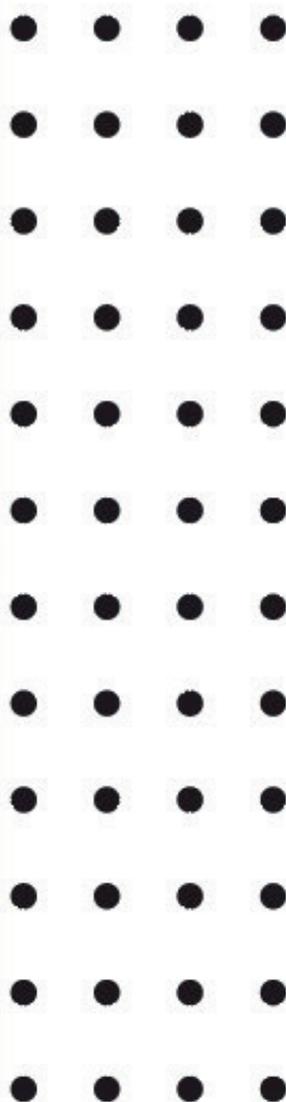


Organizadoras:
Luciane Ribeiro Dias Gonçalves
Maria Vieira Silva
Yone Maria Gonzaga

POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O Programa Dinheiro
Direto na Escola em foco



Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Luciane Ribeiro Dias Gonçalves
Maria Vieira Silva
Yone Maria Gonzaga
(organizadoras)

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

**POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO
FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO
BRASILEIRA: o Programa Dinheiro
Direto na Escola em foco**

Editora CRV
Curitiba – Brasil
2022

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Designers da Editora CRV
Imagem da Capa: Freepik
Revisão: As Autoras e Autores

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

P762

Políticas de descentralização financeira na educação brasileira: o Programa Dinheiro Direto na Escola em foco / Luciane Ribeiro Dias Gonçalves, Maria Vieira Silva, Yone Maria Gonzaga, (organizadoras) – Curitiba : CRV, 2022.
228p.

Bibliografia

ISBN Digital 978-65-251-3830-5

ISBN Físico 978-65-251-3829-9

DOI 10.24824/978652513829.9

1. Educação 2. Financiamento da Educação 3. Descentralização Financeira 4. Programa Dinheiro Direto na Escola. I. Gonçalves, Luciane Ribeiro Dias, org. II. Silva, Maria Vieira, org. III. Gonzaga, Yone Maria, org. IV. Título V. Série

2022

CDD 370

CDU 37

Índice para catálogo sistemático

1. Educação - 370

ESTA OBRA TAMBÉM SE ENCONTRA DISPONÍVEL EM FORMATO DIGITAL.
CONHEÇA E BAIXE NOSSO APLICATIVO!



2022

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV
Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV
Tel.: (41) 3039-6418 – E-mail: sac@editoracriv.com.br
Conheça os nossos lançamentos: www.editoracriv.com.br

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Conselho Editorial:

Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
Anselmo Alencar Colares (UFOPA)
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)
Carlos Federico Dominguez Avila (Unieuro)
Carmen Tereza Velanga (UNIR)
Celso Conti (UFSCar)
Cesar Gerónimo Tello (Univer .Nacional
Três de Febrero – Argentina)
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)
Elíone Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Élsio José Corá (UFSF)
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
Gloria Fariñas León (Universidade
de La Havana – Cuba)
Guillermo Arias Beatón (Universidade
de La Havana – Cuba)
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
João Adalberto Campato Junior (UNESP)
Josania Portela (UFPI)
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Luciano Rodrigues Costa (UFV)
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Simone Rodrigues Pinto (UNB)
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
Sydione Santos (UEPG)
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

Comitê Científico:

Altair Alberto Fávero (UPF)
Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
Andréia N. Militão (UEMS)
Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)
Barbara Coelho Neves (UFBA)
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional
de Três de Febrero – Argentina)
Diosnel Centurion (UNIDA – PY)
Eliane Rose Maio (UEM)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Fauston Negreiros (UFPI)
Francisco Ari de Andrade (UFC)
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
Inês Bragança (UERJ)
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
Jussara Fraga Portugal (UNEB)
Kilwamy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)
Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Míghian Danae Ferreira Nunes (UNILAB)
Mohammed Elhajji (UFRJ)
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)
Najela Tavares Ujije (UNESPAR)
Nilson José Machado (USP)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Sílvia Regina Canan (URI)
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Apoio cultural: FNDE; PROEXC/UFU; Cecampe Sudeste – UFU



Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
<i>Luciane Ribeiro Dias Gonçalves</i>	
<i>Maria Vieira Silva</i>	
<i>Yone Maria Gonzaga</i>	

PREFÁCIO	19
<i>Hélder Eterno da Silveira</i>	

PARTE I

O PDDE COMO POLÍTICA DE DESCENTRALIZAÇÃO FINANCEIRA: olhares transversais sobre a formação de gestores e gestão democrática

CAPÍTULO I	
MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE UMA PRÁTICA: refletindo sobre o entrecruzamento dos Centros Colaboradores com o PDDE, a gestão democrática e a formação continuada	25
<i>Cairo Mohamad Ibrahim Katrib</i>	
<i>Isabel Cristina da Silva Costa</i>	
<i>Luciane Marcia Teodoro</i>	

CAPÍTULO II	
PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA COMO POLÍTICA PÚBLICA DE DESCENTRALIZAÇÃO FINANCEIRA NA REGIÃO SUDESTE	37
<i>Maria Vieira Silva</i>	
<i>Vilma Aparecida de Souza</i>	

CAPÍTULO III	
PDDE E A GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	51
<i>Sônia Maria dos Santos</i>	
<i>Peterson Elizandro Gandolfi</i>	

CAPÍTULO IV	
PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA E IDEGES-PDDE: em foco o estado do Espírito Santo	65
<i>Denise Faria de Carvalho</i>	
<i>Silvani Aparecida Ribeiro de Paiva</i>	
<i>Vilma Aparecida de Souza</i>	

CAPÍTULO V AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FINANCIAMENTO EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS GESTORES ESCOLARES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ITUIUTABA-MG.....	89
---	----

Filipi Silva Limonta

Cairo Mohamad Ibrahim Katrib

PARTE II

CONTRIBUTOS DO PDDE PARA O FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO COM QUALIDADE ETNICAMENTE REFERENCIADA

CAPÍTULO VI EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: história de um modelo de educação etnicamente referenciada	109
---	-----

Suely Virgínia dos Santos

CAPÍTULO VII O PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO NOROESTE DE MINAS GERAIS	123
---	-----

Lara Luísa Silva Gomes Franco

Alex Fabianne de Paulo

CAPÍTULO VIII SABERES E FAZERES DA COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO MACHADINHA/RJ: possibilidades de uso dos recursos do PDDE.....	139
--	-----

Laryssa Gonçalves dos Santos

Maria Clareth Gonçalves Reis

CAPÍTULO IX A DESCENTRALIZAÇÃO FINANCEIRA DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: um tema emergente	155
--	-----

Luciane Ribeiro Dias Gonçalves

Yone Maria Gonzaga

PARTE III

DISPOSITIVOS LEGAIS E AÇÕES DE MONITORAMENTO DO PDDE

CAPÍTULO X ANÁLISE DO MODELO LÓGICO DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA: subsídios para pensar seu sistema de monitoramento e indicadores	173
--	-----

Valéria Viana Labrea

Cristiane Regina Dourado Vasconcelos

Mariana Peleje Viana

CAPÍTULO XI	
VARIAÇÕES NOS VALORES DO ÍNDICE DE DESEMPENHO DA GESTÃO DESCENTRALIZADA DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA, NA REGIÃO NORTE, NO PERÍODO 2018-2020	191
<i>Francinei Bentes Tavares</i>	
<i>Yvens Ely Martins Cordeiro</i>	
<i>Afonso Weliton de Sousa Nascimento</i>	
CAPÍTULO XII	
PDDE: principais configurações na adesão, execução e prestação de contas à base da legislação vigente.....	203
<i>Leordina F. Tristão Moraes</i>	
<i>Valquiria Matias Vieira Mota</i>	
ÍNDICE REMISSIVO	215
SOBRE OS AUTORES E AUTORAS	221

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

APRESENTAÇÃO

Luciane Ribeiro Dias Gonçalves

Maria Vieira Silva

Yone Maria Gonzaga

A democracia é, assim, o regime em que a educação é o supremo dever, a suprema função do Estado. Seria vão quereremos equipará-la às funções de polícia, de viação, ou mesmo de justiça, porque a de educação constitui a única justiça que me parece suficientemente ampla e profunda para apaziguar a sede de justiça social dos homens. Anísio Teixeira (1900-1971).

A epígrafe acima, extraída da obra de Anísio Teixeira (1900-1971) – um dos mais importantes expoentes do pensamento pedagógico brasileiro – é emblemática da conexão tripartite entre democracia, educação e justiça social. Sob tal perspectiva, nas sociedades politicamente democráticas, o direito à educação é um princípio parametrizador para a consolidação da cidadania.

Com efeito, em cenários sociais marcados por severas assimetrias sociais que se consubstanciam nas dinâmicas de classes, gênero, raça e etnia, o direito à educação se coloca como uma condição fundamental para a conquista da cidadania e dos princípios republicanos do Estado Democrático de Direito. Sob tal prisma, a garantia do direito à educação no Brasil figura na Constituição Federal de 1988 nos títulos “II – Dos direitos e garantias fundamentais” e “VIII – Da ordem social” (BRASIL, 1988), além de outras disposições. De acordo com Alves (2018, p. 116), “esse direito revela em si natureza constitucional dúplice: constitui direito e dever, sincreticamente, englobando o direito do indivíduo de se educar e o dever do Estado, da sociedade e da família em educar”. Ainda, segundo essa autora, são titulares da educação os indivíduos ou grupos de indivíduos, conforme as suas peculiaridades etárias, sociais e culturais – a criança, o jovem, o adulto, o idoso, entre outras pessoas e/ou grupos.

A agenda para tal conquista é ampla e desafiadora, sobretudo em contextos de austeridade fiscal, nos quais as políticas sociais se tornam bastante comprometidas em razão de restrições, cortes e contingenciamentos orçamentários. Com efeito, o financiamento da educação é elemento crucial e determinante para a materialização de políticas e programas educacionais, e é condição fundamental para a universalização do direito à educação pública de qualidade social e etnicamente referenciada, em consonância com princípios e compromissos declarados pelo supracitado texto constitucional e por dispositivos legais infraconstitucionais.

As fontes de recursos para o financiamento da educação pública são bastante diversificadas e são constituídas, prioritariamente, por meio de regime de colaboração entre os entes federados. No que tange às vinculações de recursos para remetemos ao artigo 212 da Constituição Federal de 1988, o qual preconiza que: “a União aplicará, anualmente, nunca menos de 18%, e os estados, o Distrito Federal e os municípios, 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino”.

Destacamos também, como fonte de financiamento, a políticas de fundo, a qual funciona como mecanismo de redistribuição de recursos destinados à Educação Básica, e, em certa medida, contribui para minimizar efeitos das desigualdades regionais e entre as redes de ensino. No tempo presente esta política opera por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Trata-se de um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual – perfazendo um total de vinte e sete Fundos – sendo composto por recursos oriundos de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos artigos 212 e 212-A da Constituição Federal. O Fundeb foi regulamentado como instrumento permanente de financiamento da educação pública após a aprovação da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020.

Além das mencionadas formas de recursos, são também importantes as seguintes fontes de financiamento: Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE (Lei nº 11.947/2009); o Programa Nacional de Transporte Escolar – PNATE (art. 208, VII, da Constituição Federal e Lei nº 10.880/2004); Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE (art. 208, VII, da Constituição Federal e Lei nº 11.947/2009); e o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (art. 208, VII, da Constituição Federal e Decreto nº 7.84/2010). Assume centralidade na presente obra, análises concernentes ao PDDE. Este Programa, intitulado originariamente de Programa de Manutenção e Desenvolvimento Ensino Fundamental – PMDEF foi criado por meio da Resolução nº 12, de 10 de maio de 1995 (BRASIL, 1995a), pelo Ministério da Educação - MEC e institucionalizado pela Medida Provisória – MP nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998. Posteriormente, em 24 de agosto de 2001, através da MP nº 2.178-3652, sua nomenclatura foi alterada e passou a ser intitulado como Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. Atualmente é regido pela Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 16 de setembro de 2021, que dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

Este Programa está em consonância com os princípios da descentralização financeira uma vez que os recursos são transferidos diretamente para as unidades escolares, e, de acordo com art. 2º da Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021

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

Ainda de acordo com a referida Resolução, os recursos do PDDE e Ações Integradas destinam-se à cobertura de despesas de custeio, manutenção e pequenos

investimentos que concorram para a garantia do funcionamento e melhoria da infraestrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino beneficiários, devendo ser empregados:

- 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 (idem);

De fato, os recursos oriundos deste Programa contribuem para o provimento de algumas necessidades dos estabelecimentos educacionais voltados para melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica. Além disso, sua dinâmica de funcionamento contribui para incentivar a participação da comunidade escolar no planejamento, gestão e controle social dos recursos públicos. Conforme pesquisa desenvolvida por Farenzena os recursos disponibilizados pelo programa têm sido relevantes para o atendimento de escolas em regiões metropolitanas, com população com alto grau de vulnerabilidade social, sobretudo para melhoria física e pedagógica das escolas, Farenzena (2010). No entanto, ações de monitoramento do Programa indicam que um montante expressivo de recursos deste Programa ainda está inutilizado ou subutilizado. Além disso, a participação da comunidade escolar no processo de gestão financeira e controle social deste Programa ainda é um desafio, sendo premente a construção da horizontalidade de atribuições e a conquista de um progressivo grau de autonomia para as unidades escolares no processo de administração dos recursos públicos.

A presente coletânea busca dar visibilidade a diferentes aspectos concernentes ao PDDE colocando em relevo suas potencialidades e desafios para alcançar de forma expressiva escolas públicas de Educação Básica. Os textos estão agrupados em três partes por meio do critério de aproximação entre as temáticas, no entanto, o foco e o escopo dos mesmos estão organicamente vinculados ao PDDE, o qual se constitui tema nucleador que transversaliza toda a obra. As análises aqui disponibilizadas são importantes contributos para o fomento do debate sobre esta política pública e nos convida à reflexão sobre a importância do financiamento público como mecanismo estruturante para a garantia do direito à educação. Sob tal perspectiva, os autores deslindam elementos teórico-conceituais e metodológicos, bem como, limites e avanços no processo de implementação do PDDE, evidenciando a premência do fortalecimento da cooperação e solidariedade federativa na educação, com incremento da participação da União na cooperação técnica e financeira, com vistas ao alcance de padrões de qualidade. Ressaltam, igualmente, a defesa inexorável dos princípios da gestão democrática e da educação social e etnicamente referenciada como sustentáculos das diretrizes operacionais do PDDE.

Na primeira parte do livro, disponibilizamos textos agregados na temática *PDDE como política de descentralização financeira: olhares transversais sobre a formação de gestores e gestão democrática*. Cairo Mohamad Ibrahim Katrib, Isabel Cristina da Silva Costa e Luciane Márcia Teodoro examinam dispositivos jurídicos normativos

como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e bases da Educação – LDB 9394/96 e o Plano Nacional da Educação – PNE e as possibilidades da materialização do princípio da gestão democrática. Os autores ressaltam a necessidade da formação continuada de gestores escolares e colocam em relevo a proposta formativa do FNDE mediante os Centros colaboradores – Cecampes. Destacam especificamente o Cecampe – Sudeste e a formação baseada nos princípios da gestão democrática, equidade e educação de qualidade social e etnicamente referenciada.

Maria Vieira Silva e Vilma Aparecida Souza ressaltam a importância das políticas de financiamento público para assegurar o direito à Educação, especificamente, as singularidades das fontes de recursos suplementares oriundas do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. Apresentam o histórico do programa, as fases para sua execução e os programas de ações integradas. A gestão democrática é apresentada pelas autoras como uma necessidade e, elencando o repasse de recurso como um direito. Com relação ao PDDE, o artigo debruça-se sobre a questão da adesão ao programa na região sudeste revelando dados que indicam que nem todas as escolas acessam de maneira igualitária todos os itens relativos à infraestrutura, embora a região seja considerada privilegiada quando se compara com as demais regiões do país. Este antagonismo nos coloca na posição de curiosidade sobre os que os dados revelam.

Sônia Maria dos Santos e *Peterson Elizandro Gandolfi* desenvolvem reflexões sobre a importância da gestão democrática como base para a implementação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Argumentam que os princípios e mecanismos de organização democrática no interior da escola, como os fóruns de decisões participativas e colegiadas, permitem a participação da comunidade escolar na condução das atividades desenvolvidas e enfatizam o papel do conselho escolar como instâncias para a boa condução das dinâmicas de autonomia financeira.

Denise Faria de Carvalho, Silvani Aparecida Ribeiro de Paiva e Vilma Aparecida de Souza realizam análises sobre o processo de implementação e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola no estado do Espírito Santo, a partir de indicadores educacionais extraídos da base de dados do FNDE, IBGE, Inep e do software *Power B.I.* do Cecampe Sudeste. As análises evidenciam que houve avanços na constituição de Unidades Executoras em escolas da zona rural, mas com significativa variação no desempenho do IdeGES-PDDE (Índice de Desenvolvimento da Gestão do Programa Dinheiro Direto na Escola). As autoras destacam a necessidade de ampliação da qualificação de gestores para mitigar fragilidades e fortalecer possibilidades na gestão de recursos e programas em contextos de desigualdade social.

Filipi Silva Limonta e Cairo Mohamad Ibrahim Katrib apresentam um estudo de caso realizado sobre a formação continuada de gestores ofertada pelo Cecampe Sudeste – UFU. Destacam a importância desta formação como instrumento balizador da formação de gestores e propiciador da interlocução propositiva com escolas da Educação Básica, colocando em relevo, especificamente, as escolas da rede municipal de ensino de Ituiutaba-MG. O texto argumenta sobre a necessidade da formação contínua de gestores e ressaltam os contributos do Cecampe Sudeste/UFU neste processo, mediante a oferta do Curso Trilhas no PDDE. A leitura nos convida à reflexão sobre a necessidade de investimento em formação continuada de gestores sobre a gestão

de recursos financeiros, visto que a formação inicial tem se apresentado um tanto quanto tênue no que tange a este tema.

Entrelaçando os fios entre o PDDE e o princípio da educação com qualidade socialmente referenciada, os textos que compõem a parte II da coletânea, procuram evidenciar as potencialidades deste princípio para a edificação de uma sociedade antirracista e as possibilidades desta política pública para financiar ações pedagógicas, tendo como horizonte tal finalidade. Suely Virgínia dos Santos apresenta profícuas análises sobre a Educação Escolar Quilombola, situando a origem desta modalidade educativa no contexto das lutas travadas pelas pessoas negras não aquilombadas e os povos dos quilombos, como estratégias de enfrentamento ao aparato opressivo implantado pelo colonialismo e racismo no Brasil. A autora argumenta que as características dessa modalidade educacional respondem às pautas dos movimentos negros e quilombolas, evidenciando-a como um modelo de educação etnicamente referenciada.

Sob tal perspectiva, Lara Luísa Silva Gomes Franco e Alex Fabianne de Paulo enfatizam a relevância social das Diretrizes Escolares Quilombolas pelos profissionais da educação para a garantia de direitos desse público específico. Destacam ainda a necessidade de se investir no desenvolvimento de ferramentas digitais capazes de subsidiar e ampliar o controle social das políticas públicas, em especial, o PDDE.

Laryssa Gonçalves dos Santos e Maria Clareth Gonçalves Reis, por sua vez, a partir do texto: *Saberes e fazeres da comunidade remanescente de Quilombo Machadinho-RJ: possibilidades de uso dos recursos do PDDE* destacam a importância do estabelecimento da Educação Escolar Quilombola, como uma política pública que visa consolidar os direitos da Comunidade. Além disso, reforçam a premissa de que os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE podem contribuir com a efetivação desta modalidade educativa, potencializando a educação social e etnicamente referenciada.

Luciane Ribeiro Dias Gonçalves e Yone Maria Gonzaga refletem sobre a importância de as políticas públicas educacionais terem como um dos elementos basilares as ações de combate ao racismo. Trata-se de um texto opinativo, realizado a partir de uma pesquisa documental de materiais didático-pedagógicos elaborados pela equipe do Cecampe Sudeste/UFU, destinados à formação continuada de gestores/as, demais profissionais da educação e representantes de conselhos escolares. Tendo como foco as discussões sobre a descentralização financeira do PDDE, as autoras convidam os leitores a um olhar sobre as especificidades dos sujeitos vulnerabilizados em decorrência dos processos sócio-históricos (negros, indígenas, quilombolas, etc.). Ressaltam ainda a necessidade de os recursos do PDDE, contemplarem ações que primem pela equidade e o desenvolvimento de uma educação social e etnicamente referenciada.

Os textos que compõem a parte III abordam aspectos concernentes aos dispositivos legais e ações de monitoramento do PDDE. Valéria Viana Labrea, Cristiane Regina Dourado Vasconcelos e Mariana Peleje Viana contribuem para o fomento de reflexões sobre princípios teóricos e metodológicos que subsidiam a produção de indicadores para o PDDE. Ancoradas na metodologia do Modelo Lógico proposto pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, as autoras desenvolvem análises críticas sobre as ferramentas

metodológicas utilizadas pelo FNDE. A partir de uma análise pormenorizada do Modelo Lógico do PDDE, o trabalho apresenta relevantes elementos para aprofundar reflexões sobre os desenhos metodológicos para o monitoramento do PDDE, como uma política pública.

Francinei Bentes Tavares, Yvens Ely Martins Cordeiro e Afonso Weliton de Sousa Nascimento proporcionam importantes reflexões derivadas de resultados das ações de monitoramento e avaliação a partir de análises dos dados do Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Básico (IdeGES – PDDE), no período entre 2018 e 2020 na região Norte do Brasil, sob a responsabilidade do Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais (Cecampe Região Norte). Destacam o grande desafio em relação à melhoria das avaliações quantitativas do IdeGES, uma vez que este índice evidenciou desempenho decrescente, e em especial, quando se considera o conjunto da Região Norte.

Tendo como referência uma pesquisa documental, Leordina Tristão Moraes e Valquiria Matias Vieira Mota desenvolvem sínteses analíticas sobre as principais mudanças ocorridas nos dispositivos jurídico-normativos que regulamentam o PDDE a partir de um olhar paralelo sobre a Resolução nº 12, de 10 de maio de 1995, que cria o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e a Resolução nº 15, de 16 de setembro 2021. Ao examinarem pormenorizadamente as mutações ocorridas nos supracitados documentos normativos as autoras evidenciam elementos importantes que os gestores necessitam se ater para a implementação desta política pública, no que concerne as etapas da adesão, execução e prestação de contas.

Sob diferentes perspectivas, os textos aqui disponibilizados ressaltam a importância do financiamento da educação enquanto elemento crucial e determinante para a materialização de políticas e programas educacionais e destacam sua condição fundamental para a universalização do direito à educação pública pelos estratos vulnerabilizados socialmente. Enfocam ainda o papel estratégico da descentralização de recursos financeiros e as potencialidades dos princípios da gestão democrática como parâmetro para a sedimentação da participação coletiva. A abrangência e abordagens das diferentes dimensões que envolvem direta e indiretamente o PDDE poderão contribuir para fomentar reflexões e análises de educadores, formuladores de políticas e membros de entidades educacionais que reconheçam o financiamento público e processos participativos como elementos estruturantes de uma educação pública com qualidade social.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. L. A. O direito à educação de qualidade e o princípio da dignidade humana. In: RANIERI, N. B. S.; ALVES, A. L. A (org.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra Unesco de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/TodosOsLivros/Direito_a_educacao_e_direitos_na_educacao.pdf> Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 3 set. 2022.

FARENZENA, N. Controle institucional em políticas federais de educação básica no Brasil. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação**, v. 26, n. 2, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol26n22010.19716>. Acesso em: 19 out. 2022.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. FNDE –. **Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021**. Dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acao-a-informacao/institucional/legislacao/item/14211.-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-15,-de-16-de-setembro-de-2021>. Acesso em: 7 out. 2022.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

PREFÁCIO

A educação brasileira tem sido impactada pela ausência de políticas públicas que estejam conectadas em torno de uma proposta estruturante e que abarque toda a complexidade do processo educativo e da gestão escolar. Nesse sentido, o vai-e-vem de ações propostas pelos órgãos centrais de acompanhamento e gestão da educação brasileira acarretam importantes prejuízos para o desenvolvimento educacional.

