dos países parceiros, e demonstra aproximações entre o sistema de monitoramento do Banco Mundial e o PDDE Interativo, no que tange a questões relacionadas à estrutura, concepção e prescrições.

Speck finaliza seu trabalho analisando como o programa alcançou o objetivo de melhoria da gestão e dos resultados escolares, concluindo que é possível situar o programa como um regulador educacional devido a diminuição da participação, à culpabilização dos problemas educacionais a uma ordem de gestão escolar, pelo recurso insuficiente, imposição de objetivos e pela subordinação às financiadores externos.

O próximo trabalho, escrito por Geraldo Pereira da Silva Filho, intitula-se “A gestão financeira na escola pública do Distrito Federal: avanços ou contradições?” e analisa contradições que se apresentam nas políticas de descentralização financeira da educação, utilizou a teoria do Estado racional de Weber para explicar a estrutura burocrática da sociedade capitalista e fundamentos teóricos de autores como Paulo Freire, Vitor Paro para fundamentar uma concepção de escola democrática e participativa. Conclui o trabalho afirmando que o diretor escolar é aquele que mais se envolve no processo de gestão financeira das escolas analisadas no Distrito Federal.

O trabalho “Desafios e conquistas da utilização do Programa Dinheiro Direto na Escola pelas Instituições de ensino Municipais e estaduais do Sudoeste Goiano.”, escrito por Sheule Anne Labre Titoto tem objetivo de analisar como PDDE tem sido utilizado pelas instituições municipais e estaduais da região sudoeste de Goiás, como ocorre a distribuição de recursos e as atuações dos profissionais nos processos decisórios, bem como a relação com o IDEB e a distribuição dos recursos do PDDE. Para realizar a pesquisa, foram selecionadas 2 escolas com a menor quantidade de verba recebida e 2 com a maior quantidade e utilizando-se de questionário e entrevistas os dados foram analisados a partir das categorias autonomia, descentralização e gestão democrática. Os resultados encontrados pelo seu estudo revelam que os participantes tem conhecimento do PDDE e que o programa oferece uma autonomia relativa, pois devido ao recurso financeiro ser limitado cabe aos gestores atender demandas e necessidades urgentes das escolas. Os participantes levantaram a importância do programa na melhoria do ensino público e como esse se relaciona com o aumento do IDEB, pois impacta nas condições pedagógicas e favorece o desempenho dos alunos nas avaliações externas. A autora conclui que a criação da UEx não garante que a gestão do PDDE ocorra de forma democrática e que existe um desconhecimento do papel dos seus participantes.

A tese “O FNDE e os Recursos Públicos da Educação Básica, suas formas de controle e intervenção: O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) no Estado do Pará”, publicada em 2019, de Antônio Cláudio Andrade dos Reis evidencia o papel do FNDE como órgão executor de financiamento da educação, avaliando a trajetória e os mecanismos de descentralização dos recursos financeiros e os impactos produzidos através do PDDE.

O autor realizou um levantamento de dados através do Sistema de Gestão e Prestação de Contas (SiGPC) para investigar o quadro de inadimplências quanto ao uso e execução do PDDE pelos conselhos escolares e órgãos executores. A aplicação de um questionário para os antigos membros conselhos escolares e da secretária de educação com reincidência de inadimplência revelou a falta de capacitação técnica/pedagógica, bem como a limitação da atuação do conselho escolar devido a interferência da secretaria municipal de educação. Além disso, o autor ressalta que mudanças na gestão do município e disputas políticas interferiram na prestação de contas e na regularização dos documentos para prestação de contas.

O trabalho de Daniela Teles do Santos Spanner intitulado “Atuação do Conselho Escola Comunidade a partir do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Qualidade) em escolas do município do Rio de Janeiro”, foi publicado em 2020 e possui objetivo analisar a atuação dos conselhos escolares na utilização do PDDE Qualidade, incluindo como esses, junto ao Conselho Escola Comunidade, planejam e executam o gasto com os recursos. A pesquisa aponta a importância dos conselhos escolares para que seja desenvolvida uma gestão democrática dentro das escolas. Assim, se propôs a investigar utilizando a observação de campo, entrevistas, análise documental dos conselhos, como os Conselhos Escolares das Escolas Municipais do Rio de Janeiro atuam para que o PDDE Qualidade seja aplicado segundo a qualidade proposta pela resolução do programa. Como resultados da pesquisa, observa-se a baixa taxa de atuação do conselho comunidade escola e que sua função majoritária está na consulta.

O Trabalho “A implantação do Programa Dinheiro Direto na Escola e suas Articulações com a Gestão Escolar” de José Ivo Peres Galvão, publicado em 2020, se propõe a investigar o financiamento da educação pública, na cidade de Cruzeiro do Sul, no Acre, por meio do PDDE e como esse impacta na gestão escolar. O estudo busca compreender como o PDDE afetou as práticas de gestão da escolar e a visão dos gestores sobre os efeitos na organização do trabalho. Utilizando uma abordagem qualitativa com análise documental, revisão de literatura e pesquisa empírica os resultados encontrados demonstram que o PDDE alterou a lógica de organização do trabalho da gestão escolar, de maneira a contribuir para o fortalecimento de processos financeiros e administrativos, e aumentou a participação da

comunidade escolar. Entretanto aponta, que nas escolas pesquisadas, os gestores tem a visão de que o aumento do controle estatal e a burocracia restringe a autonomia escolar.

A dissertação escrita por Natalia Martins Barros, em 2020, com o título “A implementação do Programa Dinheiro Direto na Escola: uma análise a partir da percepção dos agentes locais sob a perspectiva da gestão escolar” investigou, no município de Mariana, Minas Gerais, como o PDDE, na visão do implementadores e agentes de base, tem induzido o fortalecimento da gestão e autonomia escolar. O estudo problematizou as questões envolvendo a implementação do PDDE no município, sob a ótica dos servidores da Secretaria Municipal de Educação e os membros das unidades executoras e buscou compreender de quais formas o programa tem impactado a dinâmica do trabalho escolar.

Para realizar a pesquisa, Barros recorreu a um levantamento bibliográfico e entrevistas semiestruturadas. Os resultados encontrados demonstraram que existe um desconhecimento a respeito da totalidade do programa, resistência de participação de funcionários dentro da escola devido a grande burocracia para uso do recurso e a falta de participação da comunidade escolar nas discussões sobre como utilizar. Os participantes relataram que o programa, apesar do recurso escasso, é benéfico para as escolas e aproxima a escola dos servidores da Secretaria Municipal. Ao final do estudo a autora enfatiza a necessidade de políticas de formação continuada aos gestores da educação básica a fim de aprimorar a gestão democrática e participativa.

A dissertação “Programa Dinheiro Direto na Escola: Contribuições para a construção da gestão democrática e participativa no contexto de escolas da rede municipal de ensino de Mossoró/RN”, elaborada por Vanuzia Saldanha de Madeiros Lima, em 2020, teve como objetivo estudar como o PDDE pode contribuir para práticas de gestão democrática dentro das escolas a partir da atuação nos Conselhos Escolares e alinhamento com o projeto político pedagógico para o planejamento e aplicação dos recursos financeiros.

A autora pontua a importância do PDDE enquanto um programa que contribui para melhorias das condições físicas e pedagógicas da escola, que podem promover aumento do desempenho escolar, pois nos fundamentos do programa está o fortalecimento da participação social, a autogestão e a gestão democrática. Os principais conceitos abordados em seu trabalho são PDDE, políticas públicas, gestão democrática, participação, conselhos escolares e projeto político pedagógico. A autora realizou a revisão de literatura, com dissertações e teses, e destacou aspectos relevantes discutidos nas pesquisas, como os efeitos gerados pelo recurso, transparência, gestão democrática, autonomia escolar e descentralização da gestão escolar.

Para realizar a pesquisa empírica a autora utilizou entrevistas semiestruturadas, que foram aplicadas em duas escolas do município de Mossoró para os membros do Conselho Escolar (gestor, pais, presidente do conselho) e que demonstraram que o PDDE contribuiu para a democratização e participação da comunidade na gestão escolar através “importantes instrumentos de participação coletiva: o Conselho Escolar e o Projeto Político Pedagógico.”

Ao final a autora sobleva a necessidade de avançar para que seja implementada uma gestão democrática com a participação efetiva da comunidade escolar nas tomadas de decisões quanto ao uso e implementação do programa. Ressalta ainda a implementação de políticas públicas e mecanismos que permitam a construção de processos coletivos dentro da educação pública.

A tese de José Reinaldo Riscal com o título “Correlação do IDEB 2015 com os indicadores educacionais: a situação atual das unidades federativas do Brasil”, é a continuação de sua dissertação de mestrado, pois no referido trabalho foi identificado que maior parte das Unidades da Federação não tinham atingido as metas determinadas pelo INEP para o ensino fundamental II, dessa forma sua tese de doutorado tem como objetivo identificar quais os fatores que mais impactam no desempenho das escolas, quais impactos dos indicadores educacionais, perfil da gestão, práticas de gestão democráticas e atuação dos Conselhos Escolares.

Riscal realizou o mapeamento e o diagnóstico em cada unidade federativa utilizando a análise documental e os indicadores oficiais do INEP, PDDE e IBGE. O resultado de sua pesquisa demonstrou a relação da participação dos conselhos escolares, permanência do diretor e a formação continuada do mesmo impactam significativamente nos índices do IDEB.

O trabalho “O Programa Dinheiro Direto na Escola e a gestão financeira escolar em âmbito nacional” de autoria de Mariana Peleje Viana possui como objetivo geral verificar o cumprimento dos objetivos legais do PDDE. Para realizar sua pesquisa a autora englobou estudos sobre o financiamento educacional, gestão financeira escolar e avaliação de políticas públicas. Realizou ainda uma pesquisa histórico legal e financeira com dados retirados dos relatórios anuais do FNDE, que demonstram que o PDDE corresponde em média a 2,0%, do valor executado pelo MEC e 14,3% dos programas do FNDE. Para realizar a observação de campo aplicou, nacionalmente, um questionário virtual para averiguar na perspectiva da unidade escolar questões relacionadas à gestão do programa, que foram utilizados para avaliar o cumprimento dos objetivos do programa.

Em relação ao primeiro objetivo, oferecer assistência financeira para as escolas públicas, foi observado que não foi cumprido de maneira satisfatória, as respostas apontaram

falta de recursos para pequenos reparos e falta de recursos para proporcionar o desenvolvimento dos projetos pedagógicos. A autora ressalta que quase metade das escolas recebem apenas a verba do PDDE para realizar sua gestão financeira, o que demonstra a necessidade de a união ampliar sua responsabilidade com o financiamento educacional. O segundo objetivo do programa apontado pela autora é de reforçar a autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e pedagógico, sendo demonstrado em sua pesquisa como um objetivo que foi cumprido de forma parcial, pois o programa pode contribuir para a maior participação da comunidade na gestão, mas em partes das repostas foi identificado que o programa não consegue auxiliar na gestão financeira. Quanto ao terceiro objetivo, relacionado a elevar os índices de desempenho da educação básica, os resultados demonstraram que o programa contribui para a elevação dos índices escolas, mas a autora não identificou estudos na revisão de literatura que corroborem com esse dado.

O trabalho de Anderson Neylon de Freitas Caldas intitula-se “A participação dos conselhos escolares das escolas estaduais de ensino médio da 2ª URE/Cametá na gestão do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE” e tem como objetivo analisar a participação das unidades executoras próprias/conselhos escolares na participação e acompanhamento da utilização dos recursos advindos do PDDE. Sua pesquisa aponta que desde da década de 90 as políticas educacionais de financiamento se delinearam com base em princípios empresariais, nesse contexto o FNDE viabilizou novas formas de gestão e introduziu a autonomia gerencial nas escolas, o autor destaca que as políticas desse período têm, em aparência, um teor democrático. Os resultados de sua pesquisa demonstraram que, nas escolas analisadas, apesar da importância dos conselhos escolares, esses precisam estar atuando no fortalecimento da gestão democrática das instituições.

3.1 Análise interpretativa e a interface entre o objeto de estudo e as produções científicas mapeadas

O montante de trabalhos analisados traz dados e perspectivas diversas em relação ao PDDE e expressam o caráter dual, as contradições e diferentes visões acerca do programa. Em parte dos trabalhos, os conceitos de responsabilização, autonomia relativa, centralização da execução nos gestores e a reprodução da lógica neoliberal são destacados. Outros dão ênfase ao potencial de transformação do PDDE enquanto indutor da gestão democrática.

O trabalho de Viana demonstra como o PDDE está inserido na trama do estado e imerso em contradições e dualidades, nos conflitos políticos inerentes à organização da sociedade capitalista. O trabalho contribuiu ao expressar essa dualidade e pontua diferentes visões sobre o programa, sendo possível interpretá-lo como uma política reformista sem grande impacto para modificar o sistema, ao mesmo tempo em que corresponde a uma política que promove maior controle social, pois, à medida que a sociedade civil a utiliza, ela aprende sobre gastos públicos, reivindicações por melhorias educacionais, além de promover um espaço de poder em relação às decisões relativas à escola (Viana, 2020, p. 400).

Segundo a autora, o PDDE se caracteriza mais como um elemento para ampliar a democratização da educação do que um programa que fomenta a iniciativa privada na escola. Entretanto, o debate sobre o PDDE também conta com estudos sobre “a culpabilização da escola por suas condições e seus ‘resultados’, assim como a possível omissão do Estado quanto à sua responsabilidade para com os entes federados ao oferecerem uma escola pública, gratuita e de qualidade” (Viana, 2020, p. 37). Nesse sentido, o trabalho merece ser destacado ao pretender explorar como os benefícios da descentralização dos recursos financeiros para a escola pública se sobrepõem aos princípios de mercado.

A tese reconhece que o PDDE e as políticas de transferência de recursos financeiros fazem parte de um contexto de privatização, influenciado pelo movimento do capital financeiro e suas exigências perante à busca do lucro das chamadas empresas educacionais, mas compreende também que esta política foi tomando traços ao longo dos anos de sua implementação que demonstram mais um potencial para a promoção da gestão democrática e da autonomia escolar, do que para a privatização da gestão da escola. (Viana, 2020, p. 378)

Com base nisso, a realização da análise dos trabalhos pretende apreender as implicações do programa apontadas pelos pesquisadores, no que tange às questões de gestão dos recursos financeiros pelas escolas.

O primeiro aspecto a ser destacado para contribuição nas reflexões acerca do uso do PDDE e da contribuição do recurso para a melhoria da infraestrutura física e pedagógica da escola. Os trabalhos produzidos por Silva (2015), Mafassioli (2017), Titoto (2019), Filho (2019) e Lima (2020) ressaltam informações de que o programa tem sido avaliado positivamente pela comunidade escolar no que tange à contribuição para a melhoria da qualidade de ensino, infraestrutura física e pedagógica e no desenvolvimento de projetos educativos.

Lima (2020), a partir da pesquisa de campo, demonstrou que os participantes avaliam positivamente o programa no que tange às possibilidades de diversas atividades, melhoria da aprendizagem e como indutor da participação nos processos de decisão. Além disso, analisa que o fato de os participantes terem conhecimento do funcionamento do programa contribuiu para a aplicação dos recursos de forma mais eficiente, sendo visto pelos participantes como “um suporte financeiro que possibilita a realização de diversas atividades importantes e necessárias e que contribui para a melhoria da aprendizagem no contexto de escolas públicas” (2020, p. 57).

Ainda nessa direção, Mafassoli (2017, p. 297) pontua que equipes gestoras mais comprometidas e com maior controle social, utilizaram os recursos de forma mais efetiva e contribuíram para pequenas reformas e reparos, compra de materiais pedagógicos e realização de oficinas. Destaca que o Programa é bem avaliado pelas escolas e pelos sistemas de ensino, pois impulsionou mudanças na realidade escolar e permitiu que os gestores tivessem acesso a recursos financeiros (2017, p. 288). Barros (2020, p. 119) destaca que o recurso é visto apenas como suplementar, mas que se torna primordial para atender às necessidades básicas da escola e, ainda assim, é insuficiente.

Complementando as informações e apontamentos citados, Titoto demonstra em seu trabalho que, segundo a visão dos participantes, o programa apresenta pontos positivos no que tange à autonomia e gestão mais democrática para a alocação de recursos de acordo com a cultura local e para atender anseios e projetos reais de professores e funcionários, além do fortalecimento do comércio local. Ou seja, o programa

conseguiu atender os professores nas disciplinas, em projetos, fortaleceu o ensino-aprendizagem, foram adquiridos materiais para diversificar as aulas, materiais para atividades no recreio e materiais no dia a dia da rotina escolar. Percebe-se que os diretores listam alguns itens maiores adquiridos com a verba como, por exemplo, freezer, armários, microfones, climatizadores, reformas na escola como a construção do muro, e a possibilidade de adquirirem cortinas para as salas. (Titoto, 2019, p. 81)

Adicionalmente, os resultados de sua pesquisa demonstram o programa como sendo de importância imprescindível, pois contribui para o desenvolvimento escolar, já que os recursos obtidos pelas escolas podem atender necessidades de funcionários e professores e situações emergenciais graças à agilidade para a sua utilização (Titoto, 2019, p. 92). A pesquisa de Galvão (2020) verificou que ocorreu aumento da capacidade técnica dos gestores e elevação de

responsabilidade coletiva e a unidade executora no centro do processo escolar devido às formações recebidas pelos membros da equipe gestora das escolas.

A pesquisa realizada por Filho (2019, p. 112) complementa ao demonstrar que os participantes da pesquisa avaliam como positivo o programa e a alocação desses recursos e destaca que a descentralização proposta pelo programa permite à escola suprir a falta de recursos materiais, cenário que não era possível no contexto centralizador do regime militar do governo Federal. Para ele, ainda que o PDDE possua burocracias, garante à escola um grau de autonomia para o desenvolvimento de atividades pedagógicas.

Apesar dos apontamentos avaliarem positivamente o programa, os autores apresentam dificuldades e contradições em relação ao uso do recurso. Titoto (2019, p. 78) retrata como as dificuldades e desvantagens do programa, que dificultam o uso do recurso, o valor pequeno, o atraso no pagamento, o censo ser calculado com base no anterior, a quantidade restrita, a limitação na utilização, falta de liberdade na compra devido aos critérios já preestabelecidos, ter que comprar mais barato com péssima qualidade, divisão em duas parcelas, divisão entre custeio e capital.

Viana (2020, p. 259) aponta que parte das escolas participantes de sua pesquisa só contam com os recursos do PDDE, fator que deixa as escolas mais dependentes do dinheiro advindo do programa para a compra de materiais e desenvolvimento de projetos pedagógicos, cenário que é agravado devido ao baixo valor dos recursos financeiros, o que impede que a escola tenha autonomia de fato para gastar os recursos na aquisição de materiais diversificados para a aplicação de projetos pedagógicos. Ademais, a autora problematiza as discrepâncias de recursos entre escolas com maior número de alunos e escolas com menos número de matrículas, sendo necessário um fator de correção do valor das parcelas do PDDE com base no número de matrículas, pois a “aquisição de materiais e realização de serviços que beneficiam a escola como um todo, não apenas cada aluno individualmente” (Viana, 2020, p. 268).

Mafassoli e Lima demonstram que a capacitação dos profissionais interfere na qualidade do emprego dos recursos.

A maior parte dos gestores não tem formação nessa área de gestão financeira e não domina todos os trâmites burocráticos que o Programa exige. Mesmo com a existência das UEx, ficou evidente na pesquisa que quem responde diretamente pelo bom funcionamento do Programa é o gestor escolar. (Mafassoli, 2017, p. 290)

Speck (2018, p. 239) faz um estudo sobre o PDDE-Interativo e, como resultado da pesquisa, observou que, dentre as dificuldades enfrentadas pela direção da escola, estavam a

falta de recursos humanos e financeiros, a burocracia para aquisição de materiais e a infraestrutura precária. Na amostra coletada pela autora, é possível perceber que a desarticulação do coletivo escolar também tem impactos negativos na gestão do uso dos recursos, devido ao desconhecimento da existência da UEx e do desconhecimento de como a escola utiliza ou planeja o gasto do recurso.

O programa também promove a intensificação do trabalho dos gestores, que devem “administrar diferentes contas, fazer orçamentos, elaborar planos de ação, fazer compras, prestar contas, e, além de tudo isso, principalmente, mobilizar e envolver a comunidade escolar em todo esse processo.” (Mafassoli, 2017, p. 290). Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida por Barros aponta a necessidade de processos formativos em relação à compreensão e à gestão do PDDE, para que possibilite a compreensão para além do recebimento de um recurso financeiro. Ademais, demonstra que a burocracia causa receio nos participantes, o que acarreta dificuldades para a participação e a centralização no diretor da escola, que decide como será usado o dinheiro; dessa forma, o programa “não é visto como uma ferramenta para discussões políticas com todos os atores da escola que acreditam no desenvolvimento de uma instituição participativa, com um olhar abrangente sobre a sua gestão” (Barros, 2020, p. 122).

Reis (2019, p. 175) também realiza análises a respeito da qualificação dos gestores e membros das UEx. Segundo o autor, a falta de qualificação de pessoal para gerir os recursos transferidos pelo FNDE gera o enfraquecimento do argumento da gestão pública e da participação da sociedade civil nos espaços coletivos de discussão, pois os membros da UEx não se tornam técnicos administrativos, contadores ou especializados em finanças sem a devida formação, concluindo que o controle social e a gestão democrática só ocorrem quando há a participação da sociedade articulada com a formação adequada para tal.

Segundo Mafassoli (2017, p. 290), é preciso que as entidades mantenedoras prestem assistência técnica às redes de ensino, evitando o desperdício de recursos, sendo substanciais cursos de capacitação que qualifiquem gestores das UEx para gerirem o PDDE básico e suas ações integradas. A autora ainda pontua a necessidade de aperfeiçoamento do acompanhamento e controle por parte do FNDE, pois “o controle institucional no acompanhamento da política é frágil. Devido a essa fragilidade, muitos recursos não são gastos ou podem ser desviados de suas reais funções” (2017, p. 291).

Reis pontua que as consequências de inadimplências acarretam a perda do repasse do recurso e em processos civil/criminal contra os responsáveis pelas prestações de contas, fato que prejudica as escolas e os conselhos escolares (Reis, 2019, p. 175). Ou seja, a capacitação dos profissionais é necessária para evitar que os recursos sejam utilizados de forma centralizada

ou indevida e para evitar que fiquem parados em conta sem serem usados devido ao medo ou falta de capacitação dos gestores. A partir dessas observações, os Cecampes têm um papel cada vez mais primordial, pois atuam em processos formativos por todo o país, oferecendo cursos de capacitação para gestores que lidam com o PDDE em seu cotidiano.

Em relação à gestão dos recursos do PDDE e os impactos no trabalho pedagógico, os trabalhos trazem contribuições e questionamentos diversos, demonstrando a complexidade que envolve o programa e como esse pode se comportar e afetar a realidade material de diferentes formas. A análise dos trabalhos demonstrou que o PDDE pode atuar de forma a contribuir para o desenvolvimento de uma gestão mais democrática e propor medidas mais participativas no interior da comunidade escolar, além de promover aprendizagem no que tange à gestão dos recursos e políticas públicas. Entretanto, também é possível perceber o caráter contraditório que revelam as pesquisas ao focar o PDDE a partir de facetas que demonstram características centralizadoras, tecnicistas, regulatórias e responsabilizadoras.

O presente trabalho objetiva, a partir da análise dos estudos, compreender as contradições do programa e, a partir disso, contribuir para o aperfeiçoamento na utilização e gestão democrática do programa, buscando encontrar nas fragilidades formas de superação dos entraves e nas potencialidades medidas para fortalecer e estimular boas práticas e consolidar, cada vez mais, o programa como uma importante forma de financiamento para a garantia de uma educação de qualidade.

Filho (2019, p. 113) analisa a gestão dos recursos do PDDE a partir da manifestação de duas características distintas relacionadas à concepção do papel da instituição escolar, o que afeta diretamente a forma como os recursos serão utilizados e o nível de participação da comunidade escolar. Segundo o autor, ao compreender a escola como uma organização burocrática, o trabalho tende a se tornar segmentado e a gestão financeira como mais importante do que o fazer pedagógico. A compreensão da escola enquanto organização social e baseada em princípios democráticos tende a viabilizar a participação da comunidade escolar e uma gestão integrativa com os processos pedagógicos.

O trabalho de Filho aponta a necessidade de pensar a política pública do PDDE articulada com a concepção de educação expressa na organização social vigente. Ele afirma que não se pode negar o envolvimento da escola com a trama sistêmica entre burocracia e capitalismo, porém, entender tal pressuposto constitui tarefa importante para que a escola possa combater o determinismo ideológico por trás dessa relação, rompendo com os padrões que poderiam limitar sua atuação e buscando a efetivação de sua autonomia (Filho, 2019, p. 44). O questionamento aqui proposto relaciona-se ao papel social da educação. Se inserida em uma

sociedade neoliberal, a educação passa a ser vista cada vez mais como uma mercadoria ou como uma forma de ascensão social a partir do preparo para o mundo do trabalho, como romper com a lógica de mercado e tencionar processos que compreendam a educação como ato social e propor medidas mais democratizantes na educação.

Speck (2018) explora os impactos do PDDE-Interativo no trabalho da gestão dos estabelecimentos de ensino. O PDDE-Interativo é uma ferramenta que propõe auxiliar os gestores escolares no uso dos recursos das ações integradas do PDDE. Sua adesão deve ser feita pelas escolas. Apesar de não ser o foco da presente dissertação, a reflexão acerca do PDDE-Interativo é fundamental, pois as ações integradas estão sob a égide do programa, possuindo a mesma lógica de funcionamento em relação ao recebimento descentralizado dos recursos e da prestação de contas e impactam a organização da gestão escolar e afetam diretamente a expansão ou diminuição da gestão democrática escolar.

Sua pesquisa demonstra que o PDDE-Interativo pode se configurar como um mecanismo de regulação da gestão e inibidor dos espaços coletivos, através de imposição de objetivos alheios à escola e da adequação do planejamento condicionado a um recurso financeiro limitado, devido ao PDDE-Interativo trazer para as escolas metas a serem cumpridas para a aquisição dos recursos.

A eficácia desse programa não está, portanto, na construção de melhores condições de planejamento da educação, conforme apontam os indicadores oficiais, mas na objetivação de situações condutoras da intensificação dos processos de controle sobre a gestão escolar e sobre seus resultados. (Speck, 2018, p. 251).

O trabalho de Souza (2018) contribui ao analisar o PDDE-Interativo como uma ferramenta que atribui às escolas a responsabilidade pelo planejamento e melhoria do ensino através de diagnósticos da escola e do estabelecimento de metas e objetivos. Conclui:

uma ferramenta com prazos a serem cumpridos, com forte caráter de monitoramento e controle, afastando-se dos princípios da gestão democrática. Essa distância também é evidenciada pela desarticulação entre o PPP e o PDDE Interativo. Com isso, tem-se a minimização do PPP no sistema do PDDE Interativo, o que representa uma inviabilidade de se avançar na perspectiva de uma gestão democrática, trazendo para a escola dois modelos de planejamento que não dialogam entre si. (Souza, 2018, p. 106).

Em relação à gestão democrática, o trabalho de Souza demonstra que o objetivo não foi alcançado. O programa possui forte tendência a se tornar uma atividade técnica, com foco nos resultados, além de desconsiderar a articulação com o projeto político-pedagógico da escola.

Em relação aos processos de controle e perda de autonomia da escola, Filho relata que a descentralização financeira da educação determina formas de controle e fiscalização que geram engessamento e limitações às escolas, exemplificando com depoimentos de diretores que afirmam que os recursos devem ser gastos seguindo determinações legais rigorosas. O autor ainda levanta questionamentos a respeito de a descentralização financeira estar, de fato, promovendo autonomia para as escolas. Segundo ele: “um dos fundamentos mais enaltecidos pela política de descentralização é a promoção da autonomia dos governos locais e, principalmente, das unidades públicas de ensino. Ora, é preciso ter clareza de que autonomia se está falando. Autonomia controlada é autonomia de fato?” (Filho, 2019, p. 41).

Nessa perspectiva, questiona-se se a estrutura na qual o programa está ancorado realmente permite à comunidade escolar estabelecer como os recursos devem ser empregados, considerando a realidade de cada escola. O trabalho de Reis sugere que a estrutura do programa, embora esteja pautada no princípio da descentralização, não permite que a escola tome de fato decisões, restando apenas questões de ordem técnica e desconcentrando as funções do FNDE, passando as atribuições de gerir os recursos à comunidade escolar, pois:

As decisões relativas à gestão do PDDE são centralizadas e tomadas pelo MEC/FNDE, mais exatamente pelo Conselho Deliberativo do FNDE enquanto órgão colegiado, tendo como presidente o ministro da educação. Enquanto que as decisões referentes à execução dos recursos transferidos pelo programa são descentralizadas para a periferia do sistema através da criação das unidades executoras. (Reis, 2019, p. 174)

Silva (2015, p. 107) apresenta a descentralização, participação e autonomia escolar como mecanismos basilares para a gestão democrática e para a defesa da escola pública para todos. Titoto (2019, p. 84) demonstra que a maior parte dos participantes da amostra de sua pesquisa creem que o programa oferece autonomia, sendo um programa estratégico na busca por autonomia escolar e de políticas descentralizadas. Em paralelo a essa análise, Titoto problematiza a autonomia proposta pelo programa, para ela o programa não garante a autonomia plena:

Foi possível observar que o PDDE não garante autonomia por completo na escola, tornando-se limitada apenas à aquisição dos produtos. Apesar da sua ampliação e diversas ações agregadas, o programa tende a ser uma estratégia de descentralização das ações do governo federal para as escolas, visto que disponibiliza uma verba que é insuficiente para as prioridades básicas e, consequentemente, repassa a responsabilidade de aplicação, prestação de contas e manutenção física para elas, que por sua vez buscam estratégias que possibilitem angariar outros tipos de recursos, por meio de ações coletivas e

fontes privadas, parcerias, dentre outras, para conseguir manter a escola. (Titoto, 2019, p. 93)

Em relação a promoção da autonomia escolar alguns dos trabalhos analisados apresentam o conceito de autonomia relativa. O trabalho de Mafassoli (2017, p. 288), reconhece que o programa apresenta uma autonomia relativa devido ao montante de recursos financeiros serem insuficientes para suprir as necessidades dos estabelecimentos de ensino, porém sua tese defende que o programa representa avanços e melhorias em questões materiais, estruturais e pedagógicas. Para ela a autonomia proposta pelo programa é uma autonomia relativa, pois se permite a aquisição de materiais de consumo, recursos didáticos, realizar reparos, melhorar a estrutura física e pedagógica, mas a autonomia:

foi outorgada a ações específicas, determinadas pelo próprio Programa, sem possibilidade de efetivo poder de decisão; as decisões centralizadas sobre os gastos públicos e seu rigoroso controle por parte do governo federal, inclusive, com os recursos sendo fixados para despesas de custeio e de capital. (Mafassoli, 2017, p. 269)

Ou seja, a autonomia relativa se delineia a partir da falta de poder de decisão das escolas, haja vista que cabe a elas gerir os recursos e tomar decisões sobre os gastos em questões previamente esquematizadas por instâncias superiores. A decisão da escola é limitada por uma lista de compras: “Essa atribuição de compra sistematizada, em alguns casos solicitando apenas a assinatura do cheque para a compra do material, fere a autonomia do conselho escolar por se tratar de uma instituição colegiada e, portanto, as decisões são coletivas e não se adequam a situações definidas externamente” (REIS, 2019, p. 176).