A educação não pode ser submetida ao humor das intempéries políticas, tampouco aos sabores da compreensão particular de governos que entram e saem para ocupar cargos públicos sem seguir uma estratégia e planejamento que organize a educação em todos os seus níveis, etapas e modalidades. A educação não é lugar de experimentalismos políticos e deveria ser preservada dessas intempéries que assolam o fazer educativo. Sobretudo, deveria ser preservada de questões ideológicas e de limitações orçamentárias que considerem a educação, a ciência e a tecnologia como gastos e não como investimentos necessários à constituição da identidade nacional e de nossa soberania.

Defender a educação é, antes de mais nada, compreender que não se constrói um país igualitário, democrático, justo e pautado em marcos civilizatórios de desenvolvimento se subtrairmos a educação da centralidade da pauta política e econômica. É nesse cenário de defesa da educação que me arrisco a prefaciá-la esta obra, intitulada de “Políticas de descentralização financeira na educação brasileira: o Programa Dinheiro Direto da Escola em foco”. Uma obra oriunda de muitos diálogos e de muitas reflexões desenvolvidas por pessoas altamente qualificadas para debater políticas públicas.

Neste particular, a discussão se volta para a política de formação de profissionais da educação no contexto do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Ministério da Educação (MEC). Esse órgão central, ao procurar as universidades públicas brasileiras é assertivo na busca de soluções para otimizar o gasto público e promover formação para o bom uso do recurso público. Essa lógica de organização está contida no fluxo da construção das políticas públicas que têm como estratégias não apenas o diagnóstico e a proposição, mas, também, a avaliação, o acompanhamento e a formação dos/das usuários(as) do programa.

A ação, antes de tudo tem um princípio gerador: a democratização do uso do recurso público, ou seja, é necessário compreender que o sucesso das políticas públicas e da concretização dos programas que derivam dela se dá pela promoção de momentos formativos e de diálogos, a fim de possibilitar que a gestão participativa e democrática aconteça, também, na própria produção da política. Esse princípio, se bem entendido e aplicado, pode resultar no êxito da ação e no cumprimento dos valores que pautam a administração pública quanto à eficiência, a legalidade, a impessoalidade, a moralidade e a publicidade.

Nesse sentido, o FNDE, ao propor a criação do Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e a Gestão dos Programas Educacionais (CECAMPE) avança no cumprimento de sua missão institucional de ser um órgão que, além de fazer o repasse orçamentário aos estados e municípios, promove – em cooperação das instituições afins –, o desenvolvimento profissional dos gestores e das gestoras escolares,

fazendo cumprir a Lei 13.005/2014 que estabelece o Plano Nacional da Educação Brasileira. O percurso formativo presente no programa e o modo com que o Cecampe foi construído e estimulado fizeram que se estabelecessem conexões, boas práticas de gestão e a construção de novas proposições que pudessem organizar melhor a descentralização financeira da educação no país e isso, sem dúvidas, é democracia!

Todavia, a democracia também é uma construção que se aprende na escola e que se pratica na escola. Para tanto, é importante que haja a participação de toda a comunidade escolar (docentes, corpo técnico, estudantes) e da sociedade em geral, especialmente, dos pais, mães, tutores e familiares das crianças que estão no ambiente escolar. O PDDE é um exercício de democracia, um exercício de gestão participativa e uma ótima oportunidade para ampliar a formação dos/das profissionais da educação. É nessa via que entra a Universidade Federal de Uberlândia: como construir estratégias formativas que, sem conservadorismos, possam promover, também ações de desenvolvimento profissional que sejam democráticos e participativos?

Debruçados nessa questão, os/as docentes da UFU, em diálogo com docentes de outras universidades, escolas, redes públicas de ensino, promoveram ações formativas que valorizaram a interação, a emergência das compreensões sobre o gasto público, o levantamento dos medos e das incertezas, além da busca pelas bases legais que suportam o uso do recurso descentralizado. Nesse inteiro, a formação não se deu a partir de alguém que muito sabe para alguém que pouco tem a contribuir, pelo contrário: se deu pela troca de saberes, pela promoção de momentos de interação, de aprendizagens mútuas, pela valorização das práticas escolares de gestão e pelo reconhecimento do *modus operandi* de sucesso já desenvolvidos nas escolas por seus gestores e suas gestoras.

Ademais, houve a valorização de uma formação que olhasse, não somente o texto frio das normas, mas a própria experiência dos/das agentes que operam o programa nas secretarias de educação, inserindo-os/as no Cecampe. Nessa dinâmica, a construção da democracia dentro do programa foi uma realidade vivida, experienciada e colaborativa. Muitas pessoas se envolveram na ação, demonstrando o que o provérbio africano já havia se adiantado: “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”. Nessa perspectiva, o que está – realmente – em foco não é apenas o bom uso do gasto público. Sem dúvidas, esse é um elemento importante, mas não é único neste processo. Muito além disso, o que desejamos com a melhoria da aplicação desse recurso é que todos nós estejamos implicados na formação de nossas crianças para que elas mesmas continuem construindo e defendendo a democracia brasileira como valor inegociável da cidadania e da liberdade.

A necessidade do envolvimento de toda sociedade na educação brasileira demonstra sua complexidade, sua importância e valor social, motivo pelo qual volto à defesa inicial: a educação não deve ser submetida a moralidades pessoais, partidarismos e controle individual. O ato educativo é o exercício da democracia que envolve pessoas intencionalmente implicadas num mesmo objetivo: a liberdade do pensamento e da crítica, além da defesa da pessoa humana em todas as suas dimensões. Por esse mesmo motivo, foi pauta da discussão – travada pelos/pelas docentes nesta obra –, questões relativas à gestão democrática, a educação etnicamente referenciada e socialmente comprometida, além dos dispositivos legais que norteiam a política pública.

A própria construção desta obra é um exercício democrático e uma prestação de contas à sociedade da ação que se realizou no âmbito do Cecampe. E isso foi feito a partir da consideração do valor único da escola e das pessoas que estão nela, pois o financiamento é para o público e para que todos/todas saibam como otimizar os recursos que vem dos impostos devidos. Por fim, considero que essa publicação demonstra esse exercício de democracia e, ainda que não expresse toda a complexidade do que foi e tem sido o Cecampe, é uma amostra importante e significativa de uma construção coletiva em que a partir de muitas vozes puderam dizer e defender a educação como valor civilizatório e participativo dessa aldeia que chamamos de Brasil.

Hélder Eterno da Silveira
Pró-reitor de Extensão e Cultura
Doutor em Educação

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

PARTE I

O PDDE COMO POLÍTICA DE
DESCENTRALIZAÇÃO FINANCEIRA:
olhares transversais sobre a formação
de gestores e gestão democrática

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO I

MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE UMA PRÁTICA: refletindo sobre o entrecruzamento dos Centros Colaboradores com o PDDE, a gestão democrática e a formação continuada

*Cairo Mohamad Ibrahim Katrib
Isabel Cristina da Silva Costa
Luciane Marcia Teodoro*

Ponto de partida...

Partindo do princípio contido no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, compreendemos que a gestão democrática do ensino público na Educação Básica apresenta diversas atribuições, dentre as quais destacamos: a) a atuação dos gestores na elaboração dos projetos pedagógicos das escolas e no estabelecimento de conselhos escolares; b) a gestão administrativa de recursos públicos recebidos e voltados para a melhoria das comunidades escolares. O exercício permanente desse processo torna-se um dos grandes desafios dos gestores das escolas públicas na atualidade. Neste texto, nos atentaremos a refletir sobre a interlocução dessas atribuições no cenário de atuação formativa do Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais – Cecampe.

Dentro do diálogo pretendido e corroborando com Silva (2019), vale ressaltar que pensar a educação em seus múltiplos processos requer refletir sobre os princípios norteadores que alicerçam a atuação e o compromisso dos gestores em lidar com as especificidades cotidianas que borbulham no chão da escola. O dia a dia da escola precisa ser compreendido em sua multiplicidade de situações emergidas no cotidiano. Necessita de uma atenção não só financeira como também pedagógica para a promoção de uma gestão colaborativa. É a gestão descentralizada de recursos, a exemplo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que alicerça a resolução ou amenização desses infortúnios.

Tomar decisões não é uma tarefa fácil, mas, se socializadas entre pares no contexto da escola, fazendo a escuta coletiva, dialogando com a comunidade e incentivando que todas as pessoas atuem como protagonistas das tomadas de decisões, as soluções acontecem de forma rápida e eficaz.

O gestor precisa perceber que a escola é um espaço plural, vivo e rico de sentidos e significados e, por isso, não é uma empresa, não necessita meramente de um administrador, mas de uma liderança que dialogue com a escola em conformidade com suas complexidades, especificidades e necessidade coletivas. Esse profissional precisa compreender a respeito da aplicação dos recursos financeiros recebidos, mas

seu olhar precisa ir além, ou seja, primar pela boa aplicabilidade deles, de forma democrática e consciente, realizando a escuta coletiva e descentralizando também a gestão da escola, delegando funções aos profissionais que ali atuam e dialogando com pais e alunado, a fim da tomada de atitude necessária a cada ocasião partilhada.

Tais aspectos são premissas valiosas a serem adotadas quando o gestor exerce o papel de articulador das demandas da gestão escolar, sem perder o foco dimensional da prática pedagógica. Em outras palavras,

A gestão democrática da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudança de paradigmas que fundamentem a construção de uma Proposta Educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que na atualidade é vivenciado. Ela precisa estar para além dos padrões vigentes, comumente desenvolvidos pelas organizações burocráticas (BORDIGNON; GRACINDO, 2000, p. 148).

O que pretendemos aqui é evidenciar a necessidade de uma atenção mais efetiva para a gestão escolar dos recursos financeiros suplementares recebidos e a compreensão de que as demandas escolares devem atender a melhoria da educação ofertada. O gestor não comanda sozinho a escola, com sua batuta, de forma unilateral. É preciso compor um grupo de colaboradores formado por pais, alunos, docentes e profissionais de diversas áreas que atuam no espaço escolar, que seja suporte na tomada de decisões, cujo foco deve ser a melhoria do desempenho escolar, compreendido como um processo que demanda tempo, mas se concretiza na/pela transferência de responsabilidades e no respeito às decisões coletivas.

O gestor, seja ele o diretor ou qualquer outro a que tenha sido delegada a função de gerir recursos ou pessoal, precisa compreender que fazer a gestão dos recursos financeiros da escola é muito mais que uma operação técnica, que necessita seguir uma dada legislação. Requer, também, sensibilidade para vislumbrar o norte pedagógico a ser trilhado, a valorização das pertencas identitárias amalgamadas aos atores sociais que compõem o universo escolar e que nem sempre ganham o devido reconhecimento ou a visibilidade positiva necessária. Esse profissional tem uma função primordial que é a de articular um contínuo refazer de práticas efetivadas no chão da escola. Mas, para isso, é necessário que ele esteja antenado com as demandas, possua conhecimento jurídico normativo, olhe para a escola como um lugar vivo e complexo, ouça a maioria dos profissionais que ele representa e tome decisões mediadas pela escuta realizada.

Outro fator de destaque é que o coletivo esteja aberto a aprender a apreender novos conhecimentos, participando de processos formativos necessários ao fortalecimento de sua atuação, socializando esses novos conhecimentos com seus pares, auxiliando na condução democrática da gestão das políticas públicas de financiamento, colaborando, efetivamente, para a qualidade da educação ofertada e no reconhecimento dos sujeitos que fazem parte deste processo dinâmico chamado educação.

Resumindo, destacamos o papel da formação continuada e a participação efetiva dos profissionais nesses momentos, posto que ali, na coletividade e em contato com outros profissionais, podem socializar suas vivências e experiências, exercitar

os processos de escuta, (res)significar suas práticas e seus olhares, propiciando o fortalecimento da gestão democrática – como bem referenda Medeiros e Luce (2006).

É preciso, ainda, que os atores sociais da escola não só planejem, mas atuem nas tomadas de decisões, pois, quando pensamos em gestão democrática, a compreendemos como sendo aquela que, entrelaçada à participação ativa da comunidade escolar (pais, professores, estudantes e funcionários), propicia a tomada de atitudes, a resolução de problemas e o gerenciamento de conflitos, objetivando a melhoria do serviço prestado.

Vieira & Vidal (2006) referendam a afirmativa acima dizendo que a gestão escolar, de caráter democrático e equânime, deve valorizar a participação da comunidade na tomada das atitudes e decisões, promovendo a interlocução dos atores sociais que fazem a escola, observando a melhoria da qualidade do serviço ofertado em consonância com a realidade sociocultural dos estudantes, e que a aplicação da verba suplementar recebida não seja balizada apenas pelo olhar administrativo/financeiro. Como bem destaca Silva (2008), que ela se calce no contínuo recriar de processos pedagógicos, aproximando-os das realidades existentes no contexto cotidiano da escola.

Entendemos que a educação, compreendida como um corpo dinâmico que envolve fazeres e práticas, precisa ser relida à luz das especificidades de cada ambiente escolar, como um processo que permita articulações, e não como um fim balizador inquestionável. O projeto pedagógico da escola não caminha desprendido da aplicação dos programas de repasse de recursos suplementares como o PPDE. Quando se planeja a proposta educativa da escola a curto, médio ou longo prazos, a comunidade precisa compreender que é necessário rever valores, posturas, atitudes e propostas educativas que não atendam as especificidades de seus alunos e da comunidade na qual ela está inserida. É preciso que os profissionais tenham nítido que a escola não é de responsabilidade do diretor ou da diretora ou que a aplicação dos recursos financeiros é de incumbência do gestor da Caixa escolar ou da Unidade Executora; todos precisam promover as discussões, alinhar propostas, fiscalizar a aplicação dos recursos em consonância com as necessidades administrativas e pedagógicas focadas na melhoria do desempenho dos estudantes.

No contexto do Plano Nacional de Educação/PNE, aprovado pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, no conjunto de suas diretrizes, está expresso que uma gestão democrática e participativa, especialmente no nível das escolas, se faz coletivamente e colaborativamente numa sinergia estabelecida pelos entes federados.

A formação/atualização continuada realizada pelas universidades brasileiras, por meio de programas de curta duração de formação de gestores de escolas, fomenta, de forma efetiva e múltipla, a compreensão desse lugar como ambiente plural e possível de inúmeras articulações. A gestão democrática, compreendida como princípio da educação nacional, proporciona que a comunidade educacional se organize em prol de uma gestão que promova a conexão entre projeto político-pedagógico de qualidade balizado na formação de cidadãos críticos e na transformação social. Essa mesma gestão também deve ser compromissada com o gasto consciente dos recursos, que valorize a concepção de escola democraticamente gerida, propiciadora de mudanças na vida de seu alunado e da comunidade envolvida.

Quando toda a escola se empenha em melhorar seus índices de desempenho financeiros ou pedagógicos, toda a escola entra em sinergia. Essa conexão se dá, em grande parte, quando as unidades escolares/executoras percebem que é preciso atualizar seus olhares por meio da formação continuada.

É papel dos Cecampes, criados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com universidades brasileiras, tornar-se um importante aliado para os gestores, incentivando múltiplos olhares sobre a gestão escolar, promovendo reflexões, constituindo-se parceiros efetivos desse processo e fornecendo cursos de atualização gratuitos e de qualidade, em perspectiva pautada na efetivação da interação dialógica com os gestores e as gestoras das escolas públicas.

Os Cecampes têm também como papel promover a formação continuada, produzir e socializar o acesso a materiais formativos, proporcionar a ampliação do conhecimento e incentivar ações coletivas voltadas para o bom funcionamento das políticas de financiamento, como é o caso do PDDE. Esse movimento proporciona as trocas de saberes e fazeres voltadas para a consolidação de uma gestão que prime pela reconstrução do espaço escolar de forma plural e pelo exercício consciente da prática pedagógica aliada à gestão de recursos financeiros que promovam a equidade e a inclusão, na qual os recursos suplementares sejam aplicados de forma a atender as questões pedagógicas e da coletividade. Para compreender a atuação dos Cecampes, se faz necessário entender o PDDE enquanto política de Estado. Para isso, construímos, a partir daqui, um breve contexto histórico de sua consolidação.

Contextualizando o PDDE, vale dizer que ele foi criado em 1995, com o propósito de prestar assistência financeira suplementar para as escolas, a fim de proporcionar ações de melhoria da infraestrutura física, pedagógica e da gestão escolar, por meio do incentivo de criação das Unidades Executoras (UEX) gestadas pelos atores sociais que compõem o espaço escolar e que, coletivamente, decidem sobre a aplicação dos recursos financeiros oriundos dos programas educacionais do governo federal.

Já nos anos de 1990, O FNDE preconizava que a finalidade do PDDE era:

dar assistência financeira suplementar diretamente à escola, de modo a possibilitar que ela disponha de recursos para: solucionar problemas diários de manutenção do prédio escolar e de suas instalações (hidráulicas, elétricas, sanitárias etc.); suprir as necessidades de material didático e pedagógico; possibilitar a realização de pequenos investimentos (BRASIL, FNDE, 1995, p. 2).

Portanto, essa política pública, desde então, já visava à manutenção das condições de funcionamento da educação pública, reforçando a participação coletiva dos entes federados e a autogestão escolar promovida pelos sujeitos atuantes no chão da escola. O PDDE já referendava a efetivação da melhoria da qualidade da Educação Básica, por meio da garantia da descentralização dos recursos financeiros da educação. Tal proposta objetivava também oportunizar condições para a autonomia escolar, estimulando a participação coletiva nas decisões escolares, promovendo a mobilização da comunidade escolar na melhoria da educação, por intermédio da gestão de qualidade dos recursos financeiros recebidos.

É evidente que essas transformações no campo educacional fizeram parte das agendas internacionais que discutiam, naquele momento, a educação e a escola,

construindo um conjunto de ações na área da gestão, do financiamento e da avaliação das políticas públicas educacionais vigentes e na sua ressignificação, assim como a inserção do país em um novo patamar de desenvolvimento, objetivando alcançar recursos internacionais para novos investimentos.

Segundo Menezes (2001), todas essas mudanças foram influenciadas pelas discussões ocorridas durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Em 1993, deu-se continuidade às reflexões na Conferência de Nova Delhi; e, nas reuniões latino-americanas e do Caribe, com pautas voltadas para discussões envolvendo a Educação. Resumindo, das tratativas firmadas, emergiram propostas objetivando diretrizes educacionais voltadas para a efetivação de práticas cidadãs, de equidade, interação, democratização de acesso as tecnologias e descentralização de recursos financeiros para promover a concretização desse intento básico (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 4).

Se levarmos em consideração as reflexões de Vieira (1999), realizadas na década de 1990, momento da efetivação dessas políticas de descentralização financeira, compreenderemos que foram vários os movimentos que promoveram transformações educacionais em países em desenvolvimento. O Brasil se insere nesse momento de ressignificação educacional mundial, participando de inúmeras tratativas e colocando em prática propostas educacionais, como a referendada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a fim de implementar uma educação voltada para transformações significativas no século XXI, balizadas por pilares e competências educacionais, as quais valorizavam o trabalho em equipe, a participação coletiva na/da administração da escola e a definição da proposta pedagógica da escola, dentre outros aspectos.¹

Para Padilha (1998), o Brasil mergulhou em um contexto de mudanças plurais a partir da segunda metade dos anos 1990. Várias modificações nasceram de tentativas de conectar a gestão, o financiamento e a avaliação da Educação. O Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993, foi um apoio importante nesse caminho de transformação. O Ministério da Educação, nesse período, passou a estreitar a integração das ações entre a União, os Estados e os Municípios, a fim de consolidar uma mesma linha de atuação de processos educacionais, dando mais visibilidade à participação das escolas nas tomadas de decisões (professores, dirigentes escolares, as famílias e a sociedade civil), promovendo o que designavam de recuperação da Educação Básica do país.

Com a concretização do Plano Decenal de Educação, o desenvolvimento de novos padrões de gestão educacional é efetivado; há um reordenamento da gestão educacional, fazendo da escola espaço estratégico das ações educativas voltadas para a melhoria da qualidade do serviço ofertado, do fortalecimento da sua gestão, ampliação da sua autonomia e efetivação de política educacional descentralizada

1 Segundo o relatório Delors, essa proposta de educação foi balizada em quatro pilares: "aprender a conhecer"; "aprender a fazer"; "aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros"; e "aprender a ser" em consonância com as "Dez novas competências para ensinar", de Pirrenoud. Para saber mais, consultar: ALMEIDA, Ana Maria Galvão de Barros; ALMEIDA JUNIOR, Fernando Frederico de. Jacques Delors e os Pilares da Educação. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, Ed. 03, v. 2, 2018.

(PADILHA, 1998). É nítido que, para que tais transformações ocorressem, foi necessária uma política de estado que balizasse a efetividade do processo, modificando os procedimentos de recebimento de recursos financeiro e validando a valorização dos profissionais do magistério e, sobretudo, a descentralização tão alardeada.

Os estabelecimentos de ensino, a partir do final dos anos de 1990, incentivados por essas políticas públicas, passaram a criar seus Planos de Desenvolvimento da Escola (PDE), fazendo estudos coletivos de suas virtudes e fraquezas e estabelecendo metas a serem alcançadas, a fim de planejar sua inserção e interação com as políticas educacionais em desenvolvimento. O PDE, ligado ao Fundo de Fortalecimento da Escola/ Ministério da Educação (FUNDESCOLA/MEC), à época, foi instrumento balizador desse processo, justamente para atender aos acordos internacionais firmados com o Banco Mundial, a fim de melhorar os índices e estatísticas da gestão escolar e da educação nacional.

A construção do PDE se alicerçou na Matriz SWOT – uma ferramenta de planejamento estratégico utilizada no âmbito empresarial, que procura ajustar, ao contexto vivenciado, a solução dos pontos críticos e das fraquezas elencadas a partir dos pontos positivos e fortalecedores de mudanças processuais. Sua utilização na educação foi parâmetro do mapeamento e possíveis ajustes a serem realizados no processo educativo, no campo pedagógico ou da gestão, propiciando que a comunidade escolar, em especial os gestores, pudesse entender a situação cotidiana das escolas e definir medidas a serem adotadas, modificando, positivamente, o cenário traçado, intervindo sobre ele a curto, médio ou longo prazos, a fim de buscar a excelência do trabalho ofertado.

Essa comparação das escolas às empresas causou muitas desconfianças, inclusive gerando questionamentos se essa autonomia, promovida pela descentralização de recursos, era de fato uma autonomia ou se era uma maneira de transferir responsabilidades da União para as instituições escolares, se constituindo autonomia vigiada.²

Frente às modificações educacionais eclodidas por meio da Reforma do Estado brasileiro, uma nova forma de gerenciamento dos recursos públicos passa a fazer parte do cenário educacional brasileiro, com base na descentralização de recursos financeiros suplementares. A dúvida central girava em torno de que não bastaria democratizar o acesso aos recursos financeiros ou acompanhar, por meio de medidores de índices de desempenho, o avanço ou as dificuldades de caminhar desses programas, a fim de atenderem os acordos internacionais firmados. Mas, de fato, promover uma gestão consciente dos recursos, atendendo às necessidades prementes de cada escola, melhorando não só a infraestrutura como o seu fazer pedagógico.

Percebemos que essas inovações foram importantes. No entanto, para além delas, as preocupações devem ser não só com a aplicação consciente do recurso recebido, mas também com o seu emprego. Para tanto, o autoquestionamento precisa responder se o gasto dos recursos atendeu aos estudantes e, conseqüentemente, proporcionou uma educação de qualidade. Nesse sentido, a criação do PDDE, referendado pela Resolução nº 12, de 10 de maio de 1995, insere um novo propósito para

2 Para saber mais, consultar: FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, T. T. da. GENTILI, P (orgs.). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. 2. ed. CNTE: Brasília, 1999.

a gestão da escola, movimentando, de forma mais evidente, o acesso aos recursos financeiros e agilizando o seu recebimento e a sua aplicação. Preconizava que o recurso chegaria diretamente para a escola, permitindo a efetivação de uma dinâmica de transferência financeira dos recursos federais para as instituições escolares de forma mais eficaz e fazendo valer seu propósito: “a descentralização da execução dos recursos federais destinados à educação fundamental” (BRASIL/FNDE, 1995, p. 5).

Alguns estudiosos, durante a efetivação do Programa, afirmavam que ele se configurava e ainda se configura uma política de caráter compensatório – dentre eles, destacamos Coraggio (1996). Vale salientar que, mesmo relida sob essa perspectiva, o Programa proporciona, a nossos olhos, que as escolas tenham acesso direto aos recursos públicos de caráter suplementar, aplicando-os em consonância com as suas necessidades. Sabemos que o recebimento está atrelado a algumas demandas burocráticas, que envolvem o processo de adesão, execução dos recursos e prestação de contas, necessárias à condução e à aplicação desses recursos públicos. Dessa forma, o Programa foi se readeguando ao arcabouço jurídico normativo vigente e às Resoluções e Medidas Provisórias editadas em diferentes contextos, que passaram e passam a direcionar a aplicação dos recursos no âmbito escolar, procurando a construção de um processo mais dinâmico e ágil.

A preocupação com a agilidade do repasse dos recursos inicia-se a partir do final da década de 1997. O recurso passou a ser direcionado direto à escola (Resolução nº 03 de 04/03/1997). Só assim as instituições, por meio de suas caixas escolares, passaram a fazer o gerenciamento dos recursos recebidos, desde que atendessem à premissa da construção de um plano de gestão e aplicação do montante recebido, evidenciando onde e em quais frentes seriam aplicado a fim de reverter suas fraquezas em potencialidades. Esse cenário de mudança se deveu ao novo modelo de gestão, de caráter democrático e dialógico, proporcionado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que faz valer a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 3º, inciso VIII e inciso VII, que referenda o princípio da “gestão democrática do ensino público” na forma da lei.

No início dos anos 2000, a Resolução nº 9, de 24 de abril de 2007, em seu § 9º, destacava que:

As transferências de recursos do PDDE serão acrescidas de uma parcela extra, de 50% a título de incentivo, concedida a todas as escolas públicas rural no presente e nos dois próximos exercícios, e também, de acordo como Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, nos dois próximos exercícios, as escolas públicas urbanas que cumprirem as metas intermediárias do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estipuladas para o ano de 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), observando o critério da proporcionalidade das matrículas nas escolas que atendam as duas fases do ensino fundamental (BRASIL/FNDE, 2007, p. 5).

O Programa teve recriações legais que fortaleceram o diálogo com uma gestão mais empreendedora e colaborativa na tomada de decisões no contexto da aplicação dos recursos. Desse modo, a gestão democrática, enquanto processo coletivo de construção e partilhas, promove a tomada de decisões na gestão dos recursos pelas

unidades executoras, oportunizando que elas realizem boas práticas de aplicação financeira em conformidade com o cumprimento de normas, regras, regulamentações, que são inerentes ao PDDE.

Atualmente, o diálogo com a gestão escolar e o FNDE foi intensificado, em função do papel dos Cecampes como facilitadores de interlocução. Outro aspecto a destacar é que as políticas públicas de financiamento da educação passaram a utilizar, com mais afinco, alguns indicadores de quantificação da eficácia da aplicação dos recursos recebidos pelas unidades executoras, como é o caso do Índice de Desempenho da Gestão (IdeGES).

O PDDE adotou esse indicador para mensurar a eficácia dos gastos dos recursos oriundos do Programa. Ele é, então, o eixo direcionador do trabalhos dos Centros Colaboradores, tendo sido criado pela Coordenação de Monitoramento e Apoio à Gestão de Programas, vinculada à Coordenação-Geral de Apoio à Manutenção Escolar, da Diretoria de Ações Educacionais do FNDE, sendo um instrumento que permite verificar o desempenho da gestão descentralizada dos recursos do PDDE, monitorando, avaliando e orientando gestores na concretização do Programa (BRASIL, 2020), endossando se houve a adesão, a execução e a prestação de contas dos recursos do PDDE.

Os Cecampes foram criados pelo FNDE, em 2020, a fim de estabelecer uma rede de colaboração envolvendo pesquisa, ensino e extensão, voltada para a atualização e formação continuada de gestores das escolas públicas brasileiras, sensibilizar a adesão e construir, colaborativamente, ações voltadas para o apoio e monitoramento de boas práticas de execução e prestação de contas – e, com isso, alcançarem um bom ranqueamento no IdeGES.

Nesse mesmo ano, foi celebrado os termos de execução descentralizada, por meio de planos de trabalho, com vistas à efetivação de um conjunto de ações voltadas ao apoio, monitoramento e avaliação da gestão dos recursos do PDDE e para a melhoria da aplicabilidade e desempenho dos recursos oriundos deste Programa. As cinco universidades selecionadas foram: Universidade Federal de Uberlândia (Sudeste); Universidade de Brasília (Centro Oeste); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Sul); Universidade Federal do Pará (Norte); e Universidade Federal da Paraíba (Nordeste). Cada uma com sua proposta de trabalho, com um conjunto de ações para execução nas regiões.

Segundo o FNDE:

Os Centros Colaboradores de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais (Cecampes) são universidades parceiras do FNDE que realizam atividades de assistência técnica e monitoramento a fim de apoiar estados, municípios e escolas a aprimorarem a execução e o desempenho do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e suas Ações Integradas, do Programa Caminho da Escola e do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate) (BRASIL, 2021).³

3 Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/cecampes-centros-colaboradores-de-apoio-ao-monitoramento-e-a-gestao-de-programas-educacionais>. Acesso em: 05 maio 2022.

A equipe envolvida na proposta das ações do Cecampe Sudeste definiu como diretrizes para a atuação do Centro:

- Promover a construção coletiva de saberes orientados para o desenvolvimento de ações formativas no âmbito da gestão escolar;
- Criar uma rede de conhecimentos sobre a formação continuada de professores-gestores, possibilitando aos trabalhadores das escolas públicas repensarem suas concepções e práticas, a partir de dados, pesquisas e estudos educacionais da gestão escolar;
- Valorizar e possibilitar a reflexão sobre o fazer cotidiano da gestão escolar participativa em todos os aspectos da escola pública, na busca do estabelecimento de práticas eficazes e empreendedoras de gestão dos recursos do PDDE;
- Assessorar, tecnicamente, os parceiros na gestão dos programas e ações tendo como referência o IdGES-PDDE, no tocante ao cumprimento das políticas públicas e na proposição da aplicação consciente das verbas públicas;
- Investigar, por meio dos indicadores de referência do IdGES-PDDE, a eficiência dos processos de execução do Programa pelas entidades gestoras, objetivando verificar como os valores recebidos têm sido empregados (CECAMPE SUDESTE, 2020).

Tais diretrizes foram estabelecidas a fim de subsidiar a implementação de ações de assessoria técnica, de elaboração de instrumentos e tecnologias que contribuam para o aperfeiçoamento da gestão dos PDDEs, ações integradas, dentre outros, em prol da eficácia, eficiência, efetividade e do acompanhamento dos recursos suplementares repassados pelo programa. As ações promovidas pelo Cecampe Sudeste objetivam a construção de materiais pedagógicos produzidos de forma coletiva pelos professores e educadores, visando contribuir para a oferta de uma educação contextualizada às realidades de suas populações, de qualidade e em conformidade com as diretrizes das políticas públicas e as diversas realidade educacionais.

Sabemos que, no caso da região sudeste, existe uma variedade geográfica muito dinâmica, o que faz com que um município tenha acesso direto à informação e outros, não, o que interfere no êxito da execução do programa PDDE, em função do acesso restrito aos centros comerciais para aquisição de bens e serviços, pela falta de acesso à internet e às redes bancárias e pela distância geográfica das secretarias e superintendências estaduais e municipais que geralmente dão suporte à execução local dos programas. Nesse sentido, entendemos que a formação continuada é uma alternativa significativa de acesso a informação e formação, propiciadora da reflexão acerca do uso consciente dos recursos do PDDE. A Universidade Federal de Uberlândia (UFU), responsável pelo Cecampe Sudeste, propôs, em seu plano de trabalho, um conjunto de atividades com foco na construção de estratégias para atuação conjunta com os docentes e gestores que atuam nas escolas públicas da região sudeste e que tenham feito a adesão ao PDDE. Essas atividades, pensadas para se sustentarem nos diversos perfis educacionais dos profissionais envolvidos nas nossas ações formativas, perpassam o campo da formação presencial, com frentes na educação à distância, no

desenvolvimento de ferramentas de apoio ao gasto consciente dos recursos públicos do PDDE.

O grande desafio é alcançar um número considerável de municípios no raio de ação do Cecampe (MG, SP, RJ e ES), levando formação e atualização continuada, estreitando laços com as Unidades Executoras, fazendo a escuta ativa, a fim de desenvolver ferramentas e formações em consonância com as principais dificuldades de conexão com o PDDE. Com isso, a equipe formadora do Cecampe Sudeste fortaleceu vínculos, impulsionando as reflexões acerca do Programa e promovendo um entendimento do uso do recurso suplementar na melhoria da gestão escolar.

Considerações

O Projeto Cecampe Sudeste se ancora em três princípios e concepções transversais que direcionam as suas ações: gestão democrática, equidade e educação social e etnicamente referenciada. A equipe Cecamp Sudeste manifesta sua posição explícita em favor dos princípios e processos de gestão democrática, pautada em práticas coletivas, descentralizadas e colaborativas, por meio dos diferentes conselhos presentes no cotidiano escolar. A democratização da gestão escolar configura-se, pois, um princípio basilar.

A interlocução da equipe Cecampe com os gestores, durante as formações continuadas, tem promovido a reflexão acerca da efetivação do exercício para a concretização de uma gestão democrática, pois entendemos que a participação da comunidade escolar na condução do processo que refere a gestão democrática deve ser prioridade das ações da gestão escolar. Conselhos escolares, grêmios estudantis e demais formas de participação da comunidade escolar também referendam a democratização do processo e colaboram com a tomada de decisões pautada em uma gestão dialogada e que prime para o bom andamento de programas como o PDDE.

As tratativas e tentativas de uma redistribuição direta dos recursos para as escolas públicas podem ser compreendidas como grande avanço para a educação brasileira, mesmo que essas tenham se dado embebidas de intencionalidades, fruto de acordos preestabelecidos entre Brasil e Banco Mundial. Porém, não se constituíam, àquela época, em uma política democrática do governo. Ela se refez ao longo de décadas de execução, ocupando lugar de destaque na política educacional brasileira como uma ação democrática. Talvez a gestão direta dos recursos do governo federal pelas instituições escolares tenha criado uma falsa ideia de não necessidade de aplicações financeiras municipais ou estaduais para a melhoria da gestão escolar. Os recursos do PDDE são suplementares, o que não exige a contrapartida dos entes federados nesse processo.

Nesse sentido, entendemos também que o PDDE articula a gestão democrática às decisões coletivas e, com isso, promove o protagonismo dos atores sociais que movimentam o chão da escola na concretude de ações transformadoras da realidade escolar, não só pensada ou fomentadas no bojo de suas especificidades, mas também promovendo a interação dialógica entre o pedagógico e o financeiro. Vale enfatizar que os Centros Colaboradores assumem, portanto, o desafio de socializar e redimensionar a prática da gestão colegiada, promovendo o protagonismo das unidades executoras do PDDE e o exercício do diálogo democrático nas tomadas de decisões.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Maria Galvão de Barros; ALMEIDA JUNIOR, Fernando Frederico de. **Jacques Delors e os Pilares da Educação. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 03, Ed. 03, v. 2, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União [da] República** Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Constituição da república federativa do brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 2 ago. 2022.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/mec>. Acesso em: 24 ago. 2022.

BRASIL. Lei no 10.172, 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: www.mec.gov.br Acesso em: 24 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 9, 24/4/2007 - Dispõe sobre PDDE.** Brasília, 2007.

BRASIL. Medida Provisória nº 2.100-32, de 24 de maio de 2001. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola, altera a Lei nº 9.533, de 10 de dezembro de 1997, que dispõe sobre programa de garantia de renda mínima, institui programas de apoio da União às ações dos Estados e Municípios, voltadas para o atendimento educacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, 2001.

BRASIL. MEC/FNDE. **Resolução nº 12, de 10 de maio de 1995.** Institui o PDDE e dá outras providências. Todas essas mudanças foram influenciadas pelas discussões ocorridas durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Em 1993, deu-se continuidade as reflexões na Conferência de Nova Delhi; e, nas reuniões latino-americanas e do Caribe, com pautas voltadas para discussões envolvendo a Educação, 1995.

CEPAL; UNESCO. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade.** Brasília, DF: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação; sentido oculto ou problemas de concepção? *In*: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. O. (org.). **Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. “Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências” *In*: LUCE, Maria Beatriz. MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de (org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento educacional: a visão do Plano Decenal de Educação para Todos, 1993-2003**. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Acesso em: 28 ago. 2022.

SILVA, Givanildo da. **O programa dinheiro direto na escola (PDDE) como mecanismo da Descentralização financeira, participação e autonomia na gestão escolar**. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

SILVA, Mônica Ribeiro da.; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. Reformas para quê? As políticas educacionais dos anos 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva** (UFSC), v. 26, p. 523-550, 2008.

SILVA, T. T. da. GENTILI, P (orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. 2. ed. CNTE: Brasília, 1999.

VIEIRA, S. L. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. *In*: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

CAPÍTULO II

PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA COMO POLÍTICA PÚBLICA DE DESCENTRALIZAÇÃO FINANCEIRA NA REGIÃO SUDESTE

*Maria Vieira Silva
Vilma Aparecida de Souza*

As políticas de financiamento público para a Educação Básica são estruturantes e imprescindíveis para a garantia do direito à educação e assumem centralidade no processo de substantivação da face social do Estado enquanto provedor do direito público e subjetivo à educação. O financiamento da Educação Básica é viabilizado, principalmente, pelas seguintes fontes:

- pela vinculação constitucional de recursos para a educação por meio da determinação de aplicação de percentuais mínimos da receita de impostos da União, dos municípios, dos estados e do Distrito Federal na Manutenção e no Desenvolvimento do Ensino (MDE), conforme preconiza o artigo 212 da Constituição Federal de 1988;
- pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)⁴. Trata-se de um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um total de vinte e sete Fundos), composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos artigos 212 e 212-A da Constituição Federal;
- pelas fontes de recursos suplementares, tais como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O referido Programa visa destinar recursos financeiros, em caráter suplementar, para escolas públicas da educação básica, para ser utilizado em despesas de bens de consumo e de capital, mediante repasses feitos anualmente, em duas parcelas iguais e de forma descentralizada.

As referidas políticas de financiamento têm incidências sobre múltiplas dimensões dos sistemas de ensino e das unidades escolares: valorização dos/as profissionais da educação; aquisição de material pedagógico e de material permanente; construção e manutenção de prédios escolares; transporte escolar, merenda escolar, livro didático, dentre outros. No presente trabalho, abordaremos, especificamente, o Programa Dinheiro Direto na Escola como política pública de descentralização financeira na região sudeste. Para tanto, enfocaremos os seguintes aspectos: perfil dos estados e mesorregiões

4 O Fundeb foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e encontra-se regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

que aderiram ao PDDE e desempenho dos estados no IdeGES-PDDE, a partir dos três principais indicadores: adesão, execução e prestação de contas. As análises tiveram como referência as seguintes fontes: buscas de dados educacionais oriundos do Censo Escolar extraídos de documentos e legislações oficiais e do *software Power B.I.*

O Power BI é uma ferramenta para a “conexão e visualização de dados usando a plataforma unificada e escalonável para BI (*business intelligence*) corporativo e por *self-service*, a qual é fácil de usar e ajuda a obter *insights* mais aprofundados sobre os dados” (MICROSOFT, 2022). A referida plataforma foi elaborada pela equipe de monitoramento do Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais da região Sudeste (Cecampe Sudeste)⁵, sendo fomentada, precipuamente, por dados do Censo Escolar do INEP e disponibilizada ao público no Power BI Serviço, por meio de um *link* de acesso.

Tendo como referência os elementos acima mencionados, o presente texto é estruturado em duas seções: na primeira seção nos ateremos a uma caracterização do Programa Dinheiro Direto na Escola, enquanto uma política pública de descentralização financeira; na segunda seção enfocaremos o desempenho na gestão dos recursos do PDDE a partir do Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE (IdeGES-PDDE).

O Programa Dinheiro Direto na Escola Políticas como política pública de descentralização financeira

O Programa Dinheiro Direto na Escola foi implementado em 1995, mas tal nomenclatura passou a vigorar a partir de 1998, pois anteriormente era intitulado Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE). O Programa tem por finalidade prestar assistência financeira para as escolas, com destinação de recursos financeiros repassados às entidades participantes, atualmente regulamentado pela Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 16 de setembro de 2021. Essa Resolução dispõe “sobre os critérios de repasse, execução, prestação de contas, monitoramento e fiscalização do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE” e apresenta as orientações para execução do Programa, conforme disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. O Art. 2º da Resolução estabelece:

O Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE consiste na destinação anual, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, de recursos financeiros, em caráter suplementar, as escolas públicas estaduais, municipais e distritais de educação básica, as escolas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público, com o propósito de **contribuir para o provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos**

5 Os mencionados centros colaboradores estão alocados em universidades federais das cinco regiões brasileiras, quais sejam: Cecampe Sudeste: Universidade Federal de Uberlândia; Cecampe – Nordeste: Universidade Federal da Paraíba; Cecampe – Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Cecampe – Norte: Universidade Federal do Pará e Cecampe – Centro Oeste: Universidade de Brasília. Estes centros colaboradores desenvolvem atividades em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, as quais se efetivam mediante assistência técnica e monitoramento aos estados, municípios e unidades escolares visando, sobretudo, qualificar gestores – e demais membros da comunidade escolar – para o desempenho exitoso do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e suas Ações Integradas.

educacionais beneficiários que concorram para a garantia de seu funcionamento e para a promoção de melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica, bem como incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania com a participação da comunidade no controle social (FNDE, 2021, destaques nossos).

Uma das características que conferem especificidade a este Programa diz respeito à seu caráter descentralizador, pois a verba oriunda do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação é repassada diretamente para as escolas, possibilitando às mesmas a gestão dos recursos, os quais poderão ser aplicados em material de consumo e material permanente.

Esta prerrogativa está em consonância com o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/1996, ao dispor que:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;
II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; [...]
VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (BRASIL, 1996).

Os incisos II e VI do artigo 12 da LDB dispõem sobre importantes aspectos concernentes à autonomia da escola para a administração de recursos materiais e financeiros como também dispõe sobre a participação da comunidade escolar no processo de gestão. O Programa Dinheiro Direto na Escola está em consonância com estes princípios da autonomia e da integração escola-comunidade, uma vez que os mesmos se fazem presentes na estruturação do Programa e nas demais etapas que o compõe. O PDDE é composto de três grandes fases: adesão das escolas ao Programa; execução dos recursos financeiros e prestação de contas. Inicialmente, é necessária a adesão das prefeituras municipais, secretarias de estado da educação e secretarias distritais, constituindo as Entidades Executoras, visando efetivar a adesão ao Programa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Para consolidar a adesão no âmbito das unidades escolares faz-se necessário constituir as Unidades Executoras, tornando a escola apta a receber os recursos. Conforme o Manual de Orientação para Constituição de Unidade Executora Própria:

Para se constituir a Unidade Executora Própria é necessária 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. 3).

Com efeito, esse momento requer a participação da comunidade, uma vez que, para a constituição da UEx torna-se necessária a convocação de uma Assembleia Geral de professores, pais, alunos, funcionários e demais membros da comunidade com o

intuito de discutir e aprovar o estatuto da Unidade Executora, eleger e dar posse à Diretoria, ao Conselho Deliberativo e ao Conselho Fiscal e lavrar a ata da Assembleia Geral de constituição da Unidade Executora, com assinaturas dos participantes da reunião (FNDE, 2013). Desta forma, a UEx conta com a participação de membros da comunidade escolar e sua configuração assume variações como, caixa escolar, conselho escolar, associação de pais e mestres, dentre outras.

Após a constituição das Unidades Executoras, as unidades escolares estão aptas a receber recursos tendo como referência os dados extraídos do Censo escolar do ano anterior. As referidas Unidades assumem um papel central no processo de recebimento, execução e prestação de contas dos recursos.

De acordo com o manual do PDDE, as ações do programa são classificadas em eixos: PDDE Básico, PDDE Estrutura e PDDE Qualidade.

Quadro 1 – Ações Integradas: PDDE Estrutura e PDDE Qualidade

PDDE ESTRUTURA	PDDE QUALIDADE
Programa Sala de Recursos Multifuncionais	Programa de Inovação Educação Conectada
Programa Escola Acessível	Programa Novo Ensino Médio
Programa Água e Esgotamento Sanitário nas Escolas Rurais	PDDE Emergencial
Programa PDDE Escolas Rurais: Campo, Indígenas e Quilombolas	Programa Tempo de Aprender
	Programa Brasil na Escola
	Programa Educação e Família
	Programa Itinerários Formativos

Fonte: Site FNDE.

Segundo as orientações do FNDE, a transferência dos recursos acontece por meio de ações integradas, tendo como foco diferentes aspectos, com vistas a atender as necessidades das escolas. Por meio de diferentes modalidades de programas e ações, a política PDDE alcança as escolas de Educação Básica brasileiras, apresentando-se como um importante programa universal de financiamento da União aos estados e municípios (MAFASSIOLI, 2015). As ações integradas, constituídas ao longo da implementação do PDDE, têm como foco as demandas de financiamento das escolas, com vistas a melhorar o atendimento à Educação Básica.

Partimos do pressuposto que as escolas públicas brasileiras atendem segmentos empobrecidos da população, portadores de marcas das profundas desigualdades socioeconômicas, portanto, políticas públicas que redundam em dotação de recursos para o atendimento destes sujeitos são fundamentais para a garantia do direito à educação. Temos a convicção que a efetivação de políticas de estado para o financiamento da Educação Básica, requer uma soma de esforços para a melhoria nos padrões de gestão e de financiamento, tais como a efetiva materialização do Fundeb permanente; a garantia do Custo Aluno Qualidade e o aumento do volume de recursos para programas como o PDDE.

Além disso, no caso do PDDE, de acordo com o princípio de descentralização da execução dos recursos, demanda responsabilidade e transparência de todos os atores envolvidos nas comunidades escolares. Destacamos, assim, a importância do exercício do controle social e da transparência fiscal para uma execução satisfatória na gestão dos recursos financeiros.

Nessa direção, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) criou o instrumento de acesso público denominado Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE (IdeGES-PDDE) (FNDE, 2021), para mensurar o desempenho da gestão descentralizada do Programa em âmbito nacional, subsidiando iniciativas de monitoramento e avaliação.

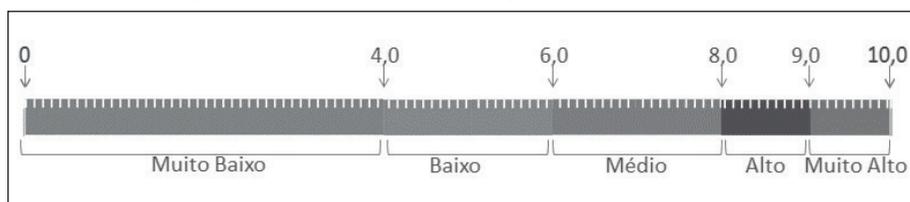
Além disso, de acordo com a Nota Técnica IdeGES-PDDE, esse painel apresenta-se como um instrumento objetivo e acessível de mensuração do desempenho da gestão dos recursos do PDDE dos entes federados, e pode ser utilizado para fins como: a) fomentar iniciativas de monitoramento e avaliação do programa em contextos nacional, regional e local; b) orientar as ações de assistência técnica do MEC/FNDE por meio da identificação de localidades mais necessitadas de suporte técnico para efetivação da política em circunscrição local; c) identificação e divulgação de iniciativas exitosas de gestão; e d) auxiliar na alocação orçamentária e na revisão da atual forma de cálculo do PDDE, de maneira a evitar ociosidade de recursos e reduzir riscos de desvios (FNDE, 2021).

O IdeGES-PDDE compreende três indicadores relativos a dimensões representativas do desempenho do Programa nos entes federados: adesão, execução e prestação de contas dos recursos. Nessa proposta, o desempenho satisfatório do PDDE é alcançado não apenas com o repasse dos recursos às entidades, ou seja, entende-se que o desempenho do Programa em determinado ente federado apenas pode ser considerado satisfatório se “alcança o máximo de seu público-alvo (adesão), se os recursos são utilizados (execução) e empregados nas finalidades do programa (prestação de contas)” (FNDE, 2021, p. 3). Assim, a composição do IdeGES-PDDE constitui-se pela tríade desses indicadores, compreendidos como dimensões interdependentes:

- a) Índice de Adesão ao PDDE: mede a proporção de escolas que aderiram ao PDDE num determinado período, em relação ao universo de estabelecimentos educacionais que poderiam ser atendidos pelo programa naquele período.
- b) Índice de Execução de Recursos: mede em que proporção os recursos disponibilizados vêm sendo executados pelas entidades.
- c) Índice de Regularidade com Prestação de Contas: calculado pelo total de prestações de contas nas situações de “aprovadas” e “aprovadas com ressalva”, em razão ao total de obrigações de prestar contas das UEx (FNDE, 2021, p. 05).