Segundo Silva (2015, p. 92), a autonomia proposta pelo programa pode ser questionada, pois a instituição não tem liberdade para investir o dinheiro naquilo que julgar mais necessário para a escola. Ela é relativa, pois as compras seguem parâmetros definidos e exigidos pelo programa. Titoto (2019, p. 77) trata do conceito de autonomia relativa a partir da perspectiva da insuficiência dos recursos, pois, devido ao baixo valor, as ações das escolas se limitam a atender necessidades mais urgentes.

Os estudos demonstram que o programa traz uma autonomia relativa devido à insuficiência dos recursos. Entretanto, ele também representa avanços para melhorias materiais, estruturais e pedagógicas. Adicionalmente a isso, o programa pode representar o fomento a maior participação da comunidade escolar nos processos decisórios. Conforme Lima (2020, p. 66), existe a possibilidade de desenvolvimento da gestão de forma mais democrática. Os

resultados dos dados coletados por meio de entrevistas revelaram que os participantes valorizam processos democratizantes, destacando o PDDE como viabilizador de processos como descentralização de recursos, autonomia na tomada de decisões financeiras e a possibilidade da participação da comunidade escolar.

Em relação à participação e o fomento a processos democratizantes, a presente análise de trabalhos ressalta as informações coletadas a respeito do papel das UEx, pois estas estão no centro do processo de discussão, proposições e vivências acerca do programa. Segundo Lima (2020, p. 86), a potencialidade do PDDE em impulsionar processos democráticos está ancorada em dois instrumentos de fundamental importância: as UEx e o PPP. A UEx tem sua importância devido a ser um “órgão que tem supremacia diante das decisões financeiras e consegue vivenciar com os diferentes pares ações de coletividade, reflexão para o melhor oferecimento de uma educação de boa qualidade” (SILVA, 2015, p. 88). Consequentemente, a defesa da UEx é também a defesa dos princípios da gestão democrática, devido ao seu poder de atuação, discussão e tomada de decisões, concedendo mais poder de participação e autonomia para a instituição escolar.

A UEx é o instrumento institucionalizado pelo programa que garante a participação da comunidade escolar, sendo garantida a participação de professores, pais e alunos. O trabalho de Galvão (2020) corrobora que a criação da UEx desloca o centro das decisões, que antes estavam centradas na direção, para uma ação colegiada, onde a comunidade escolar aprova e acompanha a execução. Equitativamente, o trabalho de Spanner (2020, p. 75) reflete e evidencia a importância do papel das UEx, porque a “construção de uma cultura democrática nas escolas está atrelada à atuação dos conselhos escolares junto com a gestão da escola, garantindo espaços de reflexões, discussões coletivas e gestão democrática”. Caldas robustece esse argumento e problematiza ao analisar que:

“O envolvimento dos conselhos escolares neste processo é fundamental. Mas, apesar disso, não será suficiente para construir a escola verdadeiramente democrática. Apesar de sua relevância histórica e social, os conselhos escolares, por si só, não garantem o exercício da plena democracia, pois a democracia coteja a construção de uma cultura de transformação da escola. Essa cultura, não é apenas normativa, regulada, mas, sobretudo, política e social e resulta da participação social e política também enquanto prática nas escolas.” (CALDAS, 2020, p. 182)

A construção de uma escola mais democrática está ligada a processos de participação efetivos da comunidade escolar que envolvam a realidade em que está inserida. Ou seja, os

processos devem contemplar os anseios de todos e propor medidas que estejam de acordo com as necessidades da comunidade local. Segundo Caldas:

Não resta dúvidas quanto a importância da atuação também das unidades executoras nos processos de fortalecimento da gestão escolar, notadamente, no que se refere à gestão orçamentária dos recursos dos programas do FNDE, descentralizados nas escolas, recursos estes que são fundamentais para o desenvolvimento dos projetos de ensino e das práticas educativas. No entanto, a participação desta instituição não pode limitar-se à gerência de tais recursos. (Caldas, 2020, p. 183)

Titoto (2019, p. 92) advoga que a criação de uma UEx, por si só, não garante que a escola atue de forma democrática, pois é uma instituição inserida em uma lógica de organização estatal regulatória e assistencialista, que exclui direitos e liberdades de expressão da classe trabalhadora, favorecendo as elites.

Em sua tese, Viana (2020, p. 399) levanta reflexões a respeito da dualidade do programa. Mesmo com sua criação ancorada em princípios neoliberais e pela introdução da organização privada dentro do ambiente escolar, com a implementação da UEx, o programa demonstrou, ao longo do tempo, seu potencial indutor da gestão democrática na escola pública. Segundo a autora, o programa pode ser interpretado dentro de uma lógica reformista, sem romper com a democracia liberal, mas que expressa seu potencial nas subjetividades humanas e no seu engajamento a favor da melhoria das condições educacionais. O PDDE está envolto nas relações de poder e controle do Estado, porém:

compreende-se que essas relações são modificadas dentro da escola, sendo as políticas de transferência de recursos financeiros para as escolas ferramentas descentralizadoras importantes que, somadas a outros fatores, podem ajudar a construir práticas democráticas não apenas dentro da escola, mas em outros espaços de decisão. (VIANA, 2020, p. 378)

A análise dos trabalhos revela as contradições do PDDE à medida que é vivenciado por gestores escolares, funcionários e membros da comunidade escolar. Isso ressalta a importância de realizar mais pesquisas de campo na área de políticas públicas de financiamento educacional, considerando que cada realidade apresenta desafios e envolvimento específicos com o programa. Tais estudos são essenciais para o aprimoramento e a reformulação tanto da estrutura quanto da aplicação do programa, visando uma gestão mais eficaz e inclusiva.

4 ANÁLISES A PARTIR DA ÓTICA DOS MEMBROS GESTORES DAS ESCOLAS DE UBERLÂNDIA

A presente seção destina-se a analisar as experiências de gestão dos recursos financeiros do PDDE, a partir da ótica de gestores e profissionais da educação do Município de Uberlândia que participaram da segunda edição do curso de formação ofertado pelo Cecampe Sudeste da UFU.

O banco de dados utilizado para extrair as informações dos questionários foi obtido a partir do recorte da pesquisa guarda-chuva realizada pelo Cecampe Sudeste da UFU. Para a presente pesquisa, foram utilizados dois questionários estruturados: o Questionário A, aplicado no ato da inscrição do curso “Caminhos Compartilhantes com o PDDE”; e o Questionário B, aplicado ao término do processo de formação, ocorrido no dia 10 de julho de 2024, na UFU/Campus Santa Mônica, com o objetivo de avaliar a percepção dos inscritos a respeito da relevância e qualidade do processo formativo.

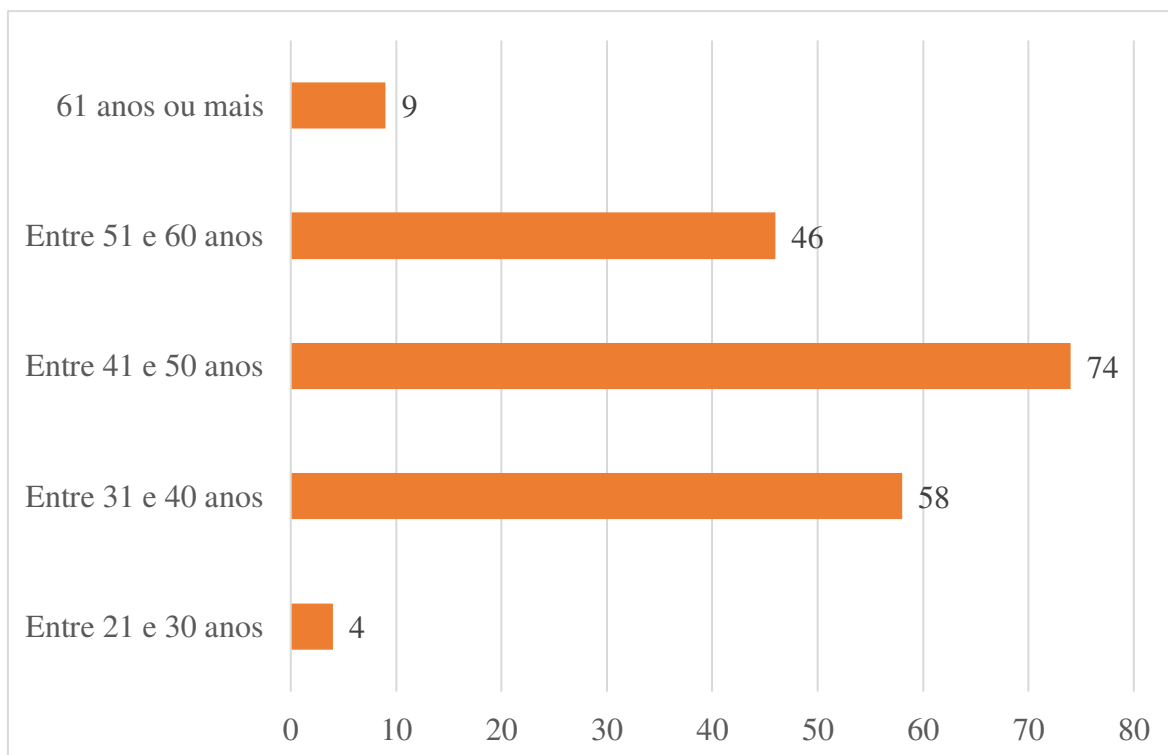
O curso “Caminhos Compartilhantes com o PDDE” contou com 278 inscrições e 234 participantes. Para a análise dos dados do Questionário A, foram consideradas apenas as respostas dos gestores e profissionais da educação do Município de Uberlândia, totalizando 191 participantes respondentes.

Para a análise do Questionário B, foram analisadas as respostas de todos os presentes ao final do curso. Para a presente pesquisa, foram selecionadas duas questões que contribuíram para a análise da importância/necessidade dos processos formativos oferecidos aos gestores.

4.1. Perfil dos Participantes

Para mapear o perfil dos participantes do Município de Uberlândia foram elaborados gráficos com intuito de ilustrar a idade, escolaridade, vínculo com escolas, função/cargo que atuam, experiência com o PDDE e tempo de envolvimento com o PDDE.

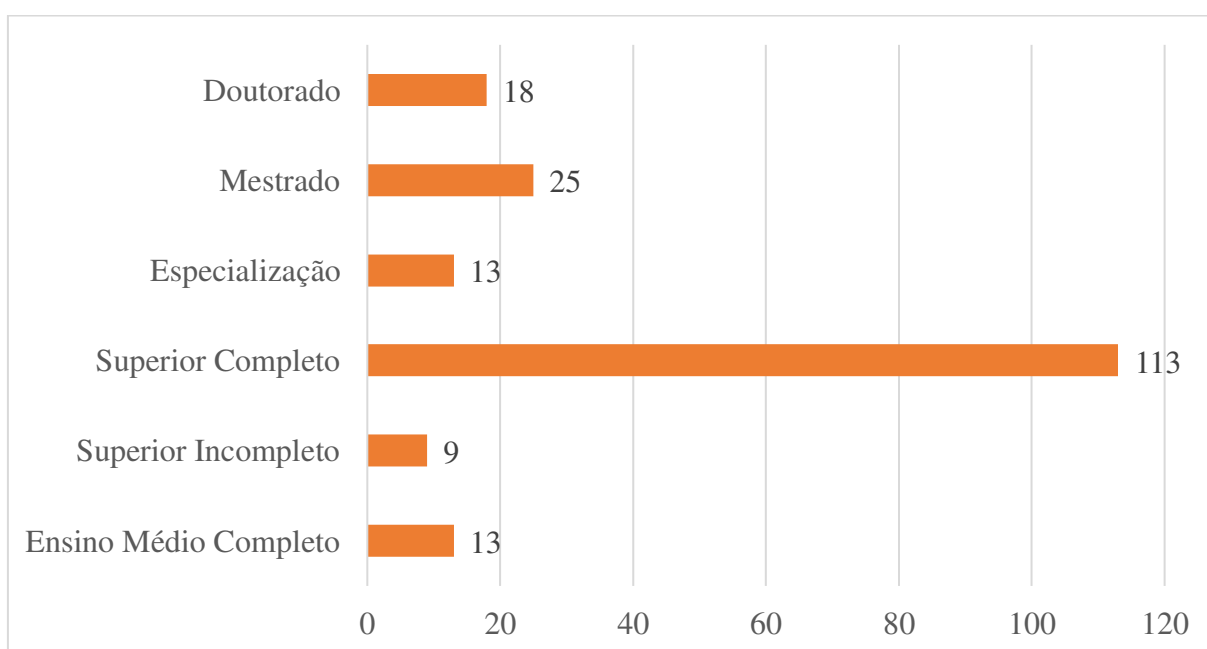
Gráfico 1 – Idade dos Participantes



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário A.

Entre os participantes do grupo é possível perceber que a maior parte possui entre 41 e 50 anos de idade, seguidos de pessoas entre 31 e 40 e de 51 a 60 anos.