De acordo com a Nota Técnica IdeGES-PDDE (FNDE, 2021), o desempenho da unidade escolar na gestão descentralizada dos recursos, em relação ao alcance dos indicadores (adesão, execução de recursos e prestação de contas), pode ser mensurado a partir dos seguintes critérios/níveis: Muito Baixo, Baixo, Médio, Alto e Muito Alto. Com periodicidade anual, a nota final do IdeGES-PDDE varia de 0 a 10, sendo o cálculo⁶ realizado a partir da média indicadores.

6 A forma de cálculo de cada componente pode ser consultada no documento "Especificação Técnica - Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE (IdeGES-PDDE)": A nota final do IdeGES-PDDE varia de 0 a 10, e seu cálculo é realizado mediante aplicação de função exponencial sobre a média de suas componentes individuais (índice de atualização cadastral, índice de execução e índice de regularidade de prestação de contas). A forma de cálculo de cada componente e demais detalhamentos técnicos podem ser consultados no documento "Especificação Técnica - Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE (IdeGES-PDDE)" (FNDE, 2021).

Figura 1 – Faixas de classificação do IdeGES-PDDE

Fonte: Nota Técnica IdeGES – PDDE (FNDE, 2021).

Nas seções que se seguem iremos apresentar o perfil da região sudeste e o desempenho dos estados no IdeGES-PDDE, a partir dos indicadores adesão, execução e prestação de constas.

Um olhar panorâmico sobre a adesão ao PDDE na região sudeste

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a região sudeste é uma das menores do Brasil, com uma extensão de aproximadamente 924 620,678 km², ocupando 10,85% do território brasileiro. Ainda segundo o referido Instituto, em 2019, a região contava com quase 90 milhões de pessoas, sendo a mais populosa do país, com a maior taxa de urbanização (93%). A região é composta pelos seguintes estados: São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo.

No Sudeste estão localizadas as duas maiores regiões metropolitanas do Brasil, São Paulo e Rio de Janeiro. Somadas, as duas regiões concentram mais de 30 milhões de habitantes, de acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 2019. Com isso, há uma grande concentração de atividades comerciais, industriais e tecnológicas nessas duas áreas do Sudeste⁷

Ainda de acordo com o IBGE, o sudeste é a região mais desenvolvida do país, sendo responsável por 55,2% do PIB brasileiro: São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais lideram em termos de PIB Nominal. Pode-se observar três estados figurando entre os cinco primeiros com maiores PIB per capita do Brasil, respectivamente: São Paulo (2.º), Rio de Janeiro (3.º) e Espírito Santo (5.º) entre os dez primeiros municípios de todo o país,^[8] e três entre as quatro primeiras capitais brasileiras, Vitória (1.º), São Paulo (3.º) e Rio de Janeiro (4.º). Nele estão os municípios mais populosos, a maior densidade populacional, os maiores depósitos de minério de ferro, a maior rede rododiferroviária e o maior complexo portuário da América Latina.^[9] É a mais importante região industrial, comercial e financeira do país. Emprega 80% do operariado brasileiro e usa 85% do total da energia elétrica consumida no Brasil.

De acordo com dados do Censo Escolar, no que tange à oferta educacional da rede pública de ensino na região sudeste, em 2021, contamos com um total de 14. 231.093 matrículas na Educação Básica, sendo que 6.409. 876 estão vinculadas à rede estadual, a qual conta com 11.088 escolas, e, 7.821. 217 vinculadas à rede municipal, distribuídas em 20.069 escolas. A tabela a seguir apresenta o quantitativo de matrículas nas etapas do Ensino Fundamental e Médio em 2021.

7 Fonte: <https://brasile scola.uol.com.br/brasil/regiao-sudeste.htm>

Tabela 1 – Dados matrículas Educação Básica

UF	2021		
	Ensino Fundamental		
	Estadual	Municipal	Privada
ES	99220	342105	61678
MG	983134	1113976	307355
RJ	154749	1227463	554145
SP	1981656	2320603	1094338

UF	2021		
	Ensino Médio		
	Estadual	Municipal	Privada
ES	106279	86	13893
MG	587675	5234	73904
RJ	441169	3436	116982
SP	1351849	23990	257807

Fonte: Censo Escolar (2021).

Embora os indicadores socioeconômicos da região sudeste disponibilizados pelo IBGE, apresentem desempenhos bastante positivos da região, aspectos concernentes à infraestrutura básica ainda não estão universalizados, uma vez que ainda temos 269 escolas sem água potável; 193 escolas sem banheiro; 746 escolas sem cozinha.

Em relação às condições de infraestrutura das escolas, considerando a realidade estadual, temos os seguintes indicadores:

Quadro 2 – Condições de Infraestrutura das Escolas

Condições	2017				2021			
	Estadual				Estadual			
	ES	MG	RJ	SP	ES	MG	RJ	SP
Água Filtrada	99,2%	99,0%	99,8%	98,8%	99,8%	99,1%	100,0%	99,9%
Rede pública de energia elétrica	99,0%	100,0%	99,9%	99,5%	99,5%	100,0%	99,9%	99,9%
Rede pública de Esgoto	75,9%	83,6%	86,9%	91,1%	77,2%	83,9%	90,6%	91,7%
Coleta periódica de lixo	89,8%	94,0%	99,1%	98,7%	90,8%	95,1%	99,7%	12,8%
Laboratório de informática	74,7%	89,0%	73,4%	86,1%	58,9%	90,4%	83,1%	85,6%
Laboratório de ciências	37,4%	25,8%	37,6%	17,9%	46,4%	27,7%	44,1%	30,6%
Sala de Leitura	11,5%	5,3%	44,0%	78,6%	10,8%	7,1%	54,1%	78,9%
Biblioteca	74,3%	94,8%	74,0%	10,1%	78,6%	96,1%	69,7%	8,4%
Sala de professores	86,0%	91,5%	94,0%	92,2%	89,4%	93,6%	97,1%	92,2%
Quadra de esportes Coberta	53,6%	48,1%	58,7%	75,4%	62,3%	53,5%	67,3%	75,4%
TV	91,6%	95,9%	95,4%	93,4%	90,6%	93,5%	89,9%	92,2%
Projektor Multimídia (Datashow)	72,4%	96,0%	91,8%	90,2%	90,1%	96,8%	95,4%	56,6%
Impressora	83,1%	95,3%	52,6%	78,1%	84,4%	96,5%	77,9%	69,9%
Copiadora	66,7%	82,7%	87,2%	28,5%	73,1%	82,1%	76,1%	21,3%

continua...

continuação

Condições	2017				2021			
	Estadual				Estadual			
	ES	MG	RJ	SP	ES	MG	RJ	SP
Computadores	91,0%	99,8%	98,8%	84,1%	93,6%	99,7%	99,3%	97,1%
Internet	88,1%	99,0%	97,6%	82,8%	91,5%	99,5%	99,2%	96,7%
Banda Larga	76,8%	88,7%	95,6%	74,9%	91,0%	99,4%	99,5%	75,0%
Alimentação escolar para os alunos	99,4%	99,7%	99,0%	97,7%	98,2%	99,6%	98,2%	95,1%

Fonte: Censo Escolar.

Os dados acerca das condições gerais, dependências, equipamentos, acesso à internet e alimentação permitem desenhar um panorama da infraestrutura das escolas, no qual se fazem notar algumas dessas condições.

No Estado do Espírito Santo, os índices em relação ao item *Rede pública de Esgoto* apresentam o percentual médio de 77,5% (2017 a 2021). Em relação às dependências físicas das escolas, apenas 58,9% dispõe de laboratório de informática no ano de 2021. Nesse sentido, a realidade da infraestrutura das escolas ainda apresenta índices preocupantes que podem sinalizar as prioridades para políticas e programas educacionais. Destacam-se ainda nesse estado, o baixo índice de escolas que dispõem de dependências importantes como laboratório de informática (58,9%), laboratório de ciências (46,4%), sala de leitura (10,8%), biblioteca (78,6%) e quadra de esportes coberta (62,3%).

Na realidade dos estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro, destacam-se os índices em relação aos itens, respectivamente: laboratório de ciências (27,7% e 44,1%), sala de Leitura (7,1% e 54,1%), biblioteca (69,7% em RJ) e quadra de esportes coberta (53,5% e 67,3%, respectivamente).

Em relação ao estado de São Paulo, os índices que mais preocupantes são em relação aos seguintes aspectos: coleta periódica de lixo (12,8%), laboratório de ciências (30,6%), biblioteca (8,4%) e quadra de esportes coberta (75,4%).

Os dados das condições de infraestrutura escolar oferecem uma radiografia da realidade educacional brasileira, evidenciando as principais carências das redes de ensino e as demandas mais urgentes para o planejamento de políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação. Considerando que a infraestrutura escolar representa uma dimensão essencial para o processo de ensino aprendizagem, tais dados precisam ser abalizados para apontar as lacunas no investimento de recursos financeiros para os contextos que não apresentam condições adequadas.

Vale destacar que o Censo Escolar assume um papel fundamental na coleta de dados sobre as escolas brasileiras. No entanto, essa ferramenta de coleta tem caráter declaratório e a ausência de orientações específicas sobre o preenchimento das variáveis que compõem a infraestrutura escolar pode ser um aspecto que abre brechas para inconsistências a partir de equívocos do respondente. Por outro lado, esse banco de dados pode contribuir no processo de planejamento e implementação de políticas com vistas a reverter as desigualdades e demandas presentes nas escolas brasileiras.

A partir do mapeamento dos indicadores educacionais da região sudeste identificam-se percentuais positivos, mas sinalizam-se também áreas/aspectos que precisam

ser priorizados, muitos deles podendo ser melhorados com os recursos financeiros do Programa PDDE e suas ações integradas. Como já destacado, o Programa, ao disponibilizar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas, por meio do repasse de recursos, assume papel protagonista no provimento das necessidades prioritárias das escolas e na melhoria das condições de infraestrutura física e pedagógica. Sendo um dos programas de assistência financeira mais longevos do MEC, o PDDE assume a quarta posição em volume de recursos⁸, ratificando a importância desse Programa para o fortalecimento das atividades pedagógicas e da infraestrutura da escola (MAFASSIOLI, 2017).

Na Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, o inciso III do Art. 5º e o inciso IV do Art. 6º, que tratam das Unidades Executoras – UEx, apresentam a ênfase na autonomia de gestão do PDDE e Ações Integradas, ressaltando a participação efetiva da comunidade escolar nas decisões colegiadas dos recursos do PDDE e Ações Integradas, por meio de mecanismos como “conselho escolar, associação de pais e mestres, círculo de pais e mestres, dentre outras denominações” (FNDE, 2021). É preciso salientar que a participação é um dos princípios basilares da gestão democrática, uma bandeira de luta de educadores. Evidencia-se a preocupação com a gestão transparente e democrática dos recursos financeiros descentralizados, mediante a participação da comunidade escolar, compreendida como um ato pedagógico e político e de compromisso com a escola pública de qualidade. Além disso, outras ações e instrumentos podem contribuir com esse acompanhamento da gestão dos recursos financeiros, como é o caso do Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE (IdeGES-PDDE).

Na tabela 2 podemos acompanhar o IdeGES-PDDE de cada estado da região sudeste, no recorte temporal 2017-2021, e seus subindicadores (adesão, execução prestação de contas).

Tabela 2 – IdeGES-PDDE – Região Sudeste

	ES	MG	RJ	SP	Sudeste	
	IDEGES	8,71	7,89	8,00	8,25	8,13
2017	Adesão	9,65	9,04	9,33	9,44	9,31
	Execução	6,63	4,84	4,82	5,51	5,26
	Prest. Contas	9,86	9,80	9,86	9,81	9,82
	IDEGES	8,11	7,88	8,07	8,21	8,08
2018	Adesão	8,91	8,46	8,80	8,99	8,79
	Execução	5,58	5,32	5,64	5,93	5,67
	Prest. Contas	9,85	9,84	9,75	9,73	9,77
	IDEGES	8,21	7,80	8,01	7,78	7,85
2019	Adesão	8,66	8,17	8,59	8,78	8,55
	Execução	6,09	5,48	5,78	6,27	5,93
	Prest. Contas	9,88	9,76	9,67	8,29	9,07

continua...

8 Em volume de recursos, o PDDE assume a posição de quarta transferência, ficando atrás da complementação da União ao FUNDEB, da repartição da receita do salário educação com estados e municípios e da merenda escolar.

continuação

	ES	MG	RJ	SP	Sudeste	
	IDEGES	7,93	7,59	7,69	7,45	7,56
2020	Adesão	8,81	8,63	8,93	9,11	8,92
	Execução	5,01	4,31	4,33	5,08	4,71
	Prest. Contas	9,96	9,83	9,82	8,17	9,06
	IDEGES	7,96	7,52	7,82	7,79	7,72
2021	Adesão	8,77	8,61	8,98	9,06	8,89
	Execução	5,17	4,27	4,91	4,49	4,54
	Prest. Contas	9,93	9,68	9,58	9,83	9,75
	IDEGES	8,34	7,98	8,13	8,22	8,14
Total	Adesão	9,23	8,86	9,15	9,23	9,10
Geral	Execução	5,94	5,34	5,49	6,00	5,71
	Prest. Contas	9,86	9,74	9,75	9,42	9,60

Fonte: Software Power B.I. – Cecampe Sudeste, 2022.

O IdeGES-PDDE abrange três indicadores atinentes às dimensões adesão, execução e prestação de contas dos recursos. Sobre esses indicadores, a Nota Técnica do IdeGES-PDDE (FNDE, 2021), define que:

- Indicador de Adesão ao PDDE: calculado pela proporção entre o número de escolas que aderiram ao Programa, por meio do sistema PDDEweb, realizando o cadastro e o quantitativo de escolas que poderiam ser atendidas pelo programa no período analisado.
- Indicador de Execução de Recursos: calculado pela proporção entre os recursos disponibilizados e os que são executados pelas instituições.
- Indicador de Regularidade com Prestação de Contas: calculado pela proporção entre o total de prestações de contas nas situações de “aprovadas” e “aprovadas com ressalva”, em relação ao total de obrigações de prestar contas das UEx.

A variável *Adesão ao PDDE* envolve a capacidade de mobilização das comunidades para cadastrar e participar do Programa PDDE e instituir suas UEx. A Nota Técnica destaca que o baixo desempenho no indicador *Adesão ao PDDE* pode ser associado a fatores como a falta de conhecimento e dificuldades administrativas dos beneficiários em aderir ao Programa. Na Tabela 2, os índices em relação ao indicador *Adesão* nos estados da região sudeste alcançam a faixas de classificação *Alto* (8 a 9), ou seja, fizeram adesão ao programa e atualizaram o seu cadastro.

A variável *Execução de Recursos* implica a capacidade de execução do Programa pelas entidades gestoras, mensurando em que proporção os recursos disponibilizados são executados. Nesse indicador fatores como “desconhecimento [...] dos procedimentos inerentes ao uso e registros contábeis da verba pública [e as] dificuldades técnicas da instituição financeira responsável para manutenção da conta específica em relação às normas do PDDE” podem impactar no desempenho dessa

variável (FNDE, 2021, p. 4). O indicador execução refere-se à forma como o financiamento é realizado, envolvendo diferentes etapas minuciosas, tais como: levantamento e seleção das necessidades prioritárias; pesquisas de preços seleção da melhor proposta; aquisição e/ou contratação; e guarda da documentação. Cada etapa deve ser executada à luz da legislação específica, ficando as UExs sujeitas às “sanções para os inadimplentes e para inadequação na utilização dos recursos” (FNDE, 2021, p. 176).

Na Tabela 2 os índices em relação ao indicador *Execução de Recursos* nos estados da região sudeste atingem a faixa de classificação *Baixo* (4 a 6), evidenciando que essa variável necessita de maior apoio e monitoramento, e de buscar estratégias para identificar as dificuldades e os entraves enfrentados no uso dos recursos do PDDE, com vistas a atingir a melhoria nessa etapa. Os índices da região sudeste em relação ao indicador *Execução de Recursos* evidenciam a importância de orientar as ações de assistência técnica para essa área.

Por fim, o indicador *Prestação de Contas* envolve a capacidade de cumprir com a exigência legal de prestar contas da destinação dos recursos transferidos pelo PDDE, conforme orientações legais e normativas. Na região sudeste essa variável atinge as faixas de classificação *Alto* e *Muito Alto* (8 a 10). Além de ser uma exigência legal previstas nas normas do programa, o processo de prestação de contas apresenta-se como uma etapa importante para que a comunidade escolar possa acompanhar a destinação dos recursos públicos, apresentando-se como uma importante ferramenta de transparência da gestão financeira.

Sobre os entraves para a prestação de contas do PDDE, dados da pesquisa realizada por Santos (2021) apontam como principais fatores: “o fato de que os gestores se deparam com várias contas para administrar; a limitação na aplicação dos recursos de cada ação [...] e recursos insuficientes para cada ação agregada” (p. 74). Diante disso, ações que poderiam ser implementadas para a melhoria desse indicador seria a unificação das ações agregadas do programa, no sentido de diminuir as contas isoladas; a diminuição da burocracia no processo de compra e prestação de contas; a formação da comunidade escolar para atuar de forma efetiva na execução do programa; e a autonomia para a escolha dos gastos (SANTOS, 2021). Tendo sua base fundamentada no princípio de descentralização da execução dos recursos federais, o PDDE traz consigo um conjunto de desafios a serem enfrentados pela realidade escolar. Desafios como os trâmites para o processo de compras e prestação de contas, dentre outros, que podem muitas vezes serem recrudescidos devido a falta de conhecimento por parte da comunidade escolar e a pouca experiência na gestão financeira.

Considerações finais

O Programa Dinheiro Direto na Escola força a gestão financeira da escola que assume grande centralidade no âmbito das discussões educacionais, passando a requerer da instituição escolar a institucionalização de mecanismos coletivos de gestão, envolvendo a autonomia financeira e a participação da comunidade escolar.

Uma análise do Programa evidencia que a política de financiamento encontra desafios significativos para superar as desigualdades socioeducacionais presentes nas

diferentes regiões do país. Como única política continuada, desde 1995, de financiamento direto por parte da União e o quarto maior programa do MEC, é preciso ressaltar que o financiamento apresenta limites para que a escola alcance a autonomia com a melhoria da qualidade do ensino público. Não se pode perder de vista que o PDDE necessita estar articulado com outras ações, a fim de superar os desafios enfrentados pelas diferentes realidades dos sistemas de ensino e unidades escolares.

Entretanto, apesar de seus limites, faz-se necessário problematizar as dificuldades enfrentadas na administração da UEx na gestão dos recursos financeiros. Considerando um cenário de diferentes desempenhos na gestão de recursos, como no caso da região sudeste que, de acordo com o IdeGES-PDDE de cada estado da região sudeste, no recorte temporal 2017-2021, o indicador *Execução de Recursos* alcança a faixa de classificação *Baixo* (4 a 6). Considerando a importância destes recursos suplementares para o fortalecimento da escola pública, mediante investimentos em materiais de custeio e de capital, é fundamental a qualificação de gestores, tesoureiros, auxiliares de secretaria e demais membros da comunidade escolar para o êxito no processo da gestão financeira. É fundamental ainda que os sistemas de ensino enviem esforços para oferecer suporte técnico de um contador, para contribuir com a prestação de contas e mitigar os efeitos da intensificação do trabalho dos responsáveis pela gestão do Programa nas unidades educativas. Além destas dimensões operacionais, os processos participativos da comunidade escolar nas diferentes fases do Programa, poderão potencializar relações pautadas na legitimidade da dialogicidade, nas relações horizontalizadas, na transparência e publicidade dos atos decisórios, fortalecendo os princípios e as práticas da gestão democrática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1996.

FNDE. **Manual de Orientação para Constituição de Unidade Executora Própria**. Brasília: MEC, 2014.

FNDE. **Nota Técnica Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE** (IdeGES-PDDE). Brasília: MEC, 2021.

FNDE. **Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE**. Curso PDDE / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação a Distância – 5ª ed., atual. – Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fpe/ce_pdde.pdf. Acesso em: 03 jul. 2022.

MAFASSIOLI, Andréia. **Programa dinheiro direto na escola: (re)formulações e implicações na gestão escolar e financeira da educação básica (1995-2015)**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MAFASSIOLI, Andréia S. Programa Dinheiro Direto na Escola: um olhar crítico sobre as interferências na gestão escolar e financeira pública. **Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 12, p. 1-18, 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/fine-duca/article/view/67555/38751>. Acesso em: 08 set. 2021.

MICROSOFT. Cultura controlada por dados com business intelligence para todos. Disponível em: <https://powerbi.microsoft.com/pt-br/>. Acesso em: 06 set. 2022.

SANTOS, Juliana Passos. **Transparência Fiscal e Controle Social na Execução do Programa Dinheiro Direto na Escola em Alagoas e no Distrito Federal**. Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, da Universidade de Brasília, 2021.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO III

PDDE E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

*Sônia Maria dos Santos
Peterson Elizandro Gandolfi*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Iniciamos este capítulo afirmando que a história do financiamento da educação no Brasil evidencia que a vinculação da receita para a educação cumpre um papel importante para o setor educacional, como elemento estruturante no processo de implementação de políticas educacionais e na universalização do direito à educação pública de qualidade. Ao afirmar o direito público e subjetivo da educação para todos os brasileiros, a Constituição de 1988 manifesta como dever do Estado a oferta da educação e, em seu artigo 211, estabelece o regime de colaboração por meio do pacto federativo, que define a responsabilidade de cada ente federado no que se refere à educação: “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988).

De acordo com Silva *et al.* (2021), as políticas de financiamento da Educação Básica possuem centralidade no processo de substantivação da face social do Estado como provedor do direito público e subjetivo à educação. Os autores ressaltam que uma das grandes conquistas atinentes ao financiamento da educação está definida na Constituição Federal, no artigo 212:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988, *apud* SILVA *et al.*, 2021, p. 669).

Ainda de acordo com os autores:

no que tange à política de financiamento educacional, somando-se ao dispositivo constitucional já destacado, vale elencar a destinação de recursos públicos para a educação pública, anteriormente, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, atualmente, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) (Idem).

Para Silva *et al.* (2021):

ambos são fundos de natureza contábil formados por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos arts. 212 e 212-A da Constituição Federal [...]. Os referidos fundos foram instituídos respectivamente em 1996 e em 2007. Além da vinculação de recursos previstos no artigo 212 da Constituição Federal

e de política de fundos, como o FUNDEB, a educação pública conta também com programas suplementares de recursos como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) (Idem, *ibidem*).

Conforme as formulações constantes em Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais Sudeste/ Universidade Federal de Uberlândia (Cecampe Sudeste/UFU), Caderno II:

o PDDE foi criado, em 1995, Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), por meio da Resolução nº 12; de 10 de maio de 1995, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁹, do Ministério da Educação (MEC); visando destinar recursos financeiros diretamente para as unidades escolares das redes públicas de ensino e, no caso da educação especial, também para escolas privadas (p. 19).

Assim, de acordo com o FNDE (2022), os recursos provenientes desse programa podem ser usados para melhorias em infraestruturas física e pedagógica das escolas.

Os recursos do PDDE devem ser utilizados para adquirir bens e contratar serviços que contribuam para o funcionamento e melhoria da infraestrutura física, bem como para o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas das escolas. Para tanto, podem ser empregados, entre outras finalidades, na compra de material de consumo (limpeza, papelaria, suplementos de informática etc.), material permanente – quando receberem recursos de capital – e para pagar despesas cartorárias decorrentes de alterações de estatutos ou recomposição de membros de UEx (FNDE, 2022, n/p).

De acordo com as orientações do FNDE, para a execução dos recursos, as escolas precisam assegurar as etapas: 1º) levantamento e seleção das necessidades prioritárias; 2º) realização de pesquisas de preços; 3º) escolha da melhor proposta; 4º) aquisição e/ou contratação; e 5º) guarda da documentação. Nesse percurso, ainda de acordo com o FNDE:

Independentemente da denominação que a escola e sua comunidade escolham, a ideia é a participação de todos na sua constituição e gestão pedagógica, administrativa e financeira. O importante é que ao constituir sua Unidade Executora, a escola congregue pais, alunos, funcionários, professores e membros da comunidade, de modo que esses segmentos sejam representados em sua composição (2014, p. 3).