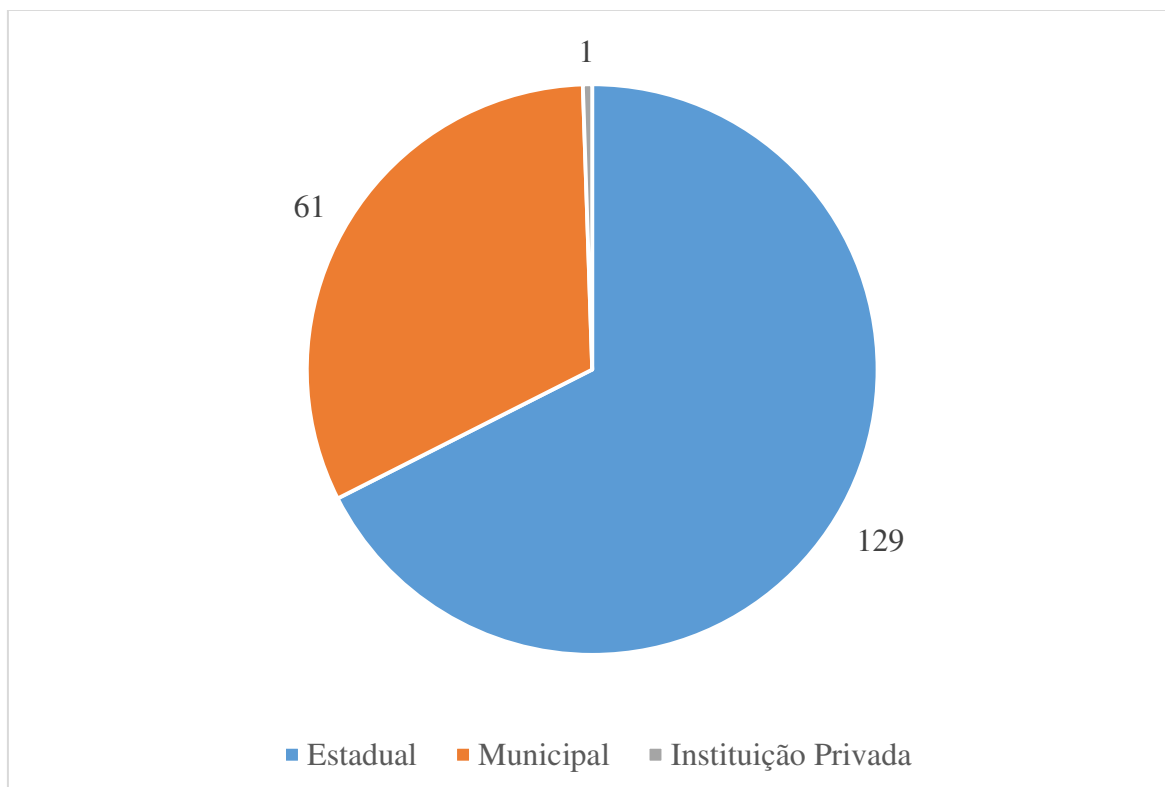
Gráfico 2 – Grau de Escolaridade



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário A.

A relação de participantes demonstra que 113, possuem ensino superior completo, e um número 56 de participantes com de pós-graduação, mestrado e doutorado. Uma pequena parcela com escolaridade abaixo do nível superior.

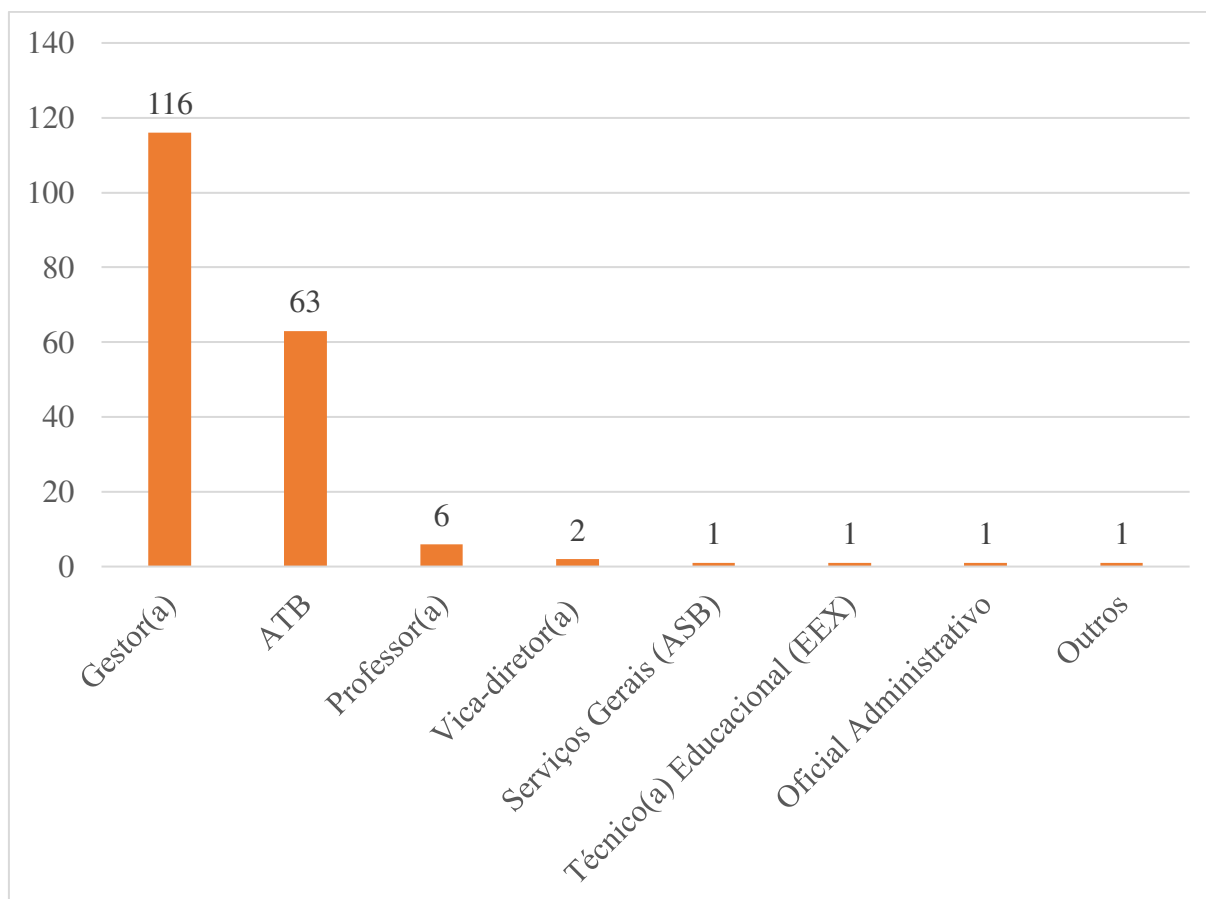
Gráfico 3: Vínculo com Escolas



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário A.

A análise dos dados a respeito do vínculo com as escolas demonstra que a 129 participantes, são vinculados à rede Estadual de Ensino, 61, vinculados à municipal e, apenas 1 participantes da rede privada.

Gráfico 4: Função/cargo que atuam nas escolas



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário A.

Em relação à função/cargo que os participantes tem atuação nas escolas, podemos perceber, a partir da análise de dados que, dos 191 participantes do curso, 116 ocupam o cargo de gestor escolar, mais da metade dos cursistas. Seguido de 63 no cargo de assistência técnica de educação (ATB), 6 professores, 2 vice-diretores, 1 Serviços Gerais (ASB), 1 Técnico Educacional da EEX e 1 Oficial Administrativo.

O número consideravelmente alto de gestores escolares participantes deve-se ao fato de esses serem os profissionais que atuam de forma mais direta com a gestão dos recursos do PDDE e suas ações integradas. Aqui, retomo os estudos a partir do levantamento de dissertações e teses realizado.

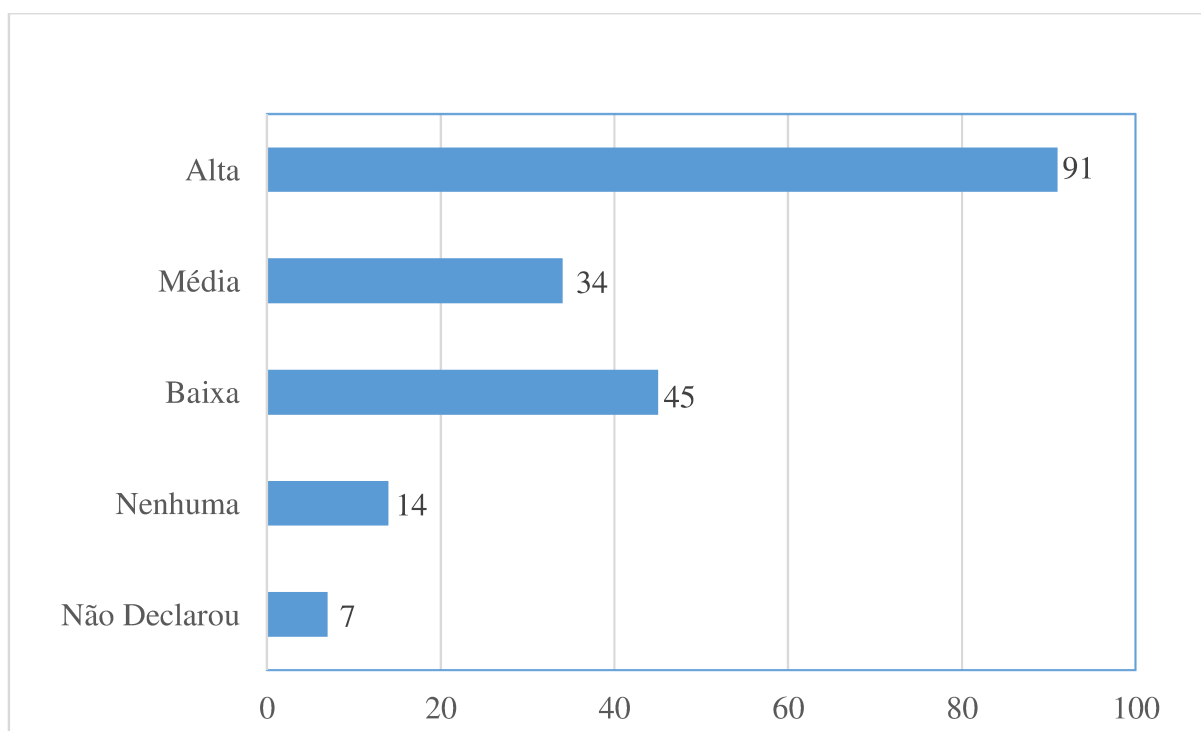
De acordo com Mafassioli e Farenzena (2020, p. 24), a gestão dos recursos é, em grande parte, responsabilidade do gestor escolar, sendo mais uma tarefa que se acumula, pois deve “administrar diferentes contas, fazer orçamentos, elaborar planos de ação, fazer compras, prestar contas e, além de tudo isso, principalmente, mobilizar e envolver a comunidade escolar em todo esse processo” (Mafassioli, 2017, p. 290). Na mesma direção, Speck (2018, p. 245) afirma que existe uma ênfase no papel do gestor, e que a regulação e os processos de controle

sobre o programa geram ênfase em procedimentos técnicos-operacionais em detrimento das questões político-pedagógicas, eximindo a participação da comunidade e os processos de autoafirmação da escola.

Mafassoli (2017) destaca que uma fragilidade em relação ao uso dos recursos pode estar relacionada à falta de comunicação do gestor com a comunidade escolar, que não comunica a existência do recurso ou a não adesão às ações integradas devido ao trabalho que isso irá gerar. Entretanto, a autora também pontua como uma potencialidade o maior aprendizado dos gestores em relação aos recursos, sendo necessário ao gestor público e ao conselho escolar criar condições para que se “estime trabalhos conjuntos, que considere igualmente todos os setores, coordenando os esforços de funcionários, professores, pessoal técnico-pedagógico, alunos e pais envolvidos no processo educacional” (Mafassoli, 2017, p. 246).

Apesar das fragilidades encontradas devido à centralidade atribuída ao gestor escolar, é importante discutir os espaços para criar participação e o papel da UEx nos processos de gestão do PDDE.

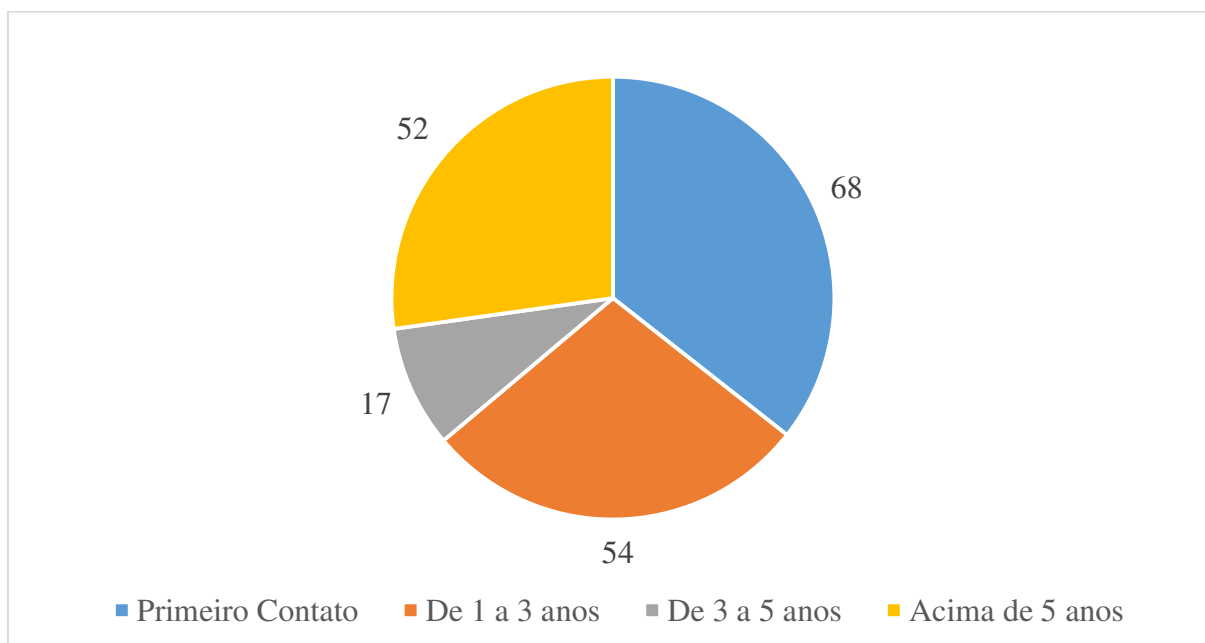
Gráfico 5: Experiência com o PDDE



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário A.

Em relação à experiência com a gestão dos recursos do PDDE, 91 participantes declararam ter alta experiência, enquanto apenas 14 declararam não ter experiência alguma.

Gráfico 6: Tempo de envolvimento com o PDDE



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário A.