Considerando que os recursos do PDDE provêm da União, toda e qualquer comunidade que utilize esse tipo de recurso deve prestar contas por meio dos princípios democráticos e participativos definidos em nossa Constituição. Devem prestar contas dos recursos do PDDE as entidades e os órgãos em nome dos quais os recursos do programa foram creditados: Unidades Executoras Próprias (UEx); Entidades Executoras (EEx); e Entidades Mantenedoras (EM). Importante destacar que a participação

9 A Lei nº 11.974/2009 tem origem na Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1988, e suas reedições.

dos diversos segmentos nas decisões pedagógicas, administrativas e financeiras da escola repercute como um aspecto basilar para o processo de democratização da escola pública. O processo de tomada de decisão coletiva nas atividades cotidianas evidencia a participação, bem como a transparência e a descentralização do poder.

Conforme foi evidenciado neste texto, os processos participativos, colaborativos e dialógicos poderão potencializar relações respeitadas pautadas na legitimidade da pluralidade de opiniões e na coexistência de distintas formas de pensamento.

Nesse sentido, procuramos, neste texto, promover uma análise de como a presença de instâncias colegiadas de participação democrática nas escolas, como Conselho Escolar e Associação de Pais e Mestres, pode influenciar na utilização adequada dos recursos do PDDE e sua prestação de contas. Para tanto, realizamos uma revisão bibliográfica e documental sobre essa temática. Em seguida, buscamos os dados do Censo Escolar sobre o IdeGES para analisar qual a o papel da presença de instâncias colegiadas na escola em relação às classificações alcançadas.

Dessa forma, os dados sugerem que as escolas com classificação Alta e Muito Alta têm uma presença maior de instâncias como Conselho Escolar e Associação de Pais e Mestres, além de contribuírem para uma gestão democrática.

PDDE e gestão democrática: caminhos trilhados, alternativas em construção

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário (FREIRE, 1977, p. 66).

Corroboramos as indagações realizadas pelo coletivo que elaborou o Caderno II do Cecampe Sudeste/UFU: “como construir a vivência do diálogo como prática respeitosa de sujeitos no cotidiano escolar? Qual a importância da dialogicidade para a solidificação do trabalho coletivo e da gestão democrática?” (p. 25). De acordo com as mencionadas referências, na Região Sudeste, podemos encontrar vários estudos sobre esse tema. Para fazer o cotejamento de formulações que contribuem para um mapeamento conceitual dos termos gestão, gestão escolar e gestão democrática, empregaremos as contribuições de Ganzeli (2021), Cury (2007), Paro (1996) e Silva (2012, 2021).

Assim,

Para esses/as autores/as, há pelo menos duas maneiras de ver a gestão educacional centrada na escola. A lógica neoliberal preconiza a diminuição do Estado quanto às responsabilidades com a sociedade civil, passando a assumir valores e práticas do mercado, como privatizações, terceirizações e parcerias entre público e privado. Temos a presença de um Estado avaliador que não se retira da educação, mas assume o papel de regulador e avaliador, estabelecendo as diretrizes e as metas a serem atingidas, utilizando diversos mecanismos para estruturar um sistema de monitoramento e de avaliação a fim de verificar se os resultados foram alcançados. Já na perspectiva sócio crítica, “decidir” significa valorizar as ações

concretas dos/as profissionais na escola, sem com isso desobrigar o Estado de suas responsabilidades (idem, ibidem).

Sintetizando, de acordo com Silva e José (2011, p. 9), a Gestão Democrática:

se traduz pelo governo baseado na distribuição equitativa do poder e se caracteriza pela soberania do grupo, pela divisão dos poderes e pelo controle do autoritarismo. A gestão democrática é caracterizada por diferentes dispositivos gestoriais que assumem igual importância para a dinâmica escolar: a constituição dos Conselhos; o provimento do cargo de diretores por meio de eleição; a constituição ou revigoração dos órgãos colegiados e grêmios estudantis; a elaboração e operacionalização do Projeto Político-Pedagógico da Escola.

Ainda segundo Silva (2012, p. 80), a Gestão Autocrática consiste em:

processos gestoriais em que há um predomínio da postura de um governo de um líder fechado em si mesmo com poderes ilimitados e absolutos. Nessa dimensão gestorial prevalece práticas lineares, hierarquizadas e burocratizantes do processo educativo. Os gestores escolares assumem uma postura predominantemente fiscalizadora, fisiologista e mandatária e concebe a escola como um espaço neutro, negando a dialogicidade e a mediação de conflitos.

A assimilação desses princípios na dinâmica escolar poderá tonificar relações respeitadas pautadas na legitimidade da pluralidade de opiniões e coexistência de distintas formas de pensamento. Em consonância com a perspectiva do diálogo como práxis educativa, Freire afirma:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível (FREIRE, 1998, p. 136).

A defesa da democratização dos processos de gestão educacional remonta ao contexto macro de luta pela redemocratização da sociedade brasileira, tendo forte atuação dos movimentos sociais que defendiam a maior participação no processo de tomada de decisão na sociedade (MENDONÇA, 2000). O movimento histórico de “abertura política” dos anos 1980 tem como marca a defesa da participação. No tocante à educação, esse movimento concitou a defesa por bandeiras, dentre elas a gestão democrática, considerando o legado centralizador e autoritário que predominava na gestão educacional.

A gestão democrática configura-se como um modelo em que o poder não acontece por meio de estruturas verticalizadas e hierárquicas, mas circunda a partir de uma perspectiva de horizontalidade e pela partilha do poder, no sentido de corresponsabilidade das ações (SANTOS, 2006).

Nesse contexto de lugares coletivos e colaborativos, temos visto, ao longo da história, a importância da garantia de mecanismos de participação da comunidade escolar no processo de gestão de instâncias educativas, como sistemas e escolas, especificamente: a criação e a consolidação de órgãos colegiados como conselhos escolares e conselho de classe; o fortalecimento da participação estudantil por meio de grêmios estudantis; a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, dentre outros espaços para uma gestão colegiada.

Conforme as formulações coletivas que constam do Caderno II do Cecampe Sudeste/UFU,

Na mesma perspectiva do Conselho Escolar como um lugar de possibilidades de trabalho coletivo, temos também as possíveis contribuições do GRÊMIO ESTUDANTIL na aplicabilidade do PDDE. O Grêmio Estudantil é uma organização colegiada instituída pelos/as alunos/as e tem a finalidade de representar o segmento discente de forma livre e com autonomia nos vários espaços escolares, como Representante de Classe, Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres, entre outros. Portanto, cabe às instituições educacionais estimular e apoiar a criação de Grêmios Estudantis, pois o desenvolvimento da cidadania e da autonomia dos/as estudantes fortalece a participação discente em uma gestão democrática, o que também está previsto no Art. 36 da Lei 4.751/2012 (p. 31).

A ênfase na criação de um Grêmio Estudantil alavanca o protagonismo juvenil, pois, no exercício de sua cidadania, o/a estudante aprende os primeiros passos de representatividade e de luta por seus interesses, o que lhe confere uma ação política de participação democrática, expressão de suas opiniões e conquistas de emancipação. Nesses momentos, o jovem estudante pode participar das decisões importantes da escola, dialogando com toda a comunidade escolar.

Ainda de acordo com as formulações constantes nos Caderno II do Cecampe Sudeste/UFU, cabe à comunidade escolar incentivar a criação e a atuação do Grêmio Estudantil, fortalecendo a participação dos/as alunos/as nas decisões da escola, além de oferecer-lhes oportunidades de cooperação e de participação nos processos e na organização escolar.

Isso significa dizer, enxergar nos/as alunos/as cidadãos/ãs de direitos e de deveres, oferecendo-lhes condições para o exercício da cidadania, assim como, de sua autonomia e criticidade. Para criar um GRÊMIO ESTUDANTIL, os/as alunos/as deverão consultar o/a gestor/a e seguir algumas regras. Primeiramente os/a alunos/as deverão comunicar à gestão do interesse na ativação, divulgando a proposta e convidando outros/as colegas interessados/as para formação de uma comissão. Esse grupo deve elaborar em conjunto uma proposta de estatuto que, depois de concluído, será apresentado e discutido em Assembleia Geral com todos/as os/as estudantes da escola, geralmente, essas assembleias devem ter aproximadamente 10% dos/as discentes da escola. A composição do Grêmio Estudantil tem que ser constituída por: Diretoria: 1 coordenador/a geral, 1 diretor/a financeiro/a, 1 diretor/a social, 1 diretor/a de esporte, 1 diretor/a de cultura e 1 diretor/a de comunicação. Poderá também ser criado o conselho fiscal com vagas para 1º, 2º e 3º conselheiros/as. A escola deverá constituir uma comissão eleitoral que será composta por dois/duas representantes de cada chapa concorrente, caso tenha outra chapa, por representantes de classe e por professores/as mediadores/as (Idem, ibidem).

Outra instância colegiada importante de participação em uma gestão democrática da escola é a Associação de Pais e Mestres – APM. A criação dessa instituição remonta a 1931, quando foi proposta, por Loureço Filho, para as escolas paulistas. Em alguns momentos da história, sua presença chegou a ser obrigatória. Atualmente, não existe uma determinação na legislação nacional para a criação e manutenção dessa entidade dentro da escola.

Contudo, existem legislações estaduais e municipais que determinam sua criação, estrutura e funcionamento. A APM funciona como auxiliar na escola, tendo como objetivo contribuir com o aprimoramento da educação, assim como da integração entre família, escola e comunidade (GADOTTI, 1988, p. 25).

Nas palavras de Teodósio (2010, p. 1), a APM configura-se em uma “entidade de direito privado sem fins lucrativos, de caráter social e educativo, com a finalidade de aproximar a comunidade escolar e contribuir com o processo educativo dos alunos na escola”. Dessa forma, tem como principal papel atuar em parceria com o Conselho Escolar, na gestão democrática da escola, “participando das decisões quanto às questões financeiras, administrativas e pedagógicas”.

Para que seja constituída essa associação na escola, é preciso realizar o registro, em cartório de registro civil de pessoas jurídicas, de sua ata de criação, bem como o estatuto da APM. A composição da APM deve constar de “membros da escola, alunos maiores de 18 anos, pais de alunos e pessoas da comunidade, inclusive ex-alunos, escolhidos em assembleia geral, que deve ser amplamente divulgada” (TEODÓSIO, 2010, p. 1).

Sob tal perspectiva, é necessário promover a mobilização popular visando “uma educação mais democrática e compromissada”. Dessa forma, pressiona-se o Poder Público para que avance além do fornecimento de recursos, “propicie as condições de execução dos planos de educação, tendo a população como o eixo propulsor de uma educação despojada do autoritarismo estatal” (VEIGA *apud* Caderno II do Cecampe Sudeste/UFU p. 120).

Os mecanismos de participação assumem papéis decisivos como espaços de gestão coletiva que devem ser reconhecidos como forma de democratizar a gestão escolar. Lima (2000) compreende a gestão democrática como um fenômeno político, que não se circunscreve aos processos participativos de tomada de decisões, mas que precisa avançar para ações voltadas à educação política, parte do cotidiano escolar e que alcance as relações de poder.

Nessa direção e também do ponto de vista da gestão democrática dos recursos financeiros, foco deste texto, os mecanismos de participação da comunidade podem esbarrar no desconhecimento do processo orçamentário que regulamenta os programas legais de financiamento da educação. Esse desconhecimento, somado à cultura centralizadora, apresenta-se como fatores desfavoráveis à participação da comunidade na tomada de decisão e na gestão democrática dos recursos. Democratizar a escola pública abrange também assegurar condições e mecanismos de participação dos membros na gestão dos recursos descentralizados, entendida aqui como um ato pedagógico, para além da dimensão técnica.

Em relação à gestão dos recursos financeiros, desde os arrecadados por meio de atividades da escola, como festas juninas ou outros, incluindo os recebidos de verbas públicas como o PDDE, é preciso romper com a cultura centralizadora que circunscreve a tomada de decisão na gestão dos recursos financeiros a uma pequena parcela representativa

da escola, distanciando-se do horizonte da gestão democrática. Vale destacar que a gestão democrática dos recursos financeiros descentralizados só será alcançada quando for concebida também como um ato pedagógico e político, comprometido com a defesa da escola pública de qualidade socialmente referenciada. Na seção a seguir, será analisada a relação entre os recursos financeiros transferidos diretamente para a escola pública, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola, e gestão democrática da escola.

PDDE e gestão democrática: aspectos empíricos

Sob um enfoque empírico do Programa Dinheiro Direto na Escola, apresenta-se o Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada (IdeGES) como

[...] instrumento para mensurar o desempenho da gestão descentralizada do PDDE em todo território nacional, a fim de viabilizar iniciativas de monitoramento e avaliação, orientar a ação governamental para melhoria do desempenho do Programa, favorecer o exercício do controle social e reconhecer iniciativas exitosas de gestão (FNDE, 2021).

O IdeGES é um indicador composto por três subindicadores que são calculados a partir da adesão ao Programa por parte das escolas ou entidades, para que façam a completa execução dos recursos disponíveis e, ao final do período, apresentem sua prestação de contas. Com isso, sinteticamente, o indicador criado apresenta uma variação de 0 a 10, sendo 10 para aquela entidade que fez a adesão ao programa, recebeu e gastou todos os recursos e, por fim, teve a sua prestação de contas aprovada (FNDE, 2021).

A classificação do IdeGES-PDDE pode ser visualizada no quadro abaixo:

Quadro 1 – Classificação do IdeGES/PDDE

Classificação	Nota
Muito baixo	De 0 (zero) a $\leq 4,0$
Baixo	$>4,0$ a $\leq 6,0$
Médio	$> 6,0$ a $\leq 8,0$
Alto	$> 8,0$ a $\leq 9,0$
Muito Alto	$> 9,0$ a $\leq 10,0$

Fonte: FNDE (2021).

Nesse sentido, os esforços e ações das escolas e/ou das entidades associadas buscam alcançar um valor de IdeGES mais alto possível, preferencialmente na categoria Muito Alto, com notas próximas de dez. Entretanto, existem várias causas que dificultam e impossibilitam lograr esse objetivo. Para se estabelecer uma estratégia de entendimento e avaliação de possíveis fatores que podem ser associados à classificação do IdeGES, optou-se pelo cruzamento de dados das escolas a partir do Censo Escolar com as suas respectivas notas e classificações do IdGES.

Tendo-se como referência o ano de 2020, foram buscados os dados do Censo Escolar 2020 (baseado nas coletas ocorridas em 2019) e do IdGES 2020 (baseado

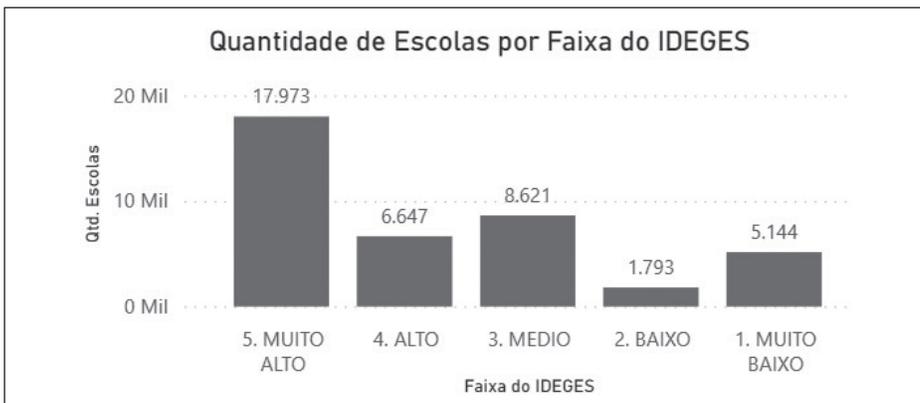
nos cálculos referentes ao ano de 2019). A partir desse alinhamento, apresenta-se a região Sudeste como nosso enfoque de análise.

Cabe aqui ressaltar que, para a presente análise, não foram aplicadas diferenciações entre escolas estaduais e municipais, espaços geográficos, zona rural ou zona urbana, nem por localizações, quilombola, indígena ou de assentamento. Contudo, visto que o objetivo deste estudo é realizar uma avaliação de como a Gestão Democrática pode contribuir para a boa utilização dos recursos advindos do PDDE, a presente análise identificou, nos dados do Censo Escolar, as escolas que apresentavam “Associação de Pais e Mestres (APM)” e “Escolas com Conselho Escolar Implantado (ECEI)”.

Para o ano de 2020, segundo o Censo Escolar, a região Sudeste apresentava 40.178 escolas que, desdobradas por faixa de IdeGES, se encontravam conforme o gráfico 1. Nela pode-se verificar que existem 17.973 escolas com classificação muita alta, 6.647 com classificação alta, 8.621 com classificação média, 1.793 com classificação baixa e 5.144 com IdeGES considerado muito baixo.

Diante disso, entende-se que a região Sudeste apresenta, aproximadamente, 62% das suas escolas com classificações altas e muito altas, o que mostra um bom alinhamento a essa política pública. Entretanto, o fato de existir, aproximadamente, 7.000 escolas com classificações baixas e muito baixas demonstra que quantias vultosas de recursos estão deixando ser aplicadas na educação, o que poderia proporcionar impactos até agora impensados na melhoria de infraestrutura física e no investimento em materiais de uso didático-pedagógico.

Gráfico 1 – Quantidade Total de Escolas na Região Sudeste e por faixa de IdeGES



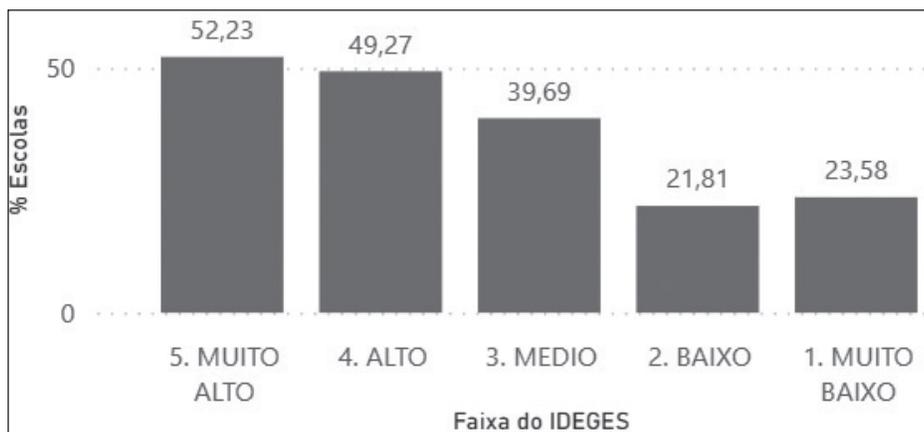
Fonte: Cecampe -UFU (Ano 2020 - IdeGES 2019).

Analisando o IdeGES em relação às instâncias participativas da escola na gestão democrática, identificamos, nos dados do Censo Escolar, as escolas que apresentavam “Associação de Pais e Mestres” (Gráfico 2) e “Escolas com Conselho Escolar Implantado” (Gráfico 3). Dessa forma, o gráfico 2 apresenta o percentual de escolas com Associação de Pais e Mestres na Região Sudeste, por faixa de IdeGES.

Nele podemos perceber que escolas com melhores classificações de IdeGES apresentam maiores percentuais de presença da Associação de Pais e Mestres; isto

é, do total de escolas com IdeGES muito alto, 52,23% possuem Associação de Pais e Mestres, enquanto, do total de escolas com IdeGES muito baixo, apenas 23,58% delas têm Associação de Pais e Mestres.

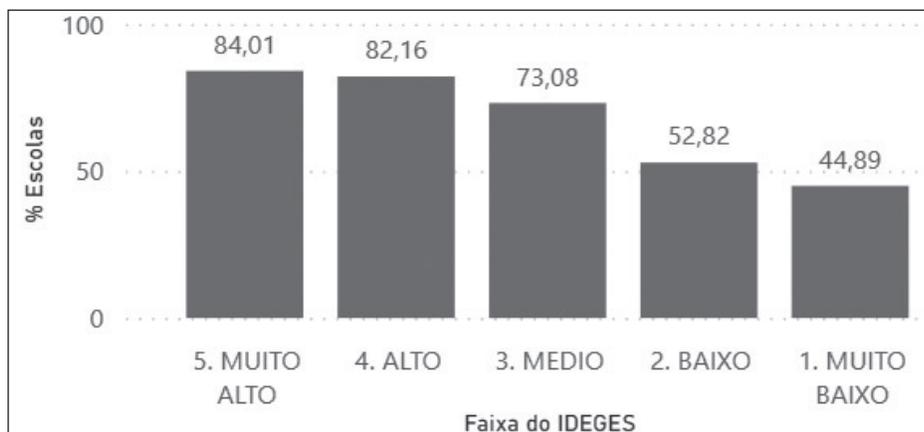
Gráfico 2 – Percentual de Escolas com Associação de Pais e Mestres na Região Sudeste e por faixa de IdeGES



Fonte: Cecampe -UFU (Ano 2020 - IdeGES 2019).

Uma análise similar pode ser feita a partir do Gráfico 3, a seguir, com o percentual de escolas com Conselho Escolar, na Região Sudeste, por faixa de IdeGES. Nela podemos perceber que, escolas com melhores classificações de IdeGES, apresentam maiores percentuais de presença de Conselhos Escolares; isto é, do total de escolas com IdeGES muito alto, 84,01% possuem Conselhos Escolares, enquanto, do total de escolas com IdeGES muito baixo, 44,89% delas apresentam Conselhos Escolares.

Gráfico 3 – Percentual de Escolas com Conselho Escolar na Região Sudeste e por faixa de IdeGES



Fonte: Cecampe -UFU (Ano 2020 - IdeGES 2019).

Tanto no caso da Associação de Pais e Mestres quanto nos Conselhos Escolares, pode-se verificar que mecanismos de participação da comunidade escolar podem estar intimamente relacionadas com o Desempenho da Gestão Escolar e, neste sentido, políticas de fortalecimento dessas estruturas democráticas contribuiriam como aumento dos indicadores do PDDE e, conseqüentemente, com o aumento dos recursos para tais escolas, fortalecendo ainda mais a importância dos estudos preconizados por Ganzeli (2021) e Silva (2012, 2021). Entretanto, é importante compreender que a implementação da gestão democrática não se garante somente com a mera instituição de mecanismos de participação, pois existe um jogo de forças envolvidas nesse processo. É necessária a suplantação dos entraves cristalizados no cotidiano escolar, tais como: a cultura autoritária sedimentada ao longo da história educacional e o espaço reduzido de participação da comunidade escolar nos processos decisórios.

Considerações finais

Este estudo procurou realizar uma reflexão sobre como a gestão democrática das escolas pode refletir na implementação do PDDE. Portanto, procuramos identificar como os fóruns de decisões participativas e colegiadas, que permitem a participação da comunidade escolar nas atividades realizadas na escola, em especial, o conselho escolar e o grêmio estudantil, podem se consistir em auxiliar para a boa condução das dinâmicas de autonomia financeira, contribuindo, assim, para a condução do PDDE.

Dessa maneira, foi realizado um estudo de caráter bibliográfico e documental para cruzar com os dados escolares do Censo Escolar de 2020, apontando as notas e classificações do IdeGES da região Sudeste. Para a execução deste estudo, optamos por não realizar diferenciação entre escolas das redes estaduais e municipais, assim como também não fizemos distinção por espaço geográfico (zona rural e zona urbana). Também não consideramos localizações diferenciadas, ou seja, áreas quilombola, indígenas ou de assentamentos.

As análises dos dados da região Sudeste apontaram que 62% das escolas apresentaram classificações altas e muito altas; dessa forma, apresentam um bom direcionamento em relação à política do PDDE. Entretanto, 21% das escolas atingiram uma nota mediana e 17% ficaram com classificações baixas e muito baixas, demonstrando que as verbas que poderiam contribuir para melhoria dos espaços físicos ou do desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas das escolas foram desperdiçadas.

Buscando avaliar a Gestão Democrática, verificou-se, nos dados do Censo Escolar, as escolas que apresentavam “Associação de Pais e Mestres” e “Escolas com Conselho Escolar Implantado”, para, a partir desses indicadores, direcionar um novo olhar para o IdeGES.

Nesse sentido, identificou-se que, dentre as escolas com melhores classificações de IdeGES, 52,23% possuem Associação de Pais e Mestres, e, conforme as notas iam decrescendo, verificava-se menor presença dessa instância nas escolas. Das escolas

com IdeGES alto, 49,27% possuem APM; IdeGES médio, 39,69% possuem APM. Somente em relação aos índices baixo e muito baixo houve uma pequena inversão de valores, pois 23,58% das escolas com índice muito baixo possuem APM e 21,81% das escolas com índice baixo possuem APM.

O mesmo aconteceu ao se verificar as Escolas com Conselho Escolar Implantado em relação às notas do IdeGES. Das escolas com classificação Muito Alto, 84,01% possuem ECEI com classificação Alto; 82,16% possuem ECEI com classificação Médio; 73,08 possuem ECEI com classificação Baixo; 52,82% possuem ECEI e com classificação Muito Baixo; e 44,89% possuem ECEI.

Diante desses índices, acredita-se que a presença dessas estruturas democráticas de participação coletiva na gestão democrática, Associação de Pais e Mestres e Conselhos Escolares, contribui para o aumento dos indicadores do PDDE e para o auxílio na utilização adequada dos recursos direcionados para essas escolas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Gestão Democrática: recuperar sua radicalidade política? *In*: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira (orgs.). **Políticas Educacionais e organização do Trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 39-56.

BRANCO, Izabel Aurora de Souza. Associação de Pais e Mestres: Um Pouco de História. **Educação: Teoria e Prática**, v. 3, n. 5, 1995, e v. 4, n. 6/7, 1996, p. 28. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/107115>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/15261>. Acesso em: 02 abr. 2021.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Lei 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/institucional-leis/item/3345-lei-n-11947-de-16-de-junho-de-2009>. Acesso em: 26 maio 2021.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)** - Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/pdde>. Acesso em: 22 maio 2021.

CURY, Carlos R. Jamil. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. *In*: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. (orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

CURY, C. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

FNDE. **Especificação Técnica 2020** – Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada (Ideges-PDDE). Acesso em 11 de ago. 2021.

FNDE. **Manual de orientação para constituição de Unidade Executora Própria**, 2014. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/191-consultas?download=12932:vol_i_ueux_manual_de_orientacao_para_prevencao_de_falhas_pdde. Acesso em: 21 jun. 2021.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. SP: Paz e Terra, 1998.

GANZELI, P. O Político, o Pedagógico e a Pesquisa. *In*: GANZELI, Pedro (org.). **Reinventando a escola pública por nós mesmos**. Campinas: Alínea, 2011.

LIMA, Licínio. **Organização Escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2000.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo**: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas: FE/UNICAMP, 2000.

PARO, V. H. O Conselho de Escola na Democratização da Gestão Escolar. *In*: PARO, V. H. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Victor. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã Editora, 1996

PARO, Vitor Henrique. Eleição de Diretores de Escolas Públicas: Avanços e Limites da Prática. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 77, n.186, p. 376-395, maio/ago. 1996.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. ANPED, XXVIV REUNIÃO ANUAL, **Anais** [...]. Caxambu – MG, out. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT05-2114Int.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2017.

SANTOS, S, M.; SILVA, M. V.; Gonçalves, L, R,D.; ALVES, M C.S.; COSTA, G.; TORMIN, M.; CECAMPE-Sudeste/UFU. **Caderno II. O PDDE no contexto da gestão democrática**. Universidade Federal de Uberlândia, 2022. Disponível em: <http://www.proexc.ufu.br/cecampesudeste> Acesso em: 14 mar. 2022

SILVA, Maria Vieira; JOSÉ, T. A. **Gestão Democrática na Educação Pública**: horizonte das confluências entre participação, descentralização e trabalho coletivo no cotidiano escolar. *Horizonte Científico* (Uberlândia), v. 5, p. 1, 2011.

SILVA, M. V.; DOURADO, L. F.; MARQUES, L. R.; Políticas de financiamento no Brasil contemporâneo: a corrosão do Estado e o direito à educação. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 663-688, 2022. DOI: 10.22420/rde.v15i33.1449. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1449>. Acesso em: 31 maio. 2022.

SILVA, M. V. Gestão Democrática na Educação: As Contribuições e Omissões da LDB (Lei 9.394/96). *In*: SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rúbia Alves. (org.).

LDB: Balanços e Perspectivas Para a Educação Brasileira 2. ed. Revista e Ampliada. 2. ed. Campinas: alínea, v. 1, p. 75-98, 2012.

SILVA, M. V; RICHTER, L. M. Carreira docente e formação de profissionais da Educação Básica no Brasil: o papel da sociedade civil nas conquistas legais e os desafios atuais. *In:* DUARTE, S. R.; ROBERT, A.; LEAL, M. C. (org.). **O Sindicalismo Docente e a Construção da profissão na Europa e na América Latina:** contribuições dos sindicatos, estado de investigação e perspectivas. 1. ed. Lisboa: CEID, 2021. v. 1. p. 413-429.

TEODÓSIO, G. N. Associação de Pais e Mestres - APM. *In:* OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

VEIGA, Zilah de Passos Alencastro. As instâncias colegiadas da escola. *In:* VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lucia Maria Gonçalves de (orgs.). **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 113-126 (Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CAPÍTULO IV

PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA E IDEGES-PDDE: em foco o estado do Espírito Santo

Denise Faria de Carvalho
Silvani Aparecida Ribeiro de Paiva
Vilma Aparecida de Souza

Introdução

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem sua gênese no contexto do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) em sua origem, com a denominação de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), a partir da Resolução FNDE nº 12, de 10 de maio de 1995. A partir da Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998, o PMDE passou a ser denominado Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), reafirmada pela MP nº 2.100-32/2001. Segundo Viana (2020), o PDDE pode ser qualificado como o primeiro programa nacional de repasse direto de recursos financeiros diretamente às escolas, um “um modelo de gestão pública considerado “inovador”, por disponibilizar recursos financeiros diretamente às escolas beneficiárias” (p. 52).

Para receberem os recursos do PDDE, as escolas públicas devem instituir as Unidades Executoras próprias (UEx), que consiste em “uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos”, podendo ser instituída por iniciativa da própria escola e da comunidade, bem como por Resolução da Secretaria Estadual ou Municipal de Educação de cada Estado (BRASIL, 1997, p. 11). Segundo manual do FNDE, as UEx são encontradas em todo o território nacional tem como propósito:

administrar os recursos transferidos por órgãos federais, estaduais, municipais, advindos da comunidade, de entidades privadas e provenientes da promoção de campanhas escolares, bem como fomentar as atividades pedagógicas da escola. As funções específicas da Unidade Executora são, por exemplo, prestar assistência ao aluno carente, manutenção e conservação física da escola e dos equipamentos, da limpeza de suas instalações e integração escola -família-comunidade (BRASIL, 1997, p. 11).

De acordo com FNDE, o PDDE tem como objetivo oferecer assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas, por meio do repasse de recursos, conforme o número de matrículas da escola. Essa assistência visa contribuir para:

1. o provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos educacionais beneficiários que concorram para a garantia de seu funcionamento;
2. a promoção de melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica; e
3. o incentivo da autogestão escolar e do exercício da cidadania, com a participação da comunidade no controle social.¹⁰

A Resolução nº 8, de 16 de dezembro de 2016, apresenta como um dos pressupostos do PDDE a promoção da autonomia escolar nas suas vertentes administrativa, financeira e pedagógica, por meio de mecanismos que assegurem a “participação das comunidades escolares no planejamento de medidas voltadas ao fortalecimento do uso racional e transparente dos recursos do PDDE e suas ações agregadas” (FNDE, 2016). Nesse sentido, evidencia-se a preocupação com a gestão transparente e democrática dos recursos financeiros descentralizados, mediante a participação da comunidade escolar, compreendida como um ato pedagógico e político e de compromisso com a escola pública de qualidade.

A partir da preocupação com a gestão dos recursos financeiros descentralizados, o FNDE criou o Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE (IdeGES-PDDE) (BRASIL, 2020b). O IdeGES-PDDE é um painel com acesso público, para avaliar o desempenho da gestão descentralizada do programa em todas as regiões do país, com vistas a assegurar o monitoramento e o controle social.

Diante disso, o presente texto insere-se no contexto de pesquisa intitulado “Programa Dinheiro Direto na Escola: potencialidades e limitações sob a ótica de gestores da educação” que tem como objetivo analisar o processo de implementação e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola na região sudeste, como parte das ações do Cecampe da região sudeste. A partir desse escopo macro, esta seção apresenta análises realizadas a partir de indicadores educacionais do estado Espírito Santo, por meio do levantamento de dados disponibilizados por órgãos, como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e dos três índices mensurados pelo IdeGES-PDDE acerca do desempenho do PDDE: adesão, execução e prestação de contas dos recursos. Para busca desses dados educacionais, utilizou-se o software Power B.I (*business intelligence*) elaborado pela equipe de monitoramento do Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais da região Sudeste (Cecampe Sudeste) e alimentada por dados do Censo Escolar do INEP. Na seção a seguir, passa-se a caracterização o estado Espírito Santo, a partir da problematização dos indicadores educacionais.

O Estado Espírito Santo: aspectos geográficos, demográficos e econômicos

O Espírito Santo (ES), localizado na região sudeste do país, apresenta uma área de 46.074,448 Km², o equivalente a 0,54% da área territorial brasileira, sendo o quarto menor estado em extensão do país, com a população estimada no ano de 2021 de 4.108.508 pessoas.

¹⁰ Fonte: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde>

De acordo com os dados do último censo de 2010, o estado ES contava com 3.514.952 pessoas, sendo que 83,4 % residem em áreas urbanas e 16,6% em áreas rurais, sendo a densidade demográfica de 76,25 hab/km². Apresenta Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,740 e PIB de 137.346 (1.000.000 R\$), com uma população economicamente ativa de 71,5% (IBGE, 2015) e com 2.832.133 eleitores em 2022 (TER-ES, 2022).

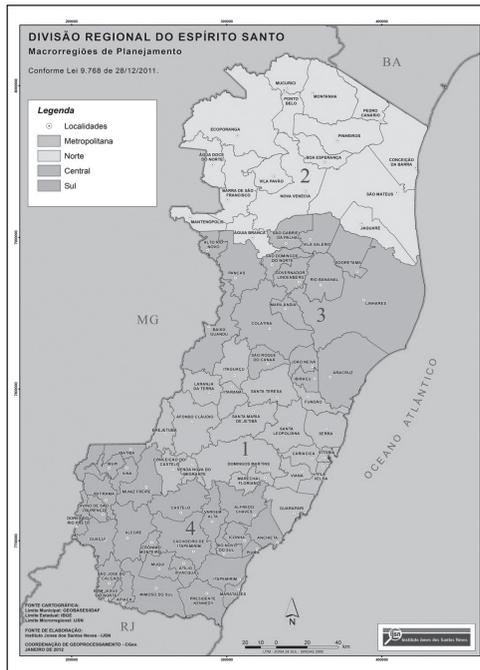
De acordo com a Lei nº 9768 em seu artigo 2º, o estado promove uma atuação regionalizada para fins de planejamento e organização das ações do setor público, os municípios são agregados em macrorregiões de planejamento, segundo os critérios:

- I. elementos estratégicos, ancorados em tendências de peso e em fatos portadores de futuro;
- II. seus fatores dinâmicos vinculados a cadeias produtivas, estrutura logística de transporte e comunicações e hierarquia urbana;
- III. capacidade de geração e retenção de renda nos espaços regionais, interiorizando o urbano e os serviços. (<http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LO9768.html>)

A partir desses parâmetros, os municípios são divididos em quatro macrorregiões (Metropolitana, Norte, Central e Sul) e em dez microrregiões de planejamento, como ilustrado nas Figuras 1 e 2:

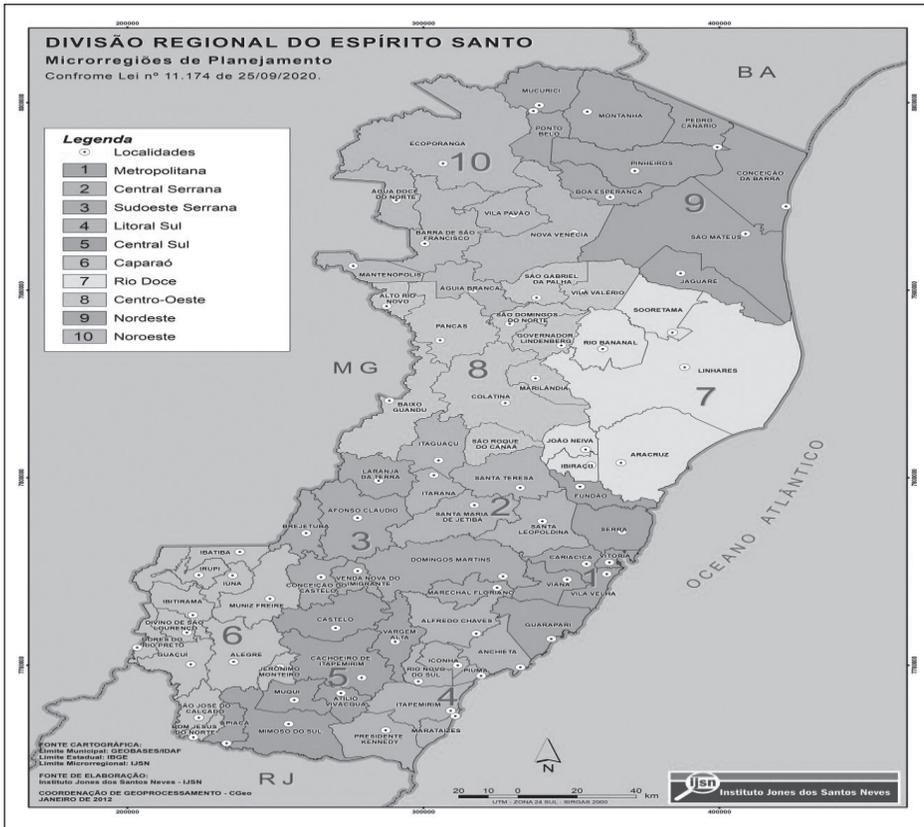
Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Figura 1– Macrorregiões de Planejamento



Fonte: [Http://www.ijns.es.gov.br/mapas/](http://www.ijns.es.gov.br/mapas/)

Figura 2– Microrregiões de Planejamento



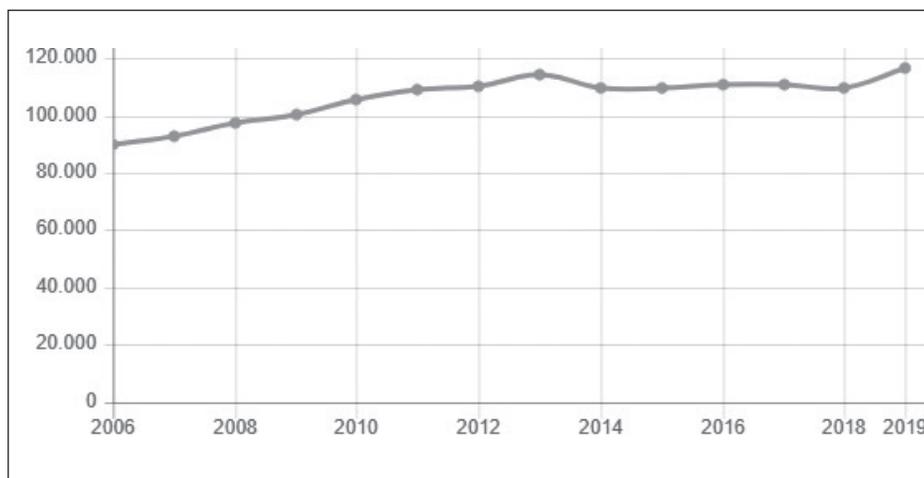
Fonte: <http://www.ijsn.es.gov.br/mapas/>

O território capixaba possui uma área de 3.246.763 hectares ocupadas por 108.014 estabelecimentos agropecuários, sendo que 107.956 existem ocupação de pessoas. A produção é bem diversificada, a lavoura permanente conta com uma grande produção de café – grão verde (75325 estabelecimentos), banana (14256 estabelecimentos), pimenta-do-reino (11725 estabelecimentos), coco-da-baía (2857 estabelecimentos), cacau – amêndoa (2806 estabelecimentos), dentre outras e a lavoura temporária com feijão diversificado (17430 estabelecimentos), milho (14698 estabelecimentos), mandioca (7539 estabelecimentos) cana de açúcar forrageira (1590 estabelecimentos), cana de açúcar (1512 estabelecimentos) e outras. Conta também com a produção pecuária, sendo as mais produtivas de galináceos (43.362 estabelecimentos), bovinos (33.128 estabelecimentos), suínos (22.359 estabelecimentos), patos, gansos, marrecos, perdizes e faisões (3745 estabelecimentos) e muars (2.296 estabelecimentos). Estes estabelecimentos empregam 228.440 pessoas com algum grau de parentesco com o produtor e 128.818 sem nenhum grau de parentesco (IBGE,

2017). Dentre as extrações vegetais, destaca-se a de madeira em lenha com uma área de produção 6.054m³ em 2020, diminuindo em 683m³ o quantitativo produzido no ano de 2010. E na silvicultura destaca-se o carvão vegetal com uma produção de 27.013t em 2020 com uma queda de 48% comparado com 2010 (IBGE, 2020).

O estado possui um aumento de 16.025 unidades empresariais locais nos últimos 10 anos (IBEG, 2019). Deste aumento, 29,56% foram na área educacional, de 1184 para 4006 unidades empresariais (IBGE, 2019).

**Figura 3– Cadastro Central
 de Empresas**



Fonte: IBGE, 2020.

Segundo os dados do Instituto Jones dos Santos Neves¹¹ (IJSN) a economia capixaba apresentou crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) no terceiro trimestre de 2021, com satisfatórios números obtidos pelo Comércio Varejista, Serviços e Indústria geral, apresentando uma expansão de +2,2% em relação ao trimestre imediatamente anterior. Ainda segundo dados do IJSN, no interstício de janeiro a setembro deste ano, o PIB do Espírito Santo registrou a alta de +7,9%, resultado superior ao desempenho nacional, que chegou a +5,7%.

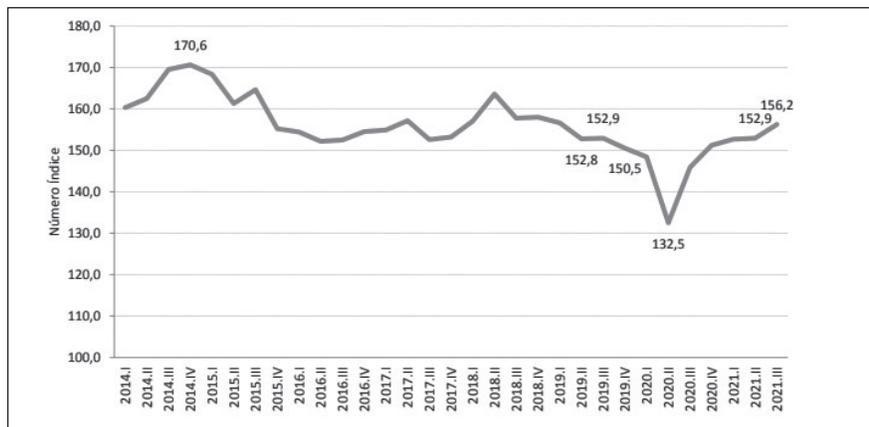
O PIB nominal do Espírito Santo chegou a R\$ 40 bilhões no segundo trimestre de 2021, frente aos R\$ 36,1 bilhões no trimestre anterior. Ainda de acordo com o IJSN, esse é o maior valor já registrado para um único trimestre. No acumulado em quatro trimestres, o montante alcançou R\$ 148,1 bilhões. No acumulado do ano,

11 O Produto Interno Bruto (PIB) do estado do Espírito Santo é calculado anualmente pelo Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN) em parceria com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com os resultados sendo divulgados com uma defasagem temporal de dois anos.

comparado ao mesmo período de 2020, a expansão do nível da atividade econômica do Estado é explicada pela combinação das altas no Comércio Varejista Ampliado (+23,3%), Indústria (+11,3%) e Serviços (+7,1%).

Em 2021, frente ao cenário pandêmico pela Covid-19, o PIB manteve o crescimento no segundo trimestre. O resultado apresentado mostra que a economia está se recuperando após as perdas geradas pela pandemia.

Figura 4 – PIB Trimestral do Espírito Santo – 2014.I a 2021.III



Fonte: Indicador Trimestral de PIB do Espírito Santo (IJSN, 2021)

Ainda de acordo com os dados apresentados, percebeu-se um avanço da atividade econômica em todas as bases de comparação, superando o desempenho nacional. Comparando com o mesmo trimestre do ano anterior, o crescimento chegou a +15,1%, contra +12,4% do Brasil, e, +2,6% contra +1,8%, no acumulado dos últimos quatro trimestres. No acumulado do ano e no trimestre imediatamente anterior, o País registrou respectivamente +6,4 e -0,1%.

A contribuição positiva do Comércio Varejista Ampliado foi influenciada pelo crescimento no Varejo Restrito (+10,4%) e em Veículos, motocicletas, partes e peças (+41,3%). Na Indústria, o aumento foi puxado pela Indústria de Transformação, que avançou +29,5%, enquanto a Indústria Extrativa declinou (14,1%). Já nos Serviços, a alta foi influenciada pela expansão de todos os segmentos, em particular, de Transportes, serviços auxiliares aos transportes e correio, que avançou +10,5%.

Na subseção a seguir serão apresentados dados referentes à realidade educacional.

Indicadores educacionais: a realidade educacional de ES

Nesta subseção são apresentados alguns indicadores educacionais, a partir de dados do Banco de dados do INEP, oriundos do Censo Escolar, do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação e a partir do levantamento de dados disponibilizados por órgãos, como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE),

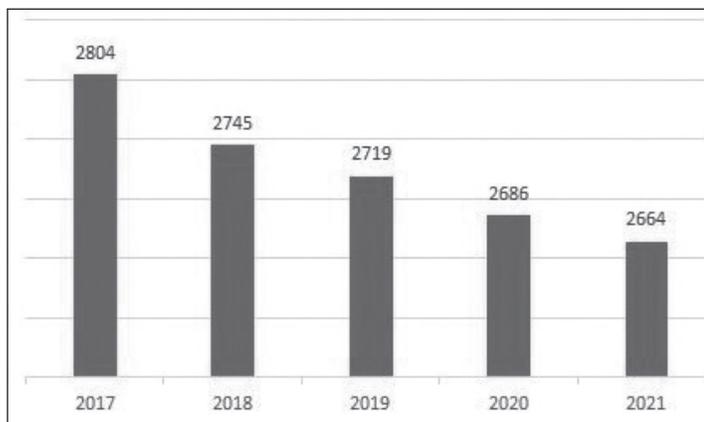
o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Segundo dados do INEP, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi responsável pelo repasse de 182.492.534,52¹² em julho de 2016, referente a um total de 771.018,0 matrículas, de acordo com o Censo Escolar de 2015 (FNDE, 2016).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2019 para o ensino fundamental/anos iniciais foi de 6,1, para os anos finais 5,0 e ensino médio 4,8, sendo que o ensino fundamental/anos iniciais atingiu a meta programada que “corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos” (INEP, 2020).

No ano de 2017 o estado do Espírito Santo tinha um total de 2.804 escolas em atividade (municipais e estaduais). A partir dos próximos anos nota-se um decréscimo. Em 2018 eram 2.745; 2019 passou para 2.719; 2020 mais uma baixa para 2.686 e por fim em 2021 alcança o total de 2664 estabelecimentos de ensino.

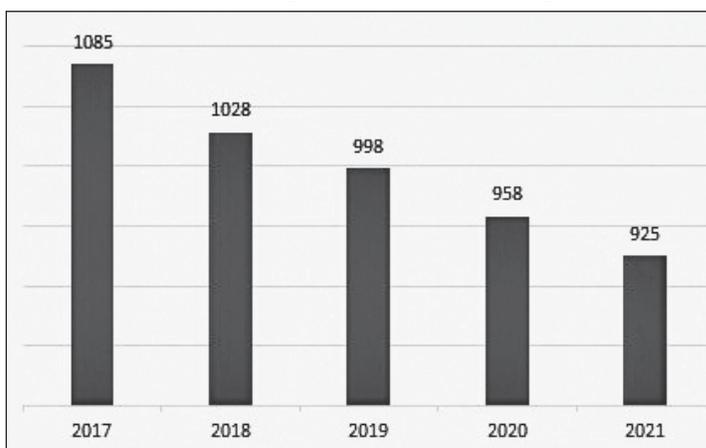
Gráfico 1 – Total geral de escolas por ano



Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica.

Parte dessa queda pode ser associada ao fechamento das escolas das áreas rurais. Analisando ainda as escolas rurais, temos os seguintes dados:

12 Os dados apresentados do repasse de recursos, refere-se a gestão de 2016, tendo em vista que não há atualização dado no site do FNDE. <https://www.fnde.gov.br/index.php/component/k2/item/972-repasse-de-recursos-do-fundeb>

Gráfico 2 – Total geral de escolas rurais por ano

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica.