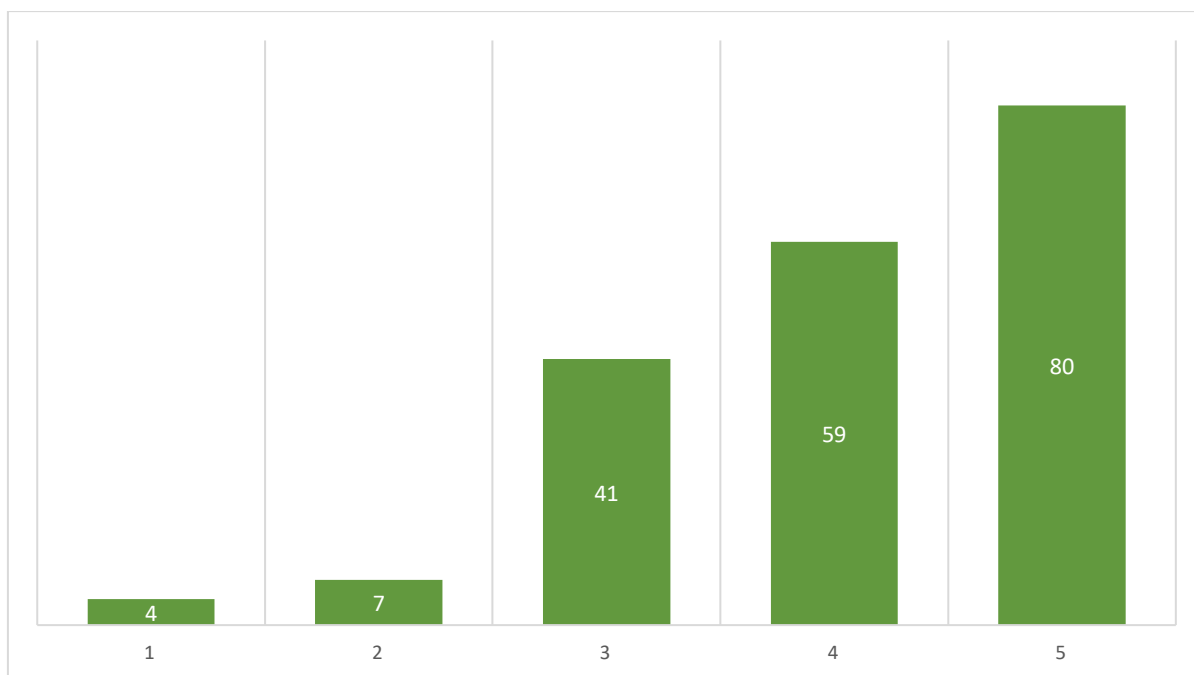
Em relação ao tempo de envolvimento com o Programa, 68 declararam ser o primeiro contato, o que reforça a importância de participar de processos formativos devido à complexidade e aos desafios na gestão dos recursos financeiros. Destaca-se também o interesse dos profissionais da educação na formação oferecida pelo Cecampe Sudeste da UFU.

O número de participantes que trabalha com o PDDE de 1 a 3 anos e acima de 5 anos é bastante expressivo. Devido ao PDDE básico e suas ações integradas possuírem um arcabouço legal extenso, com muitas particularidades e passos a serem considerados em seu uso, é compreensível que, mesmo com a experiência de trabalho, o interesse pelo curso “Caminhos Compartilhantes com o PDDE” possa ser entendido a partir da complexidade de gerir os recursos e da necessidade de estar em constante estudo e aperfeiçoamento para utilizar os recursos da melhor maneira possível e garantir avanços para a instituição escolar.

4.2 Avaliação do PDDE a partir das óticas dos gestores

Os dados a seguir referem-se à percepção dos gestores do Município de Uberlândia acerca das contribuições, dificuldades, dúvidas, potencialidades e fragilidades na gestão dos recursos descentralizados do PDDE.

Gráfico 7: Cumprimento dos Objetivos do PDDE



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário A

Em relação ao cumprimento dos objetivos do PDDE, foi questionado aos participantes o quanto eles compreendiam que os recursos do programa atingiam seus objetivos em relação à melhoria da infraestrutura física e pedagógica da escola, sendo nota 1 para o não cumprimento do objetivo e nota 5 se considerassem esse objetivo como atingido.

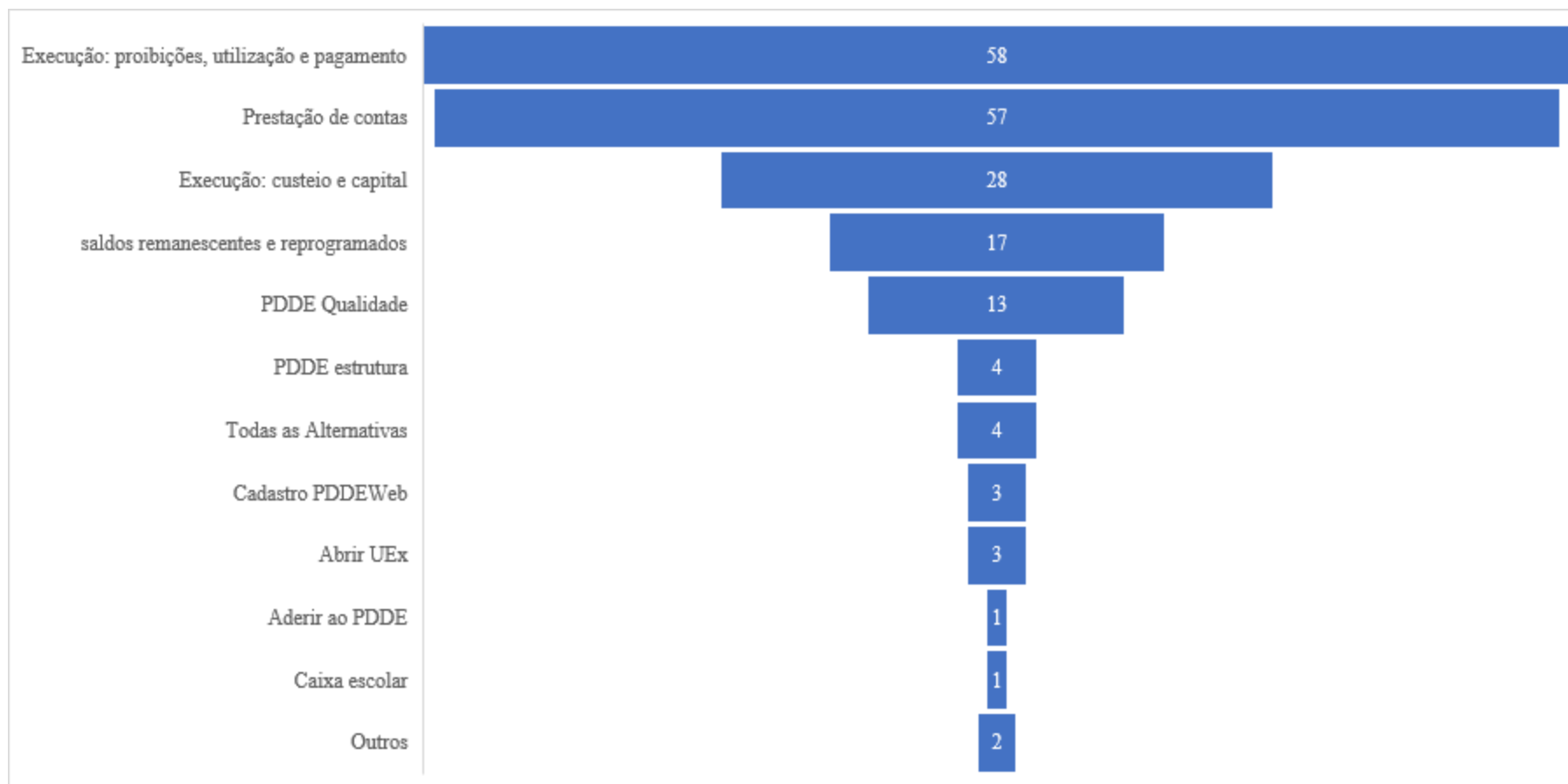
Os dados do questionário demonstraram que 80 participantes evidenciaram que o programa cumpriu os objetivos de fomentar a melhoria na infraestrutura física e pedagógica da escola. Cinquenta e nove dos participantes atribuíram nota 4, 41, nota 3, o que representa que cerca de 100 participantes acreditam que o programa cumpre seus objetivos de maneira parcial. Apenas 4 respondentes atribuíram nota 1 e 7 atribuíram nota 2, demonstrando uma percepção de que o programa não atingiu o objetivo de maneira satisfatória no que tange à melhoria da infraestrutura física e pedagógica.

Mafassioli e Farenzena (2020, p. 32) demonstram, a partir de pesquisas realizadas pelo FNDE, que o PDDE é bem avaliado pelos gestores e pelos sistemas de ensino. Segundo as autoras, as escolas não tinham acesso a recursos ou estes eram escassos, e o PDDE modificou essa realidade promovendo maior autonomia para a escola adquirir materiais, recursos didáticos, realizar reparos e melhorar a infraestrutura física e pedagógica, ainda que a autonomia promovida seja relativa, devido ao baixo valor repassado às escolas. Ademais, destacam que:

Nas instituições onde a gestão escolar e financeira e o controle social foram efetivos, envolvendo a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar em todas as fases de uso dos recursos públicos (lista de prioridades, definição de gastos, planejamento, orçamentos, compras, prestação de contas, publicização dos gastos), as ações pedagógicas foram qualificadas e refletiram na melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva democrática de gestão dos recursos do PDDE, o gestor escolar não fica sobrecarregado, pois envolve e compromete as pessoas com as dimensões administrativa, financeira e pedagógicas da organização das escolas. (Mafassoli, Farenzena, 2020, p. 3)

Dessa forma, fica explícita a importância dos recursos financeiros repassados diretamente às escolas, pois estes se tornaram essenciais para a realidade da escola na compra de itens essenciais e na melhoria da qualidade da educação. O acesso aos recursos financeiros promove maior parceria entre a comunidade escolar, estimulando processos de cidadania e controle social dos recursos públicos.

Gráfico 8: Temáticas de interesse/dúvidas



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário.

Em relação às temáticas que geram dúvidas e curiosidades nos participantes, as questões relacionadas à execução dos recursos e à prestação de contas são as principais dúvidas que se destacam, apresentando um número de 58 e 57 participantes, respectivamente, seguidas das dúvidas em relação à diferenciação da execução dos recursos para custeio e capital, representada por 28 participantes.

A prestação de contas e a forma de execução dos recursos, apontadas como questões que geram dúvidas nos participantes, podem ser compreendidas a partir da complexidade e rigorosidade do processo. A execução dos recursos e a prestação de contas não podem ser compreendidas como processos indissociáveis; uma depende da outra para ocorrer de forma correta.

O momento de execução envolve o planejamento dos gastos, discussão com a comunidade escolar para determinar as necessidades da escola, levantamento de preços e realização de orçamentos, que não podem se concretizar se, ao final do processo, existirem incoerências na prestação de contas. Na resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021, Art. 35, fica ressaltada a importância de uma prestação de contas feita com assertividade, pois o não cumprimento de todas as exigências pode gerar prejuízos à instituição:

Na hipótese do não envio da prestação de contas ou de irregularidades na ocasião de sua análise, o FNDE notificará a EEx e/ou EM para que, no prazo de 30 (trinta) dias, regularize a situação e/ou promova o recolhimento dos recursos, devidamente atualizados, sem prejuízo de eventual suspensão dos repasses (Brasil, 2021).

A prestação de contas é um processo de importância fundamental para a transparência do uso dos recursos públicos e para que a escola tenha acesso a verbas no ano seguinte, não ficando com nenhuma inadimplência. Os gestores escolares precisam apresentar todas as aplicabilidades que foram dadas aos recursos do programa. Anteriormente, os gestores contavam com a ferramenta do SIGPC, que foi substituída pela ferramenta BB Ágil, com o objetivo de proporcionar aos gestores o lançamento das informações que comprovem os gastos. Para que a prestação ocorra de forma efetiva, os gestores escolares devem informar todas as pesquisas de preços/orçamentos, notas e extratos bancários referentes aos pagamentos e movimentações realizadas com a verba do PDDE.

É importante destacar que o processo de prestação de contas exige um conhecimento técnico dos gestores em relação à contabilidade, fator que não faz parte do processo de formação

pedagógica inicial, o que torna compreensível o apontamento realizado acerca das dúvidas sobre a prestação de contas.

As questões relativas à execução dos recursos entre custeio e capital são definidas com base no planejamento escolar do ano anterior. Caso contrário, a divisão dos recursos é definida de forma automática. De acordo com o Art. 14º, parágrafo 4º da resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021:

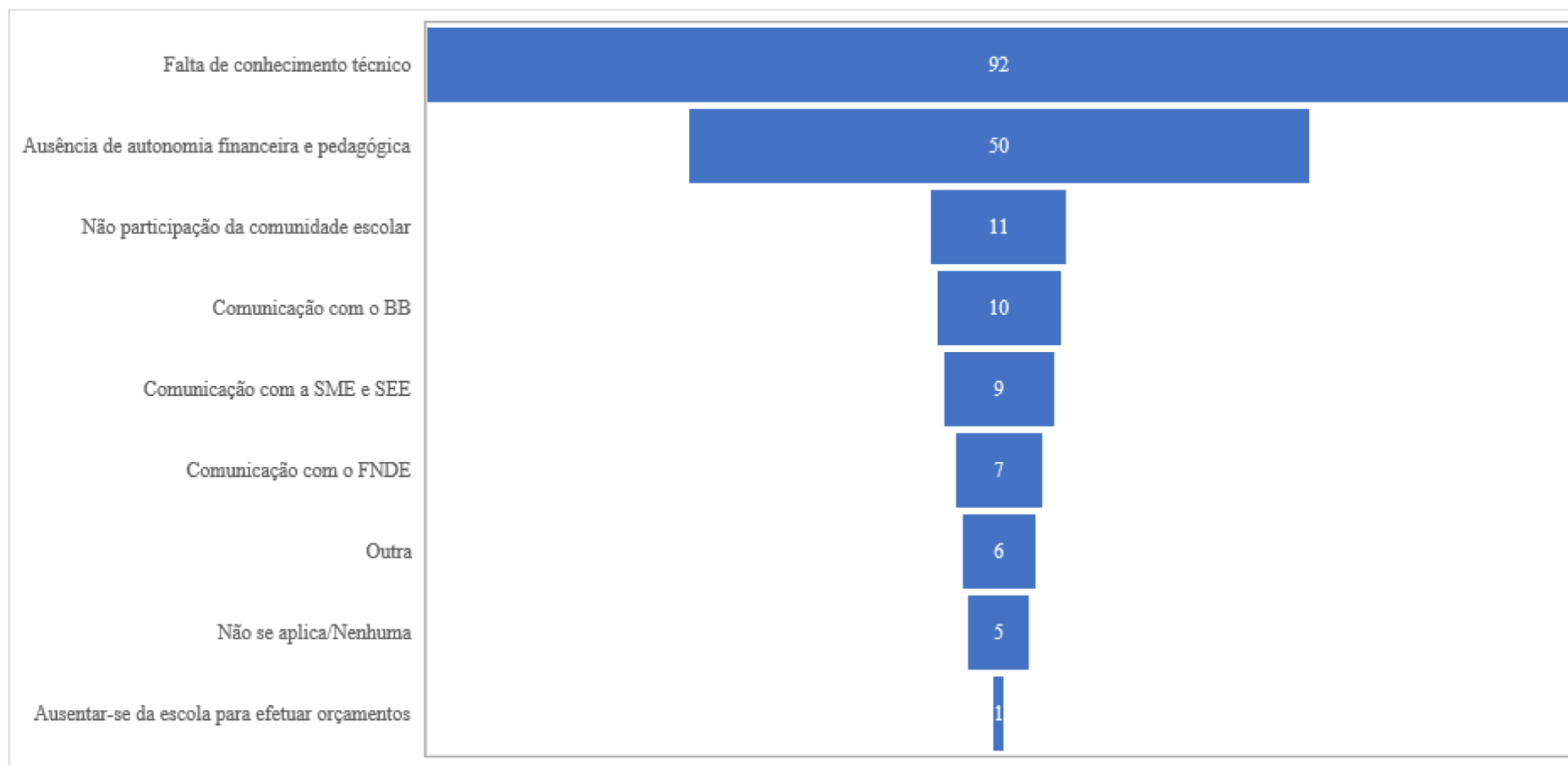
§ 4º Em caso de não adoção da iniciativa referida no parágrafo anterior, serão destinados: I – às escolas públicas com UEx, 80% (oitenta por cento) em recursos de custeio e 20% (vinte por cento) em recursos de capital; e II – às EM, 50% (cinquenta por cento) em recursos de custeio e 50% (cinquenta por cento) em recursos de capital. (Brasil, 2021).