Estudos de Silva (2015) apresentam dados que evidenciam que o fechamento das escolas retrata uma política que afronta o direito de acesso e permanência na escola no contexto campesino, delineando um cenário de descaso com a educação do campo capixaba.

Paralelamente ao movimento histórico de fechamento das escolas do campo, assiste-se a um processo de implementação de programas educacionais de transporte escolar. Em relação ao transporte escolar, encontramos no site do FNDE informações sobre o Programa Caminho da Escola referente aos anos de 2019, 2020 e 2021. Podemos analisar os valores repassados, conforme tabela abaixo:

Tabela 1 – Repasses do programa Caminho da Escola

REPASSES DO PROGRAMA CAMINHO DA ESCOLA		
ANO	BRASIL	ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
2019	R\$ 314.190.454,75	R\$ 3.634.634,00
2020	R\$ 322.485.317,65	R\$ 1.092.690,00
2021	R\$ 479.174.378,86	R\$ 1.817.431,95

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica.

O Programa Caminho da Escola foi instituído pela Resolução nº 3, de 28 de março de 2007, sendo monitorado pelo FNDE. Segundo o Decreto nº 11.162, de 4 de agosto de 2022, o Programa prevê a aquisição de veículos por meio da adesão à ata de registro de preços nacional gerenciada pelo FNDE, sendo financiado por dotações orçamentárias consignadas ao Ministério da Educação, linhas de crédito concedidas por instituições financeiras ou recursos próprios e de outras fontes dos

entes federativos que aderirem ao Programa¹³. Segundo dados do INEP, temos o seguinte quantitativo em relação à aquisição de ônibus:

Tabela 2 – Quantidade de ônibus recebido por ano

QUANTIDADE DE ÔNIBUS RECEBIDO POR ANO			
ANO	TOTAL GERAL	PARA ÁREA RURAL	PARA ÁREA URBANA
2019	17	NÃO INFORMADO	NÃO INFORMADO
2020	6	5	1
2021	19	17	2

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica.

O estudo organizado pelo FNDE em parceria com a Universidade Federal de Goiás (UFG), apresenta dados acerca dos impactos do Programa Caminho da Escola nos índices de evasão escolar do Brasil. Os dados mostram que em 2007 a taxa de evasão era de 5,11% (início o Programa) e no ano de 2014, após oito anos de vigência do Programa, a evasão nacional passou para 3,93%, apresentando uma redução de 23% , entre os anos de 2007 e 2014 (UFG, 2018).

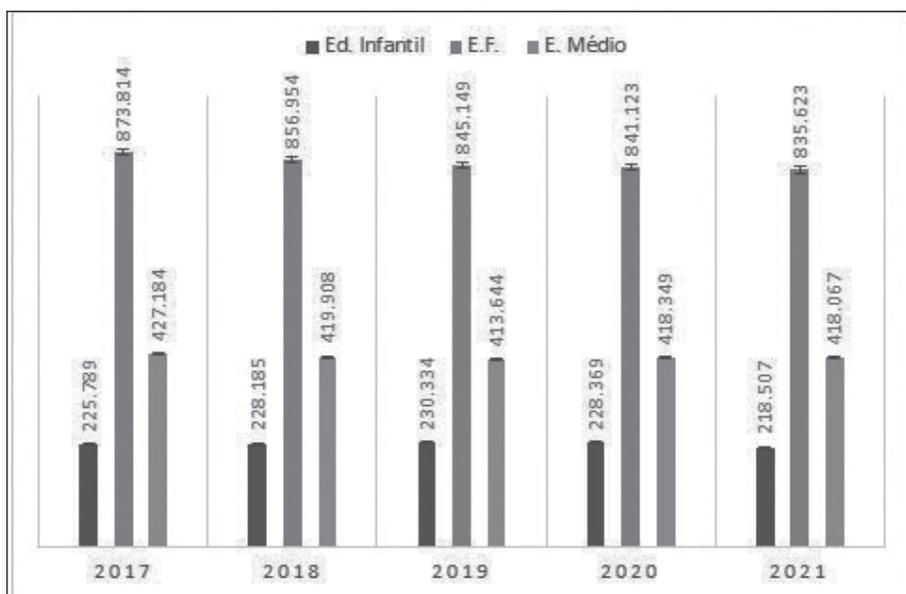
Entretanto, não se pode desconsiderar que o fechamento de escolas rurais e o processo de nucleação, impõe aos estudantes uma rotina exaustiva, com o deslocamento diário da residência até as escolas da cidade. Além disso, Silva (2015) assevera com esse deslocamento

viola-se também o direito básico dos educandos de estarem inseridos nas suas comunidades para o desenvolvimento do processo educativo [...]ao frequentarem uma escola urbana, estes educandos estão interpretando fenômenos que não se manifestam em suas vidas, que nada tem a ver com suas histórias, com os elementos significativos que compõem suas comunidades e o seu jeito de ser (p. 43).

Em relação ao quantitativo de matrículas, segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica (2021), temos o seguinte panorama:

13 Fonte: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/assuntos/noticias-1/programa-caminho-da-escola-e-atualizado-por-meio-de-decreto>

Gráfico 3 – Matrículas Etapas da Educação Básica



Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica.

Percebe-se uma queda do quantitativo de matrículas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no período pandêmico (2020/2021), uma diferença de 9.862 e 5.500 matrículas nestas etapas de ensino, respectivamente. O quantitativo de matrículas para o ensino médio apresentou pouca variação no período pandêmico, sendo a redução de 282 matrículas.

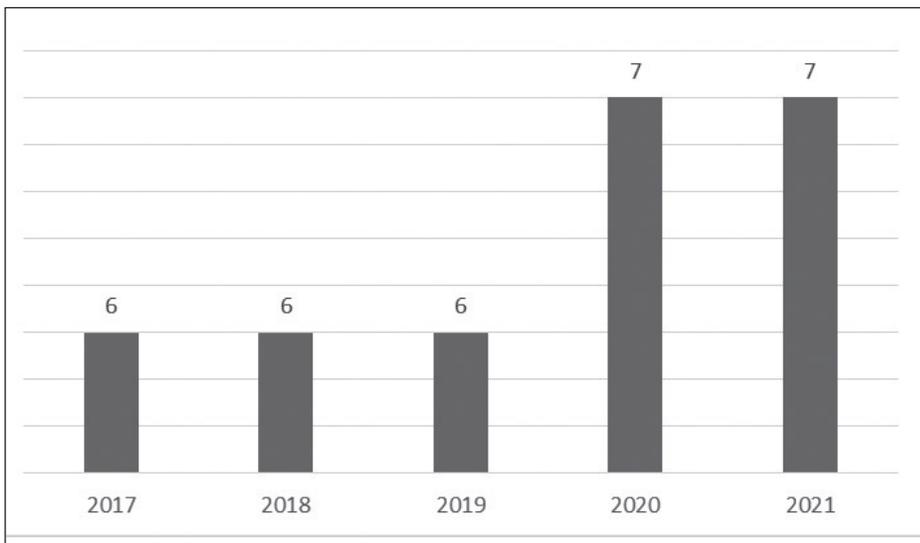
Macedo (2021) enfatiza que, mesmo com conquistas recentes na democratização das instituições educacionais, presencia-se uma realidade marcada pela desigualdade por critérios de raça, classe e gênero entre estudantes, além das diferenças regionais brasileiras. E com a pandemia, tal discrepância foi exacerbada a partir da transferência do ensino presencial para o ensino remoto emergencial:

[...] entre março e julho de 2020, mais de 8 milhões de crianças de 6 a 14 anos não fizeram quaisquer atividades escolares em casa. No mês de julho, enquanto apenas 4% das crianças mais ricas ficaram sem qualquer atividade escolar, tal número saltou para 30% entre as crianças mais pobres. [...] a omissão do Estado no acompanhamento das famílias mais pobres, a diferença de atividades realizadas em casa, entre pobres e ricos, pode chegar a 224 horas, o equivalente a 50 dias letivos [...] No estado de São Paulo, perto do fechamento do ano, cerca de 500 mil estudantes não entregaram qualquer atividade. Mais uma vez, a falta de conectividade foi uma das principais causas dessa perda de conexão com a escola, penalizando ainda mais os estudantes de menor renda (p. 267).

O ano de 2020 foi um ano atípico, onde a pandemia da COVID-19 transformou o cenário da Educação no Brasil. Momento em que a sala de aula física teve outro direcionamento e novas estratégias de ensino foram adotadas.

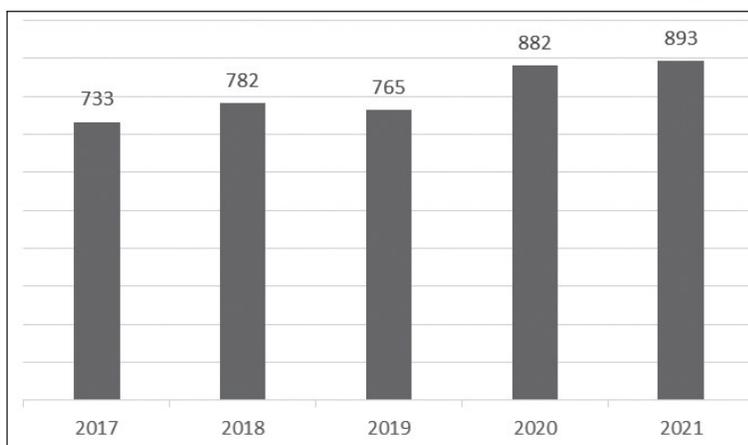
Em relação às escolas localizadas em terra indígena observa-se um pequeno crescimento do ano de 2017 para 2021 com a criação de uma escola em 2020 de acordo com o gráfico abaixo:

Gráfico 4 – Escolas localizadas em terra indígena



Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica.

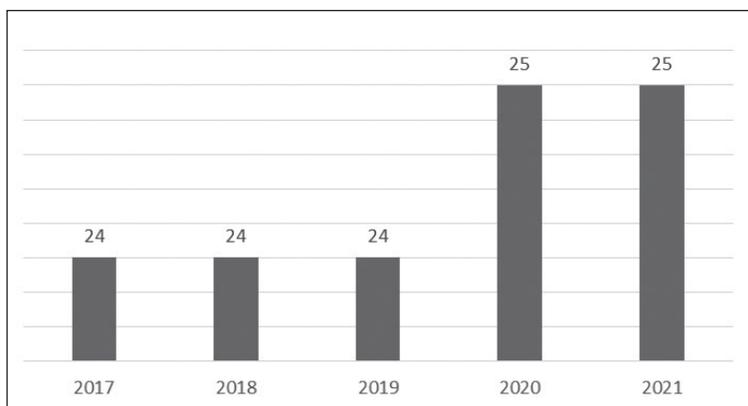
A quantidade de matrículas nessas escolas cresceu 13% de 2017 a 2021, com uma variação considerada pequena, de acordo com o detalhamento abaixo:

Gráfico 5 – Matrículas em escolas localizadas em terra indígena

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica.

Segundo Teao (2009), a educação escolar indígena no estado do Espírito Santo associa-se diretamente à luta dos povos em torno da questão da terra e por uma educação diferenciada. E representa a “possibilidade de uma reinvenção da escola que antes civilizava e agora é entendida como um espaço político de afirmação da identidade étnica, de aquisição de conhecimentos, de oportunidades e de inserção social” (p. 122).

Em área que possui comunidades remanescentes de quilombo, não houve um crescimento quantitativo significativo. Constatam-se escolas localizadas tanto em área rural quanto na área urbana. Um número maior no Litoral Norte (nos três primeiros anos 16 e nos dois últimos 17), no Sul 7 escolas em todos os anos de levantamento e duas no centro espírito-santense. E em novas matrículas nestas unidades de ensino observou aumento de 5,2 por cento no período dos dados.

Gráfico 6 – Quantidade de escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombo

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica.

De acordo com dados apresentados por Silva (2015), a educação escolar quilombola no Espírito Santo é reconhecida desde a década de 1980, como parte do contexto da defesa por uma educação do campo, onde representantes de organizações e de comunidades quilombolas faziam parte. Entretanto, a autora destaca que, mesmo com uma trajetória histórica de luta por melhores condições de ensino, a realidade de muitas instituições educacionais de comunidades quilombolas do estado apresentam precárias condições de infraestrutura.

Em relação à taxa de aprovação do ensino fundamental e médio, prevalece dentro dos 90%. Vale destacar que em 2020 chegou a 99,35%, porém não podemos esquecer que estávamos passando por um período crítico devido a pandemia da Covid-19.

Já no ensino médio, nos anos de 2017 e 2018 o percentual ficou abaixo dos 90%. Mas, a partir de 2019 percebe-se um aumento significativo chegando ao valor de 98,06%.

Tabela 3 – Taxa de Aprovação Geral

ANO	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
2017	91,64	86,18
2018	91,87	85,91
2019	93,30	90,10
2020	99,35	98,06
2021	....	....

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica.

Em relação à taxa de reprovação, o ensino médio está um pouco acima do ensino fundamental. Houve uma pequena variação entre 2017 e 2018, mas nota-se uma queda significativa em 2019 e chegou a zero em 2020. Consequentemente em relação à aprovação, a taxa de reprovação analisada por áreas, se mostra com bons números comparando com as da área urbana.

Tabela 4 – Taxa de Reprovação Geral

ANO	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
2017	7,77	10,91
2018	7,62	11,24
2019	6,30	7,70
2020	0,18	0,00
2021	....	....

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica.

A defasagem de idade-série do ensino médio nos desperta a atenção se comparadas ao do ensino fundamental. Observa-se pouca variação nas do ensino médio, já no ensino fundamental tem-se um declínio no ano de 2021 se comparado com os 18,19% do ano de 2017.

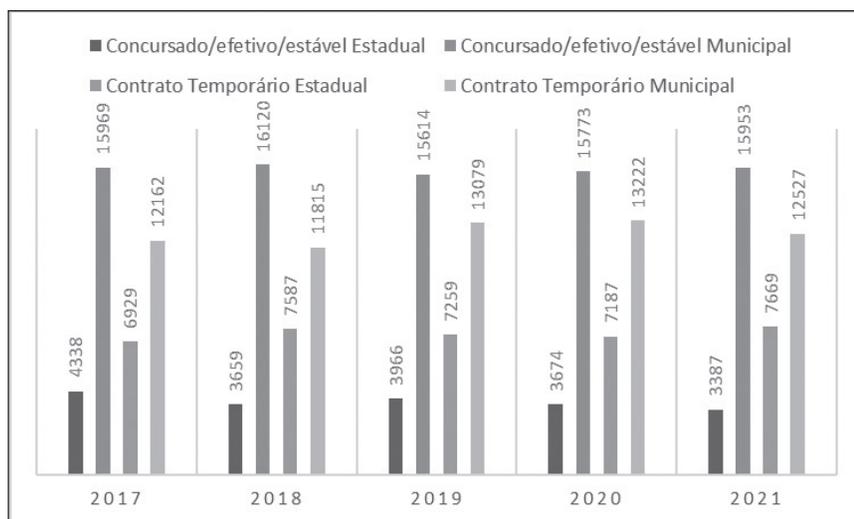
Tabela 5 – Taxa de defasagem idade-série geral

ANO	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
2017	18,19	27,99
2018	17,85	27,84
2019	17,11	27,72
2020	16,39	27,62
2021	13,26	26,06

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica.

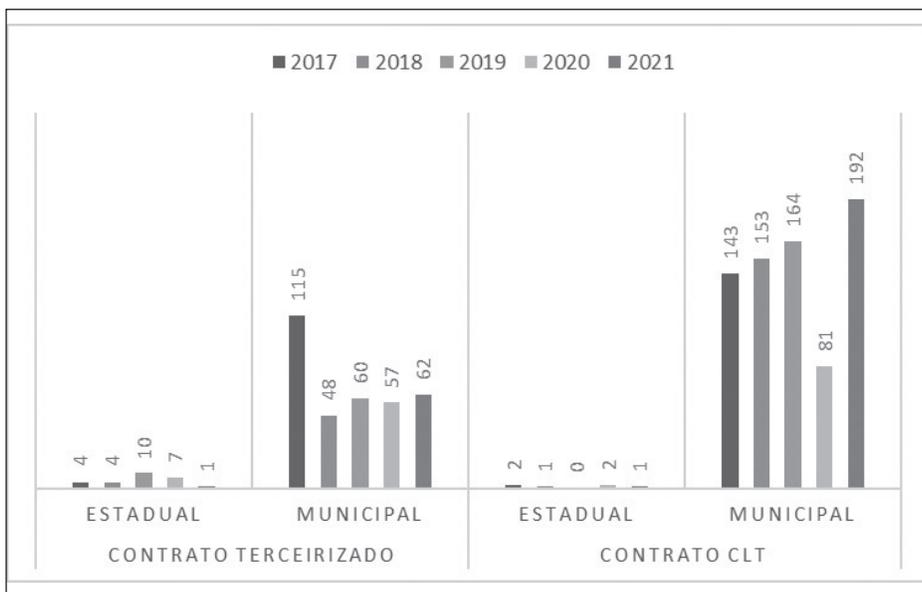
A partir desse mapeamento dos indicadores educacionais do estado do Espírito Santo, evidenciam percentuais positivos, mas indicam também áreas que precisam ser priorizadas, como exemplo os contratos temporários dos docentes, como modalidade recorrente nas formas de contratações. Além disso, tais indicadores apresentam variáveis que precisam ser consideradas em relação ao desempenho na gestão do Programa Dinheiro Direto na Escola, que pode ser monitorada pelo IdeGES-PDDE.

Em relação aos indicadores referentes aos docentes, os gráficos a seguir mostram o quantitativo de profissionais por situação funcional, regime de contratação, vínculo e dependência administrativa. Os dados evidenciam o número expressivo de contratos temporários, alcançando a marca de 19.355, sendo a maior parte desse quantitativo na rede municipal de ensino. Os contratos temporários são uma modalidade atípica de admissão, com vistas a atender às necessidades temporárias e excepcionais de interesse público. No entanto, essa forma de contratação constitui-se historicamente em uma prática recorrente, como pode-se perceber na realidade do estado do Espírito Santo. Os gráficos a seguir representam o número de docentes da Educação Básica na Rede Pública, tipo de vínculo e dependência administrativa:

Gráfico 7 – Concursado/efetivo/estável e – Contrato Temporário

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2021.

Gráfico 8 – Contrato Terceirizado e CLT



Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica.

Esse cenário traz como desdobramento o enfraquecimento do trabalhador docente, nas dimensões material e simbólica, por meio de um contexto marcado por muitos aspectos que envolvem as condições de trabalho nas escolas públicas: formação desqualificada, desvalorização da carreira, remuneração e formas de contratação; ausência de condições adequadas de trabalho marcadas por intensificação e precarização, dentre outras. As condições de trabalho docente, de modo geral, vêm se degradando muito nos últimos anos, “[...] embora esse processo não seja linear, atingindo a todos os professores de todos os níveis e redes da mesma forma, visto que as situações são bastante diversas e as perdas desiguais” (BOM-FIM, 2008, p. 104).

Manifestações de entidades do magistério reivindicam a melhoria da estruturação da carreira em nível nacional desde o final da década de 1970 e anos 1980, sendo que parte dessas reivindicações foi incorporada no texto constitucional de 1988 e na LDB 9.394/1996. No capítulo referente à educação da CF (Art. 206), assegura-se a necessidade de garantir: V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional n. 53, de 2006); VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (incluído pela Emenda Constitucional n. 53, de 2006) (BRASIL, 1988).

Já na LDB, estabelece-se, no Art. 67, que: os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive

nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público. Assegura ainda: ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Esses vínculos trazem como desdobramentos para o trabalho docente e de acordo com Miranda (2005, p. 57):

Características do atual padrão produtivo podem ser percebidas nas escolas através da flexibilização das formas de contratação, mas também através da convivência de diferentes formas de processos de trabalho. De um lado, já existe a possibilidade real do trabalho docente ser destruído pela objetivização completa – o que ainda não foi levado às últimas consequências-, por outro, há a precarização das condições objetivas que representam retrocessos ao processo de trabalho docente. Em qualquer um destes polos, o professor está perdendo o controle do processo de trabalho. A flexibilização das relações trabalhistas nas escolas alterou a própria natureza do trabalho docente, que, perdendo autonomia, vê-se, cada vez mais, subsumido ao capital. E, alterou também a relação das entidades sindicais com a base, que em sua maioria, apresenta hoje diferenças dos períodos anteriores.

Em relação à formação dos professores temos os seguintes indicadores: 98,21% dos docentes que atuam na educação infantil possuem curso superior; 98,58% do ensino fundamental; e 99,60% do ensino médio possuem formação em curso superior. Fazendo um levantamento dos professores que possuem curso superior e que atuam em áreas rurais temos os seguintes dados:

Tabela 6 – Docentes com curso superior atuando na educação infantil e ensino fundamental em áreas rurais

NÍVEL DE ENSINO	ASSENTAMENTO	COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS	DE TERRA INDÍGENA
Educação Infantil	98,15	92,16	52,80
Ensino Fundamental	98,17	91,91	65,70

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica.

Em relação ao ensino médio para as áreas de assentamento e comunidades remanescentes de quilombos, não encontramos percentual. Já para os docentes que atuam em terras indígenas, 100% possuem formação em curso superior.

Em relação à dimensão da gestão escolar, os indicadores a seguir apresentam um panorama dos mecanismos de gestão democrática na realidade das escolas do estado de Espírito Santo.

Tabela 7 – Porcentagem de escolar com Conselho Escolar

ANO	QUANTITATIVO DE ESCOLAS			COM CONSELHO ESCOLAR	
	TOTAL DE ESCOLAS	TOTAL URBANA	TOTAL RURAL	URBANA	RURAL
2017	2804	1719	1085	...	...
2018	2745	1717	1028	...	...
2019	2719	1721	998	89,31%	55,11%
2020	2686	1728	958	91,90%	59,19%
2021	2664	1739	925	92,01%	60,11%

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica.

Analisando os órgãos colegiados nas escolas, percebe-se que o maior percentual é para o conselho escolar, seguido por associação de pais com 2,36%, em seguida por associação de pais e mestres com 2,78% e grêmio estudantil com 3,04%. Podemos observar que as escolas das áreas rurais comparadas com as urbanas, estão sempre abaixo de um percentual considerado significativo. Em relação aos órgãos colegiados no geral, temos o seguinte mapeamento:

Tabela 8 – Porcentagem órgãos colegiados nas escolas no geral

ORGAOS COLEGIADOS NAS ESCOLAS NO GERAL			
Ass. de pais	Ass. de pais e mestres	Conselho escolar	Grêmio estudantil
2,36%	2,78%	80,93%	3,04%

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica.

Os órgãos colegiados, como a Associação de Pais e Mestres, o Conselho Escolar e o Grêmio Estudantil são fundamentais para uma a gestão democrática, pois, quando atuantes, asseguram a prática da participação e a descentralização do poder, além do estreitamento das relações entre a escola e a comunidade escolar, como estabelecem as estratégias do PNE 2014-2024:

[...] 19.5. Estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

19.6. Estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares [...] (BRASIL, 2014, p. 8).

Dentre esses colegiados, o Conselho Escolar, apesar de perspectivas negativas em relação a sua implantação e atuação, ganha relevância enquanto mecanismo e espaço de participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Como instância representativa e de caráter deliberativo, consultivo, fiscal e pedagógico, o Conselho

Escolar assume papel importante para a participação da comunidade escolar no fortalecimento da autonomia das unidades escolares.

Segundo Silva (2014, p. 22) a função do Conselho Escolar deve considerar três princípios básicos: “a) Descentralização, com decisões baseadas no diálogo e na negociação; b) Participação, todos os envolvidos no dia a dia escolar devem participar da gestão; c) Transparência, toda e qualquer decisão e ações a serem realizadas devem ter caráter público”. Na perspectiva do PDDE, tais princípios são imprescindíveis, considerando a participação da comunidade escolar por meio do Conselho Escolar na gestão dos recursos financeiros. A gestão do PDDE em muitas escolas ocorre por intermédio dos Conselhos Escolares, os quais passam a assumir o papel de Unidades Executoras, responsáveis pela gestão dos recursos recebidos, atendendo às diretrizes do FNDE.

Como já foi dito, de acordo com as orientações do FNDE, para receberem os recursos do PDDE, as escolas públicas precisam instituir as Unidades Executoras próprias (UEX) para administrar os recursos transferidos pelo PDDE.