Essa divisão pode significar o engessamento dos gastos dos recursos, haja vista que são planejados com base no ano anterior, não sendo possível sua alteração em casos de emergências ou situações atípicas enfrentadas pela escola.

A reprogramação de saldos também foi uma questão bastante apontada pelos participantes. Conforme o art. 24 da Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021, os saldos remanescentes poderão ser reprogramados pelas UEx, EEx e EM, obedecendo à divisão entre custeio e capital estabelecida. Os saldos devem ser reprogramados obedecendo às contas originárias dos recursos, ou seja, não é permitida a utilização de um recurso de determinada ação integrada para outra.

As dúvidas referentes à divisão entre o PDDE Qualidade e o PDDE Estrutura referem-se às ações integradas do programa. Conforme explicitado anteriormente, a atual divisão das ações integradas é entre o PDDE Qualidade e o PDDE Equidade. A utilização desses recursos segue os mesmos moldes operacionais do PDDE Básico, entretanto, cada ação integrada irá possuir uma finalidade distinta, que segue formas de uso do recurso específicas, que devem ser respeitadas em sua utilização. A adesão às ações integradas, além de ter critérios para a contemplação da escola, deve ser manifestada no sistema PDDE Interativo dentro do prazo de inscrição estabelecido pelo MEC. Cada programa tem sua própria resolução para nortear como devem ser realizados os gastos.

Gráfico 9: Aspectos que dificultam a gestão dos recursos



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário A.

Entre as perguntas do questionário, estava inclusa uma questão referente aos aspectos encontrados pelos participantes que dificultam a gestão dos recursos do PDDE. O maior entrave apontado por eles, 92 participantes, refere-se à falta de conhecimento técnico.

Mafassoli (2017) aponta que os problemas na prestação de contas e no controle da comunidade acarretam problemas no recebimento de recursos, que ficam parados em conta por motivos diversos, como inadimplência na prestação de contas, não atendimento ao quesito de adesão, documentação de habilitação incompleta ou pela não criação da UEx. Essa situação pode ocorrer devido à falta de capacidade técnica e pedagógica da equipe gestora escolar, pois grande parte dos gestores não possui formação específica na área de gestão financeira e não tem domínio suficiente dos trâmites legais que compõem o programa.

Cabe ressaltar também o fator de comunicação com as instâncias superiores do programa, como as Secretarias de Educação, FNDE e o BB, relatados por 26 participantes. A falta de assistência e comunicações adequadas também acarretam problemas na gestão dos recursos. De acordo com Mafassoli (2017, p. 290), as EM precisam prestar assistência técnica às escolas municipais e estaduais, de forma a evitar que os recursos do programa fiquem parados em conta. A falta de acompanhamento do FNDE é apontada como uma fragilidade, já que muitos recursos não utilizados ou utilizados de forma errônea poderiam ser evitados. Barros (2020, p. 121) identificou em sua pesquisa que os profissionais das escolas se queixam da falta de atendimento adequado ao recorrerem à secretaria de educação em busca de solucionar demandas, inclusive devido à falta de conhecimento técnico dos profissionais que atuam nas secretarias. Além disso, a autora reflete sobre o aumento de responsabilidades aos municípios pelo controle social dos recursos, problematizando as condições financeiras dos municípios em conseguir manter um corpo técnico de profissionais capacitados para atender às demandas locais.

Outro fator bastante apontado pelos participantes refere-se à falta de autonomia financeira e pedagógica nos gastos dos recursos. A falta de autonomia apontada pelos participantes pode estar relacionada ao baixo valor do recurso. De acordo com os estudos realizados por Mafassoli (2017) e Viana (2020), a autonomia concedida pelo programa é uma autonomia relativa, pois o baixo valor repassado às escolas não garante que os projetos pedagógicos sejam desenvolvidos de maneira a atender às demandas da escola. Muitas vezes, os recursos do programa são utilizados para suprir necessidades fundamentais para o funcionamento da escola. Existe uma “autonomia relativa para adquirir material de consumo, recursos didáticos, realizar reparos, melhorar a estrutura física e promover ações para qualificar

os processos de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento de atividades educacionais do projeto pedagógico.” (Mafassoli, 2017, p. 288)

Outro fator que pode ser interpretado como impeditivo para o exercício da autonomia financeira e pedagógica da escola refere-se à definição prévia dos materiais que podem ser comprados com a verba do programa. Silva (2015) e Souza (2018) destacam que a autonomia se torna relativa ao engessar e condicionar o uso dos recursos. A definição prévia do que deve ser gasto, de tarefas ou incumbências aos profissionais, traz desdobramentos para a gestão escolar que delimitam o trabalho a ser realizado dentro de parâmetros exigidos pelo programa.

Entre os fatores dificultadores apontados, a não participação da comunidade escolar teve um número expressivo, totalizando 11 participantes. A participação da comunidade escolar na gestão dos recursos do PDDE é um pilar basilar do programa. A participação pode permitir que a gestão dos recursos extrapole a faceta técnica e burocrática de prestação de contas, elaboração de planejamento, compras e orçamentos. Uma gestão mais participativa pode promover espaços de debates e reflexões sobre a melhor forma de atender às demandas da instituição escolar. Segundo Mafassoli e Farenzena (2020, p. 29), o envolvimento da comunidade torna-os parte do processo e promove o compromisso com o projeto político-pedagógico da escola e com a fiscalização e controle dos recursos públicos, o que pode viabilizar a compreensão de processos de gerir gastos públicos na educação e no Estado.

Em relação à participação da comunidade, Mafassoli (2017) advoga que o controle social efetivo garante uma gestão financeira mais responsável:

naquelas onde a equipe gestora realizou uma gestão financeira responsável e onde o controle social ocorreu de forma mais efetiva, foi possível realizar reformas, reparos, melhorar a acessibilidade, realizar oficinas, comprar materiais pedagógicos e esportivos, adquirir recursos eletrônicos, ampliar o acervo da biblioteca, entre outros gastos de capital e de custeio. Porém, mesmo com essa ampliação no volume de recursos, ocorrida nos últimos dez anos, este estudo constatou que estes ainda são insuficientes para garantir todos os insumos necessários para uma educação com qualidade social (Mafassoli, 2017, p. 288).

A participação se torna fundamental; para tanto, a promoção de espaços para reuniões é necessária, a fim de possibilitar processos de discussão sobre gestão, escolha dos materiais a serem comprados, prestação de contas e definição das prioridades da escola, visando à concretização de projetos que estejam em conformidade com a realidade dos estudantes.

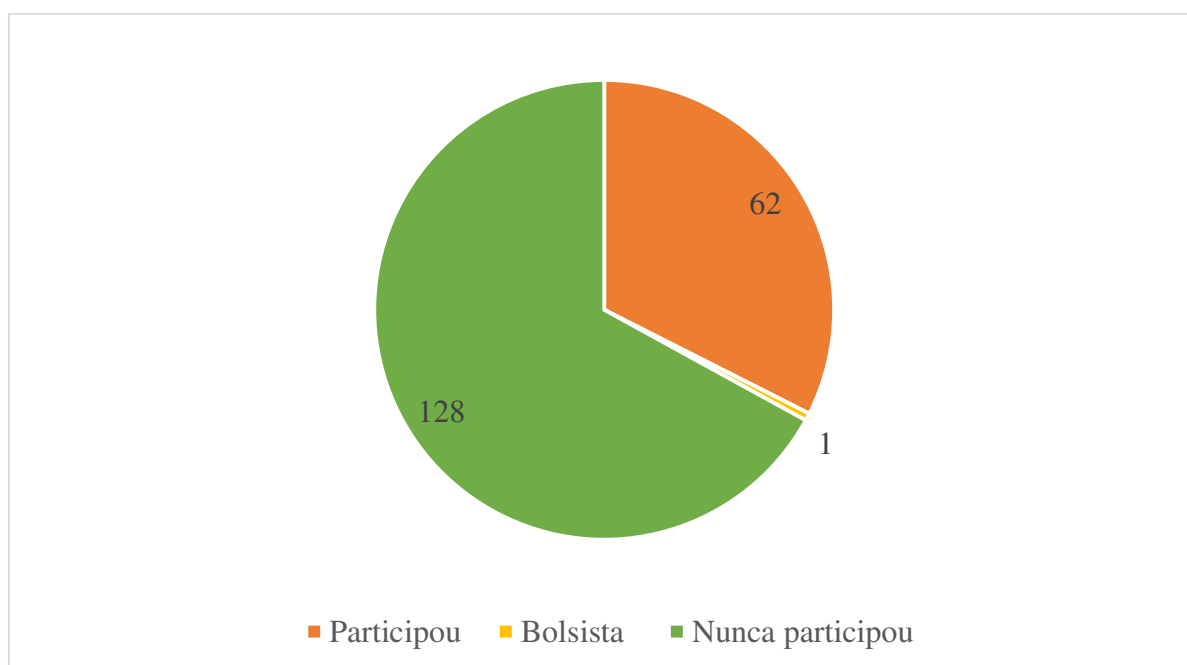
É importante destacar os dados apresentados pelos gráficos 5 “Experiência com o PDDE” em relação aos gráficos 8 “temáticas de interesse/dúvidas” e 9 Aspectos que dificultam

a gestão dos recursos”, pois apesar de no gráfico 5 a maior parte dos respondentes apontaram ter uma alta experiência com o PDDE, entretanto, quando cruzamos os dados com o gráficos 8 e 9 “, percebemos que, também, a maior parte dos respondentes apresentaram dúvidas e encontraram dificuldades na gestão dos recursos, o que nós faz questionar a respeito da abrangência do tempo de experiência dos gestores e sobre o seu entendimento a respeito do funcionamento da política do PDDE. Isto posto, aponto a necessidade de pesquisas futuras para verificar em que campo/nível de encontra essa experiência, no campo da aplicabilidade ou do conhecimento?

4.3. A importância dos Cecampes no apoio técnico para os gestores escolares

A análise dos dados demonstrou que muitas das questões que fragilizam a gestão dos recursos do PDDE estão relacionadas a aspectos técnicos. Com base nisso, é importante destacar o papel fundamental que os Cecampes desempenham ao fomentar atividades de formação e prestar serviços de apoio às secretarias e escolas.

Gráfico 10: Participação em atividades do Cecampe.



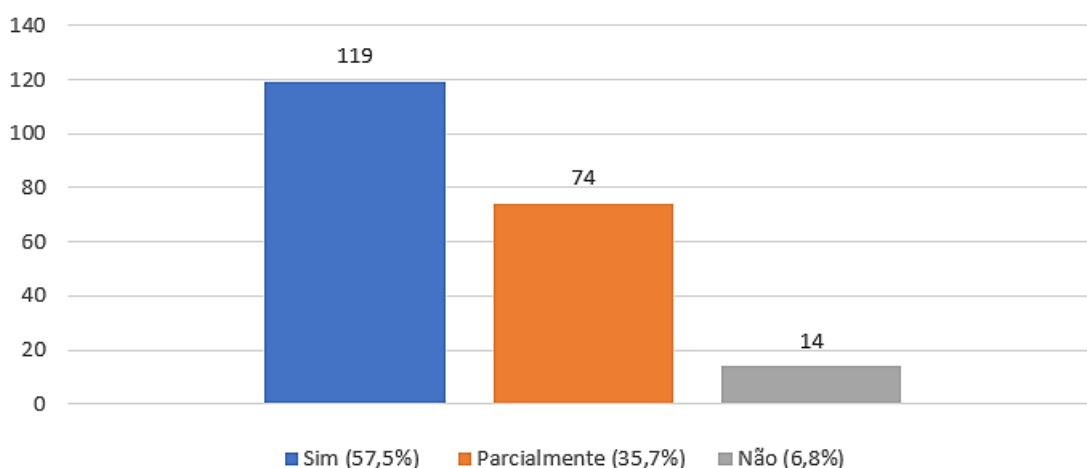
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário A.

A maior parte dos respondentes dos questionários, 128, nunca participou de atividades formativas oferecidas pelo Cecampe Sudeste UFU. Em contrapartida, apenas 62 já participaram

de alguma atividade oferecida, entre elas webinars, o curso de educação a distância “Trilhas do PDDE”, atividades formativas de 8 horas, entre outras.

Para a análise dos dados do questionário B, foram selecionadas duas perguntas. A primeira, referente ao conhecimento que os participantes já possuíam em relação aos conteúdos oferecidos pelo curso “Caminhos Compartilhantes com o PDDE”, e, por fim, a importância dos conhecimentos e das informações apresentadas na formação, segundo a ótica dos participantes. Os respondentes desse questionário não se limitaram aos inscritos do município de Uberlândia, mas a todos os participantes que, ao final do curso, responderam ao formulário de avaliação final via QR Code.

Gráfico 11: Conhecimento em relação ao conteúdo apresentado na formação presencial

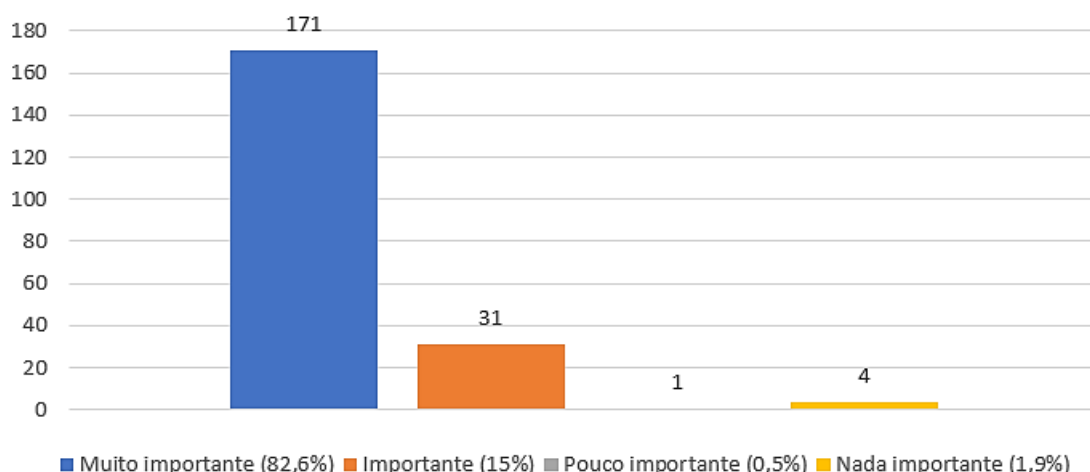


Fonte: Questionário de avaliação final – Formação Presencial Uberlândia/MG – Banco de Dados Cecampe Sudeste.

A maior parte dos participantes, 119 pessoas, declarou já ter conhecimento acerca do conteúdo apresentado nas atividades formativas do curso. 74 declararam ter conhecimento parcial do que foi apresentado e 14 declararam não ter conhecimento.

Ao analisar as respostas coletadas pelos dois questionários, é possível perceber que o público do curso foi bastante diverso, composto por pessoas que trabalham e possuem experiência com o PDDE, pessoas sem nenhuma experiência e participantes que, apesar de já conhecerem o programa, declararam ter experiência e conhecimentos medianos. O perfil dos cursistas demonstra como a oferta dos processos formativos do Cecampe atinge uma diversidade de gestores e profissionais da educação que atuam na gestão do PDDE, refletindo a complexidade e abrangência do programa, bem como o compromisso com a utilização dos recursos.

Gráfico 12: Importância do conteúdo e das informações apresentadas na formação



Fonte: Questionário de avaliação final – Formação Presencial Uberlândia/MG – Banco de Dados Cecampe Sudeste.

Em relação à importância do conteúdo ministrado durante a formação, a grande maioria dos participantes considerou-o "muito importante". Apesar de muitos participantes terem declarado conhecimento acerca do funcionamento do programa, ainda existem muitas dúvidas a serem sanadas e procedimentos a serem conhecidos. O PDDE conta com uma grande variedade de ações integradas e particularidades para a utilização dos recursos, além de estar sempre sofrendo alterações e sendo reformulado de acordo com as propostas políticas do governo e as necessidades que podem surgir na educação pública.

Os processos formativos são imprescindíveis para que os gestores e profissionais da educação recebam a capacitação técnica necessária para gerir o PDDE básico e suas modalidades, a fim de evitar que os recursos sejam utilizados de forma equivocada ou que os gestores sejam responsabilizados pelo uso indevido. Mafassioli e Farenzena (2020, p. 34) apontaram como uma fragilidade do programa a capacitação técnica dos gestores para executar os recursos enviados com qualidade. Segundo elas, a grande variedade de ações integradas e o número de procedimentos a serem executados intensificam o trabalho dos gestores escolares, sendo necessário, para que as escolas consigam administrar os recursos, a capacitação adequada e, principalmente, a participação e gestão coletiva dos recursos.

Nesse sentido, os Cecampes, em parceria com o FNDE e o MEC, promovem e realizam programas de apoio e qualificação dos profissionais que são fundamentais para garantir a execução do programa com qualidade, além de facilitarem a interlocução entre as escolas e as autarquias superiores, sanando dúvidas.

A oferta de cursos, virtuais ou presenciais, promove uma visão mais questionadora por parte dos profissionais em relação ao seu papel enquanto gestores. Uma compreensão mais adequada do funcionamento do programa é um caminho para a promoção de abordagens mais

democráticas dentro das instituições escolares, fator que possibilita mais chances de que os recursos financeiros sejam utilizados de forma coerente com a realidade e que a prestação de contas e o controle público dos recursos possam ser efetivados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo geral analisar as implicações da gestão dos recursos financeiros do PDDE no Município de Uberlândia, a partir da ótica dos gestores. Para atingir esse objetivo, os objetivos específicos buscaram analisar e compreender o contexto da gênese do PDDE, no bojo do neoliberalismo, a partir da década de 90, e como este se delineou historicamente, realizar o levantamento de teses e dissertações produzidas a respeito do PDDE e da gestão dos recursos financeiros, e, por fim, analisar o processo de gestão dos recursos financeiros advindos do PDDE no município de Uberlândia, a partir da ótica dos gestores escolares que participaram do curso de formação ofertado pelo Cecampe Sudeste. As considerações finais propõem sintetizar as principais reflexões e resultados obtidos ao longo da pesquisa sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola.

Os resultados encontrados pelo estudo evidenciam que o PDDE desempenha um papel significativo na gestão financeira das escolas ao fornecer recursos, em caráter suplementar, que visam contribuir para a melhoria da infraestrutura física e pedagógica e estimular a autogestão escolar. O programa surge em um contexto de privatizações e do avanço das ideias neoliberais no contexto brasileiro da década de 1990. Apesar de seu surgimento estar ligado a interesses de agências multilaterais, o programa representou uma importante conquista das escolas em relação ao financiamento educacional, dado que o contexto era de escassez de recursos. O programa passou por diversas reformulações ao longo do tempo, o que acarretou em impactos significativos na gestão escolar e financeira da educação básica.

Com base nos estudos realizados, foi possível perceber que o programa, ao visar a descentralização financeira, engloba as diversas contradições expressas por esse modelo de financiamento e gestão de política pública. A descentralização do PDDE pode significar o processo de omissão do Estado em seu papel de garantidor do direito à educação. Entretanto, a potencialidade dessa forma de realizar a política pública se encontra no seu caráter de permitir mais participação social e controle público sobre as políticas do Estado. Embora o programa promova um discurso de autonomia, o contexto neoliberal pode significar a transferência de responsabilidades para os gestores escolares, sem garantir as condições necessárias para a execução plena dessas responsabilidades. Assim, a descentralização pode se configurar mais como um processo de desconcentração do poder central do que como uma real redistribuição de poder decisório.

Para que o PDDE continue a ser um programa fomentador da participação, da democracia e do acesso das escolas à gestão de seus próprios recursos, a gestão do programa

não deve se limitar a operações técnicas ou ser vista apenas como um meio de acesso a recursos financeiros pelas escolas. Apesar de o PDDE ser bem avaliado pelos gestores escolares e apresentar conquistas para as escolas, como o acesso a materiais pedagógicos e a possibilidade de desenvolver projetos, deve-se questionar se os valores repassados são suficientes para garantir uma educação de qualidade.

O levantamento de dissertações e teses demonstrou como o programa tem se desdobrado na realidade escolar, sendo indiscutível sua importância e impacto na gestão escolar. Entretanto, os trabalhos revelam incoerências e uma quebra de expectativa em relação à autonomia financeira que o programa propõe garantir às escolas. A limitação de recursos não permite às escolas atenderem às crescentes demandas, fator que limita o poder de decisão da comunidade escolar.

A análise das teses e dissertações também demonstrou fragilidades referentes aos conhecimentos técnicos dos gestores em relação ao uso dos recursos financeiros e à prestação de contas, fator que compromete a utilização efetiva dos recursos. Além disso, o programa também representa um acúmulo de funções dos gestores escolares, que devem administrar contas diversas, do PDDE básico e das ações integradas, realizar planejamentos de gastos, mobilizar e promover reuniões com a comunidade escolar, realizar orçamentos e prestar contas. Entretanto, as pesquisas também apontam como potencialidades do PDDE as contribuições para as melhorias físicas e pedagógicas das escolas, a aprendizagem em relação à gestão financeira e o estímulo à participação democrática.

As análises dos questionários, a partir da ótica dos gestores das escolas do Município de Uberlândia, indicaram que os gestores participantes do curso de formação promovido pelo CECAMPE Sudeste avaliaram positivamente a experiência, reconhecendo a relevância das ações formativas para a ampliação de seus conhecimentos e habilidades. Isso reforça a necessidade de ampliar iniciativas similares, garantindo que mais profissionais tenham acesso a informações claras e atualizadas sobre as normativas e boas práticas relacionadas à gestão do PDDE.

A partir dessas observações, recomenda-se que as políticas públicas relacionadas ao PDDE sejam revisadas com o intuito de assegurar maior suporte técnico, financeiro e administrativo às escolas, além de fomentar uma maior participação da comunidade escolar. Processos de formação continuada, como os promovidos pelo Cecampe Sudeste UFU, devem ser intensificados e regionalizados, considerando as especificidades de cada localidade e o perfil dos gestores. Também se faz necessária a ampliação dos valores repassados pelo programa para

que as escolas possam atender a um espectro maior de demandas, como melhorias na infraestrutura, aquisição de materiais pedagógicos e implementação de projetos educacionais.

Ressalta-se a importância do financiamento educacional como ferramenta para a promoção da qualidade nas escolas públicas. É necessário que os recursos destinados à educação sejam tratados não apenas como um meio para suprir carências materiais, mas como um instrumento para o fortalecimento da democracia e da gestão participativa. O PDDE, enquanto política de financiamento descentralizado, possui um enorme potencial para transformar a gestão escolar em um processo mais democrático. Contudo, para que isso se concretize, é essencial que gestores, comunidades escolares e órgãos governamentais trabalhem de forma articulada, priorizando a formação, a transparência e a participação coletiva em todas as etapas da gestão dos recursos.

Ainda que as disputas inerentes às contradições das relações de poder da sociedade capitalista e o campo das políticas públicas possam significar entraves na conquista de medidas mais democráticas nas instituições escolares, o PDDE representa uma política de financiamento fundamental para a participação da comunidade escolar em processos decisórios, ainda que de maneira limitada. Os processos de descentralização do poder do Estado podem começar com um perfil mais desconcentrado, mas podem ser um meio necessário para alcançar medidas que, de fato, sejam descentralizantes. A importância da distribuição do poder e da participação está na defesa da esfera pública e na luta pela garantia dos direitos civis e da educação pública de qualidade. O PDDE, para ser vivenciado na perspectiva democratizante, precisa fomentar espaços de participação de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar nos processos de tomada de decisões.

REFERÊNCIAS

- ADRIANA VALÉRIA SANTOS DINIZ; MARIA APARECIDA NUNES PEREIRA. **Manual de perguntas e respostas 4: Ações Integradas ao PDDE**. Europe, Europe [s. n.]. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.CCD7974B&lang=pt-br&site=eds-live>. Acesso em: 28 jun. 2023.
- ADRIÃO, T.; BEZERRA, E. P. **O setor não lucrativo na gestão da educação pública: corresponsabilidade ou debilidade**. Currículo sem fronteiras. V. 13, n. 2, p. 256-268, 2013.
- PERONI, Vera. M. V.; CAETANO, Maria Raquel. Atuação em Rede e o Projeto Jovem de Futuro: a privatização do público. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 407-428, abr./jun. 2016. <https://doi.org/10.1590/2175-623653910>
- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. **Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a Gestão da escola Pública**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 98, p. 253-267, jan./abr. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000100013>
- APPLE, Michael Whitman. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Dp&A, 2005.
- ARAÚJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-23, jan-abr. 2005. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100002>
- AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. A. A produção do conhecimento sobre a política educacional no brasil: um olhar a partir da ANPED. **Educação & Sociedade**. 2001, v. 22, n. 7, p. 49-70. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000400004>
- BALL, S.; MAINARDES, J. (org.) **Pesquisa em políticas educacionais: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2024.
- BARROS, Natália Martins. **A implementação do Programa Dinheiro Direto na Escola: uma análise a partir da percepção dos agentes locais sob a perspectiva da gestão escola**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2020.
- BELLO, I. M.; JACOMINI, M. A.; MINHOTO, M. A. P. **Pesquisa em política educacional no Brasil (2000-2010): uma análise de teses e dissertações**. Práxis Educativa, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 369–393, 2014. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.9i2.0004. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6073>.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 6, de 28 de março de 2006**. Dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e dá outras providências, 2006.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 9, DE 24 DE ABRIL DE 2007**. Dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências, 2007c.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013**. Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei 11.947, 2013c.

BRASIL. **MEDIDA PROVISÓRIA Nº 1.784, DE 14 DE DEZEMBRO DE 1998**. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola, e dá outras providências, 1998.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 3, de 27 de fevereiro de 2003**. Dispõe sobre os critérios e as formas de transferência e de prestação de contas dos recursos destinados à execução do Programa Dinheiro Direto na Escola PDDE, e dá outras providências, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Apresentação do PDDE**. Disponível em: < <https://www.fnde.gov.br> >

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

CALDAS, Anderson Neylon de Freitas. **A participação dos conselhos escolares das escolas estaduais de ensino médio da 2ª Ure/Cametá na gestão do programa dinheiro direto na escola – PDDE**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Cametá, PA, 2022.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, 2001. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300001>

CASASSUS, Juan. A centralização e a descentralização da educação. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 1995, n.95, p.37-42. ISSN 0100-1574.

CECAMPE SUDESTE. **Curso Trilhas no PDDE: Caderno 1**. Uberlândia, 2022.

CECAMPE SUDESTE. **Curso Trilhas no PDDE: Caderno 2**. Uberlândia, 2022.

CECAMPE SUDESTE. **Curso Trilhas no PDDE: Caderno 3**. Uberlândia, 2022.

CHAUÍ, Marilena. Os sentidos da democracia: in: **políticas do dissenso e hegemonia global**. Petrópolis: 1.Ed. Vozes. 1999.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

CURY, Jamil Carlos R. **Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas**. In: FERREIRA, Naura S.; AGUIAR, Márcia A. da Silva. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000. p 43-60.

DIOGÉNES, E., Políticas públicas de educação: desafios contemporâneos. In: DIOGÉNES, E. et al. (Org.). **Políticas públicas de educação: dilemas público e privado**. Arapiraca: Eduneal, 2020. p. 161.

DARDOT, P. et. al. **A escolha da guerra civil: uma outra história do neoliberalismo**. Trad. CUNHA, M. P. São Paulo: Elefante, 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 40, e0224639, p. 1-24, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/vsCq3LjxSXYrmZDgFWwk7tG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 set. 2023.

<https://doi.org/10.1590/es0101-73302019224639>

FARENZENA, Nalú. Despesas em ações da assistência financeira da União na educação básica no período 2014-2020. **Revista EccoS**, São Paulo, n. 58, p. 1-17, julho/setembro 2021. <https://doi.org/10.5585/eccos.n58.20849>

FERRAREZI, E.; ROMÃO, G. A.; JANUZZI, P. M. **Avaliação sistêmica e multicêntrica do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE**: relatório: contexto institucional, político e ideacional do Programa Dinheiro Direto na Escola. Goiânia: Cegraf. UFG, 2023.

FRANÇA, Magna; VALENTE, Lucia de Fátima. Entrevista: Os desafios do financiamento da educação básica no contexto do novo Fundeb - Profa. Dra. Nalú Farenzena. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 20–28, 2021.

<https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n1a2021-59868>

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola, PEREIRA, Eduardo Tadeu, BEZERRA, Maria do Socorro Sales Felipe. A política educacional brasileira no contexto do regime de austeridade fiscal. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 29–45, 2021.

<https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n1a2021-57551>

FILHO, Geraldo Pereira da Silva. **A gestão financeira na escola pública do Distrito Federal: avanços ou contradições?**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2019.

FINEDUCA. **Por que o salário-educação não pode ser fonte da complementação da União ao Fundeb. Manifestação**. São Paulo, SP, 2020. Disponível em:

https://fineduca.org.br/wp-content/uploads/2020/03/20200326_Fineduca_Nota_orcamento_programas.pdf. Acesso em: 21 dezembro de 2024.

FNDE. **Dinheiro Direto na Escola**. Disponível em: www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/monitore-o-pdde.

FNDE. **Dinheiro Direto na Escola**: Valores Referenciais de Cálculo para Repasses do PDDE Básico. Disponível em: www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/valores-referencias-de-calculo-para-repasses-do-pdde-basic.

FNDE. Guia de Atuação do Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais – CECAMPE. 2. Ed. Brasília, 2024.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha prática pedagógica**. São Paulo. Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo. Cortez, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

GALVÃO, José Ivo Peres. **A implementação do Programa Dinheiro Direto na Escola e suas articulações com a gestão escolar**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2020.

GENTILI, Pablo. **A Falsificação do Consenso**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo; **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. & GENTILI, Pablo. (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, M. G. C., Gerencialismo e empresariado: hegemonia conceitual nas formulações das políticas educacionais. In: DIOGÊNES, E. et al. (Org.). **Políticas públicas de educação: dilemas público e privado**. Arapiraca: Eduneal, 2020. p. 161.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HARVEY, David. Até agora, o combate à crise resolveu a situação de uma minoria, que acumula grandes riquezas à custa da maioria. Entrevista concedida a **Revista Ipea-Desafios do Desenvolvimento**. Artur Araújo. Brasília, DF, Ano 9. Edição 71, p. 10-20, mai. 2012. Disponível em:

https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2720:catid=28&Itemid=23#:~:text=David%20Harvey%20%2D%20At%C3%A9%20agora%2C%20o,riquezas%20%C3%A0%20custa%20da%20maioria&text=Mod%C3%A9stia%20%C3%A9%20uma%20palavra%20adequada,e%20antrop%C3%B3logo%20ingl%C3%AAs%20David%20Harvey. Acesso em: 30 ago. 2024.

HARVEY, David. O neoliberalismo é um projeto político. Entrevista concedida a In: Esquerda. RISAGER, Bjarke Skærlund. Tradução de Sean Purdy para o Blog Junho. Disponível em: <https://www.esquerda.net/artigo/david-harvey-o-neoliberalismo-e-um-projeto-politico/43872>. Acesso em: 30 ago. 2024.

IANNI, Octávio. Neoliberalismo e nazi-fascismo. Dossiê Neoliberalismo e Neofascismo. **Crítica Marxista**. São Paulo: Xamã. 1998.
<https://doi.org/10.53000/cma.v5i7.19799>

KRAWCZYK, N. R. **A política educacional e seus desafios na pesquisa: o caso do Brasil.** Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 4, p. 1-9, 2019.
<https://doi.org/10.5212/retepe.v.4.003>

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa.** São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **O Sistema de Organização e de Gestão da Escola: Teoria e Prática.** In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra (Orgs). Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Vanuzia Saldanha de Medeiros. **Programa Dinheiro Direto na Escola: contribuições para a construção da gestão democrática e participativa no contexto de escolas da rede municipal de ensino de Mossoró/RN. 2020.** Dissertação (Mestrado em Educação Instituição de Ensino) - Universidade do estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, UERN, 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAFASSIOLI, Andréia da Silva. **Programa Dinheiro Direto na Escola: (re)formulações e implicações na gestão escolar e financeira da educação básica (1995 – 2015).** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2017.

MAFASSIOLI, A. da S. 20 anos do Programa Dinheiro Direto na Escola: um olhar crítico sobre as interferências na gestão escolar e financeira pública. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, [S. l.], v. 5, 2015. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/67555>. Acesso em: 21 maio. 2024.
<https://doi.org/10.17648/fineduca-2236-5907-v5-67555>

MAFASSIOLI, A.; FARENZENA, N. A gestão escolar no Programa Dinheiro Direto na Escola: implicações para uma atuação democrática. In.: DIOGÊNES, E. et al. (Org.). **Políticas públicas de educação: dilemas público e privado.** Arapiraca: Eduneal, 2020. p. 161.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16. 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIGUEL, L. F. A política no governo Bolsonaro: desinformação, ameaça e desmando. In: MAGALHÕES, J. P., OSÓRIO, L. F. **Brasil sob escombros: desafios do governo Lula para reconstruir o país.** 1º ed. São Paulo: Boitempo, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 32. Ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2012.

MELLO, Ediruald de. **Implicações do financiamento da Educação na Gestão Democrática do ensino público de primeiro grau.** Em Aberto, Brasília, n. 42, abr/jun. 1989.

OLIVEIRA, L. F. B. de. **O impacto de ações do Programa Dinheiro Direto na Escola em indicadores educacionais.** [S. l.: s. n.].

OLIVEIRA, Márcia Lucas de. **Financiamento do Programa Mais Educação no Município de São Gonçalo nos anos 2010, 2011 e 2012.** 2018. Dissertação (Mestrado em educação, processos formativos e desigualdades sociais) -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, São Gonçalo, RJ, 2018.

OLIVEIRA, R. L. P. de. O Financiamento da Educação Básica no Brasil. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, [S. l.], v. 13, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/135613>. Acesso em: 21 maio. 2024. <https://doi.org/10.22491/2236-5907135613>

PARO, Victor Henrique. **O Princípio da Gestão Escolar Democrática no Contexto da LDB.** In: ROMUALDO Portela de Oliveira; ADRIÃO Theresa (Orgs). **Gestão Financiamento e Direito à Educação. Análise da LDB e da Constituição Federal.** São Paulo: Xamã, 2001.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **O custo de uma educação para a democracia.** Revista Linhas. Florianópolis, v. 24, n. 54, p. 32-53, jan./abr. 2023. <https://doi.org/10.5965/1984723824542023032>

PERONI, Vera Maria Vidal; ADRIÃO, Theresa. **Programa Dinheiro Direto na Escola: uma proposta de redefinição do papel do Estado na educação?** Brasília: INEP, 2007.

REIS, Antônio Cláudio Andrade. **O FNDE e os recursos públicos da educação básica, suas formas de controle e intervenção. O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) no Estado do Pará.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

ROGGERO, R.; ZANINI DA SILVA, A. A Disputa Dos Recursos Públicos Da Educação Básica, Os Arranjos Do Estado Com O Mercado E Seus Impactos Na Gestão Democrática E Participativa Da Educação No Âmbito Dos Municípios. **Eccos - Revista Científica**, [s. l.], n. 58, p. 1–17, 2021. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=153571460&lang=ptbr&site=eds-live>. Acesso em: 28 jun. 2023. <https://doi.org/10.5585/eccos.n58.20847>

ROLIM, R.M.G. A Política de Fundos no financiamento da Educação Básica – considerações acerca do fortalecimento do projeto de educação pública de qualidade. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 10, n. 1, p. 63 – 83, jan./abr. 2021. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n1a2021-57818>

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 6. ed. São Paulo: Record, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. Os processos de globalização. In: **Os processos de globalização.** A globalização e as ciências sociais. São Paulo: Cortez, 2002. cap. 1, p. 25-102.

SENA, P. O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2015. REPOD. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/30280>. Acesso em: 21 maio. 2024.

<https://doi.org/10.14393/REPOD-v3n2a2014-30280>

SILVA, Givanildo da. **O programa dinheiro direto na escola (PDDE) como mecanismo da Descentralização financeira, participação e autonomia na gestão escolar**. 2015.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió AL, 2015.

SILVA, L. C. F. da. **Estado e políticas de gestão financeira para a escola pública: a autonomia da escola no PDDE ; State and politics of Financial management for the Public School in the PDDE**. 2011. Universidade Federal do Pará, Brazil, South America, 2011.

SILVA, Maria Vieira; SANTOS, Kildo Adevaír dos. Estado desertor e os processos de privatização da educação na América Latina. **Revista Educação e Políticas em Debate**. Uberlândia. V. 12, n.2, p. 582-599, mai./ago. 2023.

<https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n2a2023-69399>

SILVA, W. C. M. O global e o local no contexto das políticas públicas de educação: globalização e financeirização no ciclo da economia capitalista. In: DIOGÉNES, E. et al. (Org.). **Políticas públicas de educação: dilemas público e privado**. Arapiraca: Eduneal, 2020. p. 161.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Educar**, n. 22, p. 17-49. Curitiba, UFPR. 2003.

SOUZA, V. A. de. **O PDE-Escola na versão PDDE Interativo: aproximações e/ou distanciamentos da gestão democrática da escola**. 2018. Universidade Federal de Uberlândia, [s. l.], 2018.

<https://doi.org/10.1590/0104-4060.311>

SPANNER, Daniela Teles dos Santos. **Atuação do Conselho Escola Comunidade a partir do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Qualidade) em escolas do município do Rio de Janeiro**. 2020. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estácio de Sá, RJ, 2020.

SPECK, Raquel Ângela. **Regulação das Políticas Educativas, Banco Mundial e PDDE Interativo: a intensificação do controle sobre os resultados no contexto da gestão escolar**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2018.

SPECK, R. A.; LARA, A. M. DE B. A regulação da gestão escolar via plano de desenvolvimento da escola interativo: banco mundial, gerencialismo e monitoramento. **Acta Scientiarum. Education**, v. 44, n. 1, p. e53625, 6 jun. 2022.

<https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.53625>

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. tendências da educação frente à correlação de forças na luta de classes: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva Educacional. In: **Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação): Ocultar,**

silenciar, inverter para o capital dominar. ANFOPE, 24 nov. 2019. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019>.

TITOTO, Sheule Anne Labre. **Desafios e conquistas da utilização do Programa Dinheiro Direto na Escola pelas instituições de ensino municipais e estaduais do sudoeste goiano**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, L. de F.; SILVA, M. S. P. da. **Permanências e mudanças na organização do trabalho escolar nas Geraes. [manuscrito] : uma análise do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do PDE- Escola. [S. l.: s. n.]**.

VIANA, Mariana Peleje. **O Programa Dinheiro Direto na Escola e a gestão financeira escolar em âmbito nacional**. 2020. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

ANEXO A – TÍTULO DO ANEXO

ANEXO A – QUESTIONÁRIO INSCRIÇÃO

Município	_____.
Código do IBGE do município	_____.
Estado	_____.
Qual sua idade?	☐ Entre 21 a 30 anos ☐ Entre 31 a 40 anos ☐ Entre 41 a 50 anos ☐ Entre 51 a 60 anos ☐ Acima de 61 anos
Escolaridade	☐ Ensino Médio Completo ☐ Superior Incompleto ☐ Superior Completo ☐ Especialização ☐ Mestrado ☐ Doutorado
Você é uma Pessoa com Deficiência (PcD)? Descreva a deficiência	_____.
Marque a opção que melhor descreve sua relação com os cursos oferecidos pelo Cecampe Sudeste	☐ Nunca participei de nenhuma atividade formativa do Cecampe Sudeste UFU ☐ Já participei da formação de 8h Cecampe Sudeste UFU ☐ Já participei da formação EAD “Trilhas no PDDE” ☐ Já participei de outras atividades formativas virtuais como: webinários, dede

	de prosa ou outros do Cecampe Sudeste UFU ☐ Já fui Bolsista de extensão, na graduação e pós-graduação.
Nome completo da instituição com a qual possui vínculo	_____.
Código INEP da instituição com a qual possui vínculo (se houver)	_____.
Esfera administrativa à qual está ligada a instituição	☐ Municipal ☐ Estadual ☐ Federal ☐ Privada
Tipo de instituição	_____
Atribuição	☐ Gestora/Gestor escolar ☐ Vice Diretor ☐ Assistente Técnico de Educação Básica (ATB) com atuação em Unidades Executoras Próprias (UEX) ☐ Oficial Administrativo ☐ Professor/Professora ☐ Técnica/Técnico educacional com atuação em Entidades Executoras (EEX) ☐ Serviços Gerais/ASB (Auxiliar de Serviços de Educação Básica) ☐ Outro: _____.

Qual é a sua experiência com a temática Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)?	☐ Nenhuma - nunca li nada sobre o PDDE ☐ Baixa - tenho interesse no assunto, mas pouco conhecimento ainda ☐ Média - leio a respeito sempre que posso ☐ Alta - trabalho com o PDDE e/ou estudo o assunto ☐ Prefiro não declarar
Tempo de envolvimento com o PDDE	☐ Primeiro Contato ☐ de 1 a 3 anos ☐ de 3 a 5 anos ☐ acima de 5 anos
Marque abaixo duas temáticas que mais lhe chamem atenção ou sobre as quais tenha dúvidas, frente a sua experiência com o PDDE.	☐ Abrir uma UEx ☐ Aderir ao PDDE ☐ Prestação de contas do PDDE ☐ Executar os recursos do PDDE (diferença entre recurso de custeio e recurso de capital) ☐ Executar os recursos do PDDE (vedações/proibições, utilização adequada do recurso e formas de pagamentos) ☐ Saldos Remanescentes e Reprogramados (extintos/descontinuados e ativos) ☐ Realizar/atualizar o cadastro no PDDEWeb ☐ Programas que estão na Conta PDDE Estrutura ☐ Programas que estão na Conta PDDE Qualidade ☐ Todas

	() Outro: _____.
Considerando sua experiência/conhecimento, indique dois aspectos que dificultam a gestão dos recursos do PDDE	() Ausência de autonomia pedagógica e financeira para desenvolver projetos pedagógicos de acordo com a realidade da escola () Falta de conhecimento técnico para execução dos recursos do PDDE e prestação de contas () Falta de apoio/atendimento/comunicação com setor responsável pelo PDDE no âmbito do FNDE () Falta de apoio/atendimento/comunicação com a Secretaria Municipal/Estadual de Educação sobre as orientações para gestão dos recursos do PDDE () Problemas com atendimento/comunicação com o Banco do Brasil () Nenhum () Outro: _____.
Você gostaria de saber algo específico sobre as temáticas: Políticas Públicas e Programa Dinheiro Direto na Escola, Educação Quilombola ou Educação Indígena?	_____.

Como você ficou sabendo da Formação?	☐ Email da Superintendência/Diretoria Regional de Ensino ou Secretaria de Educação ☐ Redes/Mídias sociais do FNDE ☐ Redes/Mídias sociais do Cecampe Sudeste ☐ Email do Cecampe Sudeste ☐ Outro: _____.
--------------------------------------	--

ANEXO B – QUESTIONÁRIO AVALIAÇÃO DO CURSO

À qualidade do conteúdo abordado na mesa dialogada (período da manhã):	☐ Ótimo ☐ Bom ☐ Regular ☐ Insuficiente
À qualidade do conteúdo abordado nas oficinas temáticas (período da tarde):	☐ Ótimo ☐ Bom ☐ Regular ☐ Insuficiente
À metodologia utilizada nas oficinas temáticas (período da tarde):	☐ Ótimo ☐ Bom ☐ Regular ☐ Insuficiente
À linguagem utilizada no curso:	☐ Ótimo ☐ Bom ☐ Regular ☐ Insuficiente
À didática (habilidade na utilização de métodos e técnicas de ensino) dos/as formadores/as nas oficinas temáticas (período da tarde):	☐ Ótimo ☐ Bom ☐ Regular ☐ Insuficiente
Ao domínio do conteúdo, clareza e objetividade demonstrados pelos/as formadores/as (período da tarde):	☐ Ótimo ☐ Bom ☐ Regular ☐ Insuficiente
À organização geral do evento:	☐ Ótimo

	☐ Bom ☐ Regular ☐ Insuficiente
Você já tinha algum conhecimento do conteúdo/das informações apresentadas no encontro presencial de hoje?	☐ Sim ☐ Não ☐ Parcialmente
Em sua opinião, para a gestão escolar, qual a importância do conteúdo e das informações apresentados neste encontro?	☐ Muito importante ☐ Importante ☐ Pouco importante ☐ Nada importante
Você indicaria as atividades desenvolvidas pelo Cecampe Sudeste UFU para um(a) colega de trabalho participar?	☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10
Em sua opinião, quais os melhores dias para os encontros, os cursos e as atividades de formação (presenciais e online) relacionadas ao PDDE?	_____.
Em sua opinião, quais os melhores horários para os encontros, os cursos e as atividades	_____.

de formação (presenciais e online) relacionadas ao PDDE?	
Tendo como referência sua experiência e atuação enquanto gestor(a), liste até 5 assuntos ou temáticas que deveriam ser abordados durante as formações contínuas do Cecampe Sudeste:	_____
Você tem sugestões, dúvidas, elogios ou reclamações sobre o encontro de hoje ou sobre o Cecampe Sudeste UFU?	_____