No estado do Espírito Santo, temos o seguinte panorama em relação às UEX:

Tabela 9 – Quantidades de escolas com UEX

ANO	QUANTITATIVO DE ESCOLAS			ESCOLA COM UEX	
	TOTAL DE ESCOLAS	TOTAL URBANA	TOTAL RURAL	URBANA	RURAL
2017	2084	1719	1085	...	..
2018	2745	1717	1028	1636	572
2019	2719	1721	998	1646	574
2020	2686	1728	958	1658	571
2021	2664	1739	925	1655	562

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica.

As escolas urbanas possuem um significativo número de Unidades Executoras. Já as escolas rurais apresentam baixo número de UEX, o que pode indicar uma fragilidade na implementação do PDDE, mostrando a necessidade de se acompanhar essa realidade visando melhoria nos percentuais apresentados. No caso das escolas que não possuem UEX, os recursos do PDDE são destinados para a Entidade Executora (EE) das prefeituras municipais e secretarias distritais e estaduais. As EEEx são as responsáveis pela formalização dos procedimentos necessários ao recebimento, execução e prestação de contas dos recursos do programa, destinados às escolas de suas redes de ensino que não possuem UEX. Apenas estabelecimentos de ensino com até 50 alunos, que não possuem suas UEX, podem receber recursos do PDDE por meio das prefeituras e secretarias de educação. As unidades educacionais com mais de 50 alunos somente serão beneficiadas pelo programa se contarem com sua UEX. É importante destacar que, apesar da não obrigatoriedade de escolas com até 50 alunos terem suas unidades executoras próprias, é recomendável a instituição desse órgão, com vistas a fortalecer a autonomia da escola e a participação da comunidade escolar em todo o processo.

Segundo FNDE, a UEX deve prestar contas do planejamento e da aplicação dos recursos, assegurando a participação da comunidade nessas etapas, no sentido de

cooperação e controle social, o que contribui para uma gestão com maior transparência e mais democrática. Uma gestão com maior transparência e mais democrática assegura informações e viabiliza a participação da comunidade escolar no acompanhamento da gestão dos recursos financeiros. Os procedimentos para utilização dos recursos do PDDE pelas UEx são organizados em cinco etapas: levantamento e seleção das necessidades prioritárias; realização de pesquisas de preços; seleção da melhor proposta; aquisição e/ou contratação; e guarda da documentação (BRASIL, 2011).

A tabela 9 indica que as escolas rurais apresentam baixo número de UEx, o que remete a necessidade de se acompanhar essa realidade visando melhoria nos percentuais apresentados, o que pode ser feito por meio dos dados do IdeGES-PDDE.

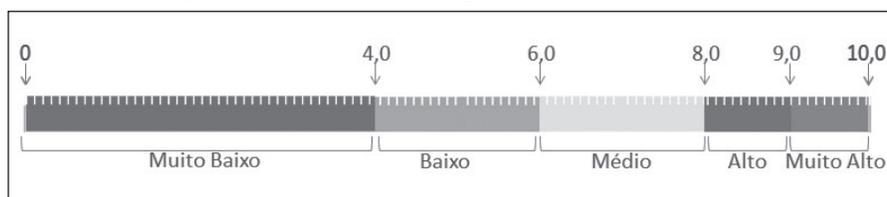
Como já foi dito, o IdeGES-PDDE refere-se a um instrumento de mensuração do desempenho da gestão descentralizada do PDDE, com vistas a viabilizar iniciativas de monitoramento e avaliação, além de orientar a ação governamental para melhoria do desempenho do Programa.

O IdeGES-PDDE compreende três indicadores relativos às dimensões representativas do desempenho do programa nos entes federados: adesão, execução e prestação de contas dos recursos. Nessa proposta, o desempenho satisfatório do PDDE é alcançado não apenas com o repasse dos recursos às entidades, ou seja, entende-se que o desempenho do programa em determinado ente federado apenas pode ser considerado satisfatório se “alcança o máximo de seu público-alvo (adesão), se os recursos são utilizados (execução) e empregados nas finalidades do programa (prestação de contas)” (FNDE, 2021). Assim, a composição do IdeGES-PDDE compõe-se pela tríade desses indicadores, compreendidos como dimensões interdependentes:

- a) Índice de Adesão ao PDDE: mede a proporção de escolas que aderiram ao PDDE num determinado período, em relação ao universo de estabelecimentos educacionais que poderiam ser atendidos pelo programa naquele período.
- b) Índice de Execução de Recursos: mede em que proporção os recursos disponibilizados vêm sendo executados pelas entidades.
- c) Índice de Regularidade com Prestação de Contas: calculado pelo total de prestações de contas nas situações de “aprovadas” e “aprovadas com ressalva”, em razão ao total de obrigações de prestar contas das UEx (BRASIL, 2020, p. 05).

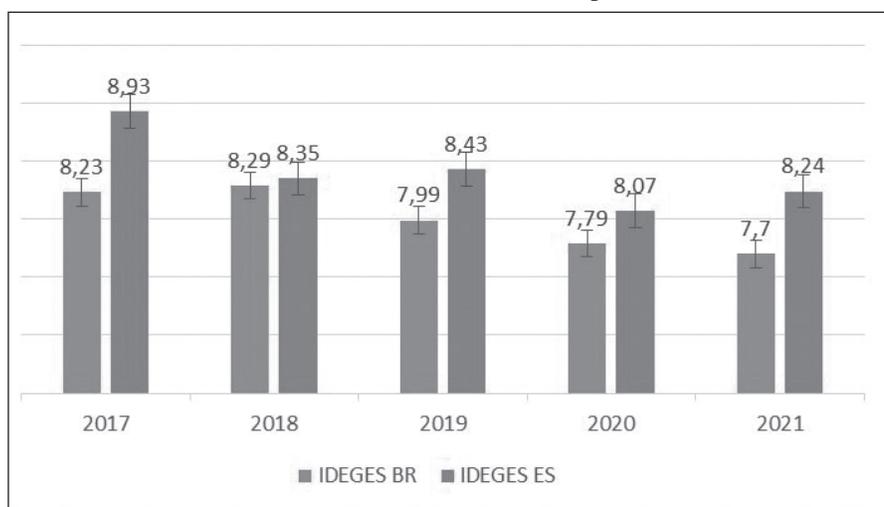
O IDEGES mensura o desempenho da unidade escolar em relação ao alcance dos indicadores (adesão, execução de recursos e prestação de contas), considerando os seguintes critérios/níveis: Muito Baixo, Baixo, Médio, Alto e Muito Alto. Com periodicidade anual, a nota final do IdeGES-PDDE varia de 0 a 10, sendo o cálculo¹⁴ realizado a partir da média indicadores.

14 A forma de cálculo de cada componente pode ser consultada no documento "Especificação Técnica - Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE (IdeGES-PDDE)": A nota final do IdeGES-PDDE varia de 0 a 10, e seu cálculo é realizado mediante aplicação de função exponencial sobre a média de suas componentes individuais (índice de atualização cadastral, índice de execução e índice de regularidade de prestação de contas). A forma de cálculo de cada componente e demais detalhamentos técnicos podem ser consultados no documento "Especificação Técnica - Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE (IdeGES-PDDE)" (FNDE, 2020).

Figura 5 – Níveis de desempenho do IdeGES PDDE

Fonte: Orientações sobre o IdeGES – PDDE (FNDE, 2020).

Em relação ao Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE (IdeGES-PDDE), temos o seguinte panorama no estado do Espírito Santo:

Gráfico 9 – IdeGES-PDDE Brasil/Espírito Santo

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica.

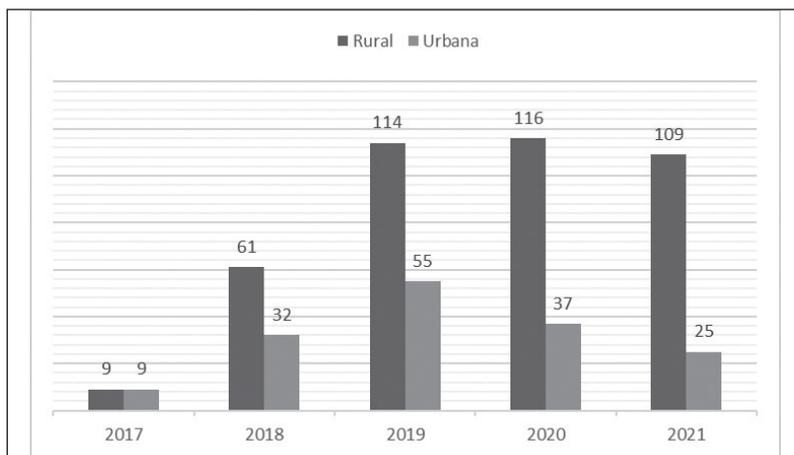
A discussão sobre o IdeGES-PDDE possibilita a reflexão sobre a execução de recursos descentralizados e organização da escola pública de qualidade para todos.

A gestão dos recursos financeiros é, portanto, a administração do erário disponível com transparência da movimentação de entrada e saída, desse modo, integra as atividades ligadas ao recebimento, uso e controle, ou seja, a alocação correta e eficiente do dinheiro. Compete ao gestor financeiro compreender, avaliar e conduzir as decisões da UEx perante as exigências públicas (sobretudo, no que diz respeito ao controle social) de planejamento, prospecção, provisão, manutenção e aplicação (BATISTA, 2019, p. 105).

Tendo por base os dados apresentados no gráfico anterior sobre o desempenho do estado do Espírito Santo em relação ao desempenho do IdeGES-PDDE geral no Brasil, é possível pontuar que o estado apresenta implicações positivas na gestão

educacional. Assim, consideramos importante analisar de forma mais atenta a composição desses dados em relação as escolas com IdeGES-PDDE muito baixo, no que se refere a localização, rural no período de 2017 a 2021. No gráfico a seguir apresentamos o total de escolas no âmbito Rural e Urbano:

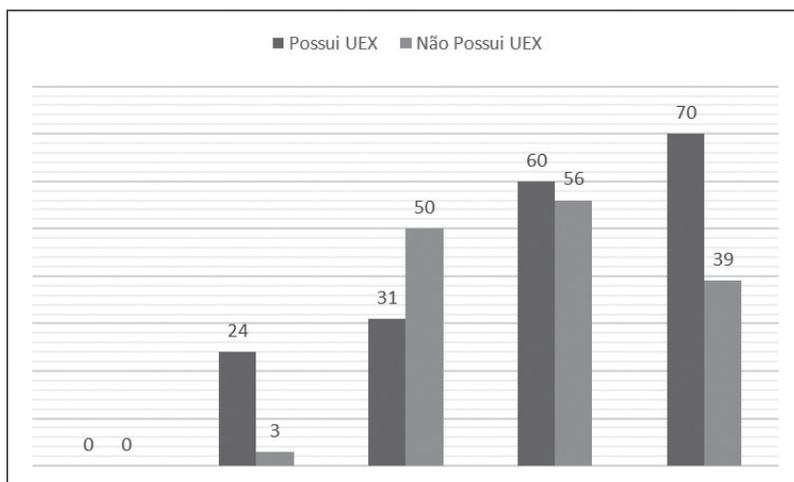
Gráfico 10 – Escolas com IdeGES-PDDE muito baixo



Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica.

Percebemos então que há um crescimento acentuado de escolas com adesão ao PDDE, sendo que em 2017 existia 9 escolas rural e 9 escolas urbana, saltando em 2021 para 109 escolas rural e 25 escolas urbana. Dessas escolas verificamos no gráfico a seguir se possui ou não UEX.

Gráfico 11 – IdeGES-PDDE Muito baixo – Escola Rural – UEX



Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica.

Constata-se então a ausência de UEX em 2017, tanto na escola rural, quanto na urbana, sendo que há uma variação no quantitativo de UEX no período em evidência, mas que apresenta também um crescimento bem acentuado, enquanto em 2017 das 9 escolas rural nenhuma apresentou UEX, em 2021, das 109 escolas, 70 escolas apresentaram UEX, o que representa uma maior participação na gestão dos recursos do PDDE. “A gestão democrática se efetiva no momento em que a comunidade escolar se torna agente participativo nos diferentes processos de tomada de decisão da escola” (BATISTA, 2019, p. 108).

Considerações finais

As análises realizadas, a partir de indicadores educacionais do estado do Espírito Santo, evidenciam que houve avanços na constituição de UEX nas escolas rurais. No entanto, percebe-se uma significativa variação no desempenho do IdeGES-PDDE no decorrer do período em análise. Diante disso, faz-se relevante destacar a necessidade de maior e melhor monitoramento e capacitação dos gestores em nível local e regional, a fim de que ações possam ser implementadas para mitigar fragilidades e fortalecer possibilidades na gestão de recursos e programas em contextos de desigualdade social, principalmente na área educacional.

Espera-se que estas breves análises possam contribuir com o monitoramento e apoio da gestão de recursos das políticas públicas descentralizadas e o desenvolvimento da Educação em âmbito nacional.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Ivanilde Messias de Souza. **Aspectos da gestão dos recursos do programa dinheiro direto na escola (PDDE):** um estudo de caso em uma escola pública do interior da Bahia (2017- 2018). Revista *Valore*, Volta Redonda, 4 (Edição Especial): 103-119, 2019. Biblioteca Eletrônica de Periódicos Científicos, em tradução livre. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/357>. Acesso em: 27 jul. 2022.

BOMFIM, Maria Inês do Rego Monteiro. **Trabalho docente, classe e ideologia:** o Ensino Médio e a modernização conservadora no Brasil. 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

BOMFIM, Maria Inês do Rego Monteiro. Trabalho docente na educação básica: A atual agenda do Banco Mundial. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, p. 17-23, jan./abr. 2012.

BRASIL **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Rio de Janeiro: FAE, 1988.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução nº 03, de 04 de março de 1997**. Brasília: FNDE, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia de orientações escolas:** Para aquisição de materiais e bens e contratação de serviços com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Brasília: FNDE, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 2014

BRASIL. **Especificação Técnica.** Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE (IdeGES-PDDE) MEC, 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/191=-consultas?download-13873:especificacoes-2020>. Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL, IBGE. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 23 ago. 2022.

FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Sobre o Fundeb**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb>. Acesso em: 11 maio. 2022.

FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Repasso de recursos do Fundeb**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/component/k2/item/972-repasso-de-recursos-do-fundeb>. Acesso em: 11 maio. 2022.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?-cid=1059816>. Acesso em: 02 jun. 2022.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262-280, maio/ago. 2021.

MIRANDA, Kenia. **A organização dos trabalhadores em educação sob a forma – sindicato no capitalismo neoliberal: o pensamento pedagógico e o projeto sindical do Sinpro-Rio, da UPPE e do SEPE- RJ**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

SILVA, Michele Pereira. **Participação da comunidade escolar na gestão democrática: os mecanismos de participação**. 2014. Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/9141>. Acesso em: 14 ago. 2019.

TEAO, Kalna Mareto. As visões dos Guaraní Mbyá do Espírito Santo sobre a escola Guaraní Mbyá. Visions of Espírito Santo about the school. **Tellus**, ano 9, Campo Grande-MS. n. 16, p. 105-126.

UFG. **Avaliação Nacional do Programa Caminho da Escola: avaliação de impacto**. v. 2. Goiás: Universidade Federal de Goiás, 2018. Centro Colaborador de Apoio ao Transporte: Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/caminho-da-escola/sobre-o-plano-ou-programa-suple/manuais-cartilhas>. Acesso em: 17 ago. 2022.

VIANA, Mariana Pleje. **O Programa Dinheiro Direto na Escola e a gestão financeira escolar em âmbito nacional**. 2020. 454 f. Tese (Doutorado) – Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação. Universidade Federal do Paraná. 2020.

CAPÍTULO V

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FINANCIAMENTO EDUCACIONAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS GESTORES ESCOLARES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ITUIUTABA-MG

*Filipi Silva Limonta
Cairo Mohamad Ibrahim Katrib*

Introdução

Neste texto, iremos enveredar pelas políticas públicas de financiamento educacionais no Brasil, em especial o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Educação (FNDE), que tem como intuítos melhorar a qualidade da educação e estabelecer uma conexão sobre a importância da formação continuada para as gestoras e os gestores educacionais atuarem de acordo com essas políticas públicas, visando assim uma gestão democrática e inclusiva.

Desse modo, explicitaremos sobre a atuação do Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais Sudeste/ Universidade Federal de Uberlândia (Cecampe Sudeste / UFU), compreendido como instrumento balizador da formação de gestores(as) e propiciador da interlocução propositiva com as gestoras e os gestores – neste texto, diretores(as) das escolas municipais de Ituiutaba-MG.

Assim sendo, a partir de uma análise de referencial teórico conceitual, iremos explicar melhor o que são essas políticas de financiamento educacional no Brasil, autores que dialogam com o histórico e contextos dessas políticas públicas e como elas interferem para uma gestão de qualidade.

Desse modo,

As políticas públicas em Educação consistem em programas ou ações elaboradas em âmbito governativo que auxiliam na efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal; um dos seus objetivos é colocar em prática medidas que garantam o acesso à Educação para todos os cidadãos. Nelas estão contidos dispositivos que garantem a Educação a todos, bem como a avaliação e ajuda na melhoria da qualidade do ensino no país” (SMARJASSI, C.; ARZANI, J, H., p. 1).

Quando abordamos as discussões de políticas públicas educacionais, é importante frisar que falamos de ações, financiamentos, programas e planejamentos educacionais desenvolvidas pelo Estado e governos, tanto de forma direta e indireta, que possuem

objetivos específicos, desde a regulação e controle de recursos, como também elementos de normatizações e definições curriculares. Assim, elas são construídas de acordo com historicidades, temporalidades e ideologias presentes em etapas governamentais.

Também, iremos enfatizar o conceito de formação continuada, perpassando a importância desse instrumento histórico educacional como possibilitador da qualificação da prática pedagógica e administrativa dos atores que vivenciam diariamente o espaço escolar, buscando assim uma melhor equidade e qualidade ao trabalho a ser desenvolvido.

Na parte metodológica, optamos por utilizar do estudo de caso para coletar os dados dos(as) gestores(as) das escolas, a partir da aplicação de questionários que irão abordar a importância da formação continuada do Cecampe Sudeste como instrumento de qualificação para aplicar recursos financeiros dentro da escola, visando assim uma gestão mais democrática, participativa e inclusiva.

Desse modo, para Yin (2005, p. 31)

O estudo de caso é um método de pesquisa que utiliza, geralmente, dados qualitativos, coletados a partir de eventos reais, com o objetivo de explicar, explorar ou descrever fenômenos atuais inseridos em seu próprio contexto. Caracteriza-se por ser um estudo detalhado e exaustivo de poucos, ou mesmo de um único objeto, fornecendo conhecimentos profundos

Contudo, iremos abordar, primeiramente, alguns programas de financiamento educacional no Brasil e seus objetivos. Posteriormente, vamos explicar a importância da formação continuada para os(as) gestores(as) educacionais aplicarem esses recursos e contribuir, assim, para uma gestão democrática. Por fim, traremos o que é o Cecampe e suas finalidades, dando, como exemplo, a aplicação de formações continuadas aos gestores das escolas municipais de Ituiutaba-MG.

O FNDE e o PDDE como programas de financiamento educacional

Atualmente, no Brasil, de acordo com a Lei das Diretrizes Básicas da Educação (LDB) nº 9.394/96, a origem dos recursos financeiros que são destinados à educação brasileira são:

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).

Portanto, existem diversos fundos que destinam recursos para a Educação Básica. São recursos que são repassados pelo governo federal para as outras entidades administrativas, que têm como objetivo serem aplicados para a melhoria das escolas e, conseqüentemente, da educação brasileira.

Dentre esses programas, destacamos aqui o FNDE e o PDDE, que são fundos que regulam e financiam parte dos recursos para a educação como um todo. É importante destacar que existem outros programas, como o Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que são importantes no contexto atual.

De acordo com o site do FNDE,

o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação é uma autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, e é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). Para alcançar a melhoria e garantir uma educação de qualidade a todos, em especial a educação básica da rede pública, o FNDE se tornou o maior parceiro dos 26 estados, dos seus mais de 5 mil municípios e do Distrito Federal. Neste contexto, os repasses de dinheiro são divididos em constitucionais, automáticos e voluntários (convênios) (FNDE, 2021).

Também, o FNDE, objetivando inovar o modelo de compras governamentais, efetivou diversos projetos e programas em execução, como:

Alimentação Escolar, Livro Didático, Dinheiro Direto na Escola, Biblioteca da Escola, Transporte do Escolar, Caminho da Escola, Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – fazem do FNDE uma instituição de referência na Educação Brasileira (FNDE, 2021).

Dentro desse contexto, enfatizamos aqui o PDDE, que:

foi criado no ano de 1995, também conhecido pelas entidades participantes como PDDE Básico, atualmente é regido pela Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 16 de setembro de 2021. Ela dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 (FNDE, 2021).

Também, “o PDDE possui caráter suplementar e consiste na destinação anual de recursos financeiros repassados às entidades participantes, cujas finalidades consistem em contribuir para:

1. o provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos educacionais beneficiários que concorram para a garantia de seu funcionamento;
2. a promoção de melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica; e
3. o incentivo da autogestão escolar e do exercício da cidadania, com a participação da comunidade no controle social” (FNDE, 2021).

Desse modo, o FNDE repassa, anualmente, todo o recurso destinado ao PDDE nas contas bancárias de cada unidade escolar do Brasil, oportunizando a utilização desses recursos de acordo com a realidade de cada escola/unidade executora a partir de decisões dos seus órgãos colegiados, promovendo assim a descentralização do dinheiro e uma gestão mais democrática e respeitando, é claro, as finalidades do programa.

Portanto, o objetivo central desta análise das políticas públicas de financiamento educacional é trazer como que esses recursos são destinados aos(as) gestores(as)

das escolas públicas, como isso vem contribuindo para uma melhoria da gestão e, conseqüentemente, da educação, e qual o papel da formação continuada para esses atores com o intuito de melhorar a aplicação desse dinheiro e os possíveis índices de desenvolvimento educacional.

Assim, abordaremos como o Cecampe Sudeste vem atuando no sentido de desenvolver e ofertar formação continuada aos gestores(as) escolares, em especial das escolas municipais de Ituiutaba-MG, localizada no Pontal do Triângulo Mineiro, para a aplicação desses recursos com o objetivo de promover uma educação com mais equidade e qualidade.

A importância da formação continuada para uma gestão democrática

A formação continuada no âmbito educacional é uma das principais ferramentas que possibilita a atualização constante dos profissionais como instrumento de melhoria nas abordagens teóricas e práticas dos seus respectivos exercícios. Portanto, ela tem sido entendida hoje como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos educadores.

Segundo Libâneo (2004, p. 227):

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional contemplados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. [...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudanças nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções e preferências, mediante ações coletivas.

Nessa perspectiva:

formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que pressupõe ideias de formação, reflexão e crítica (VEIGA, 2008, p. 14).

Nesse contexto, as formações continuadas trazem um impacto não somente na profissionalização do docente, mas em sua ação prática e pedagógica, visando garantir uma qualidade no processo educacional, pois, na concepção de Novoa (1999), a formação continuada é concebida como processo crítico-reflexivo do saber docente, lançando novos desafios e reflexões para os profissionais, abordando para seus alunos a temática étnico-racial de forma clara e abrangente, tendo propriedade para trabalhar este assunto em qualquer disciplina que abra espaço para discussão.

Todo o processo de formação continuada na educação brasileira já vem sendo debatido nos meios acadêmicos há anos. Autores como Nóvoa (1991), Candau (1997),

Libâneo (2004) e Saviani (2005) apresentam diversos debates acerca dessa temática, fomentando discussão sobre a importância desses aprendizados para os profissionais da educação.

De maneira geral, a formação continuada busca a qualificação do educador para aprimorar o seu exercício pedagógico e, ao mesmo tempo, costurar os novos conhecimentos teóricos apreendidos com sua prática dentro do ambiente escolar. Como diz Paulo Freire (2001, p. 25), “a teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”.

A Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/1996, artigo 61, aponta que a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

A partir dessa leitura sobre a importância da formação continuada para os profissionais da educação, especificamos aqui a responsabilidade e a importância de o(a) gestor(a) educacional participar ativamente desse instrumento de qualificação. A cada dia, a escola exige da gestão novas habilidades e competências que precisam ser consolidadas. Consequentemente, a formação continuada passa a ser necessária, devido à urgência dessas demandas.

Dessa maneira, entendemos a gestão escolar:

[...] como área de atuação, constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social, isto é, atendendo bem a toda a população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas, que fornecem condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural e econômica vigente, e de dar continuidade permanente aos seus estudos (LÜCK, 2009, p. 23).

Então, a atuação do(a) gestor(a) escolar traz como responsabilidade o conhecimento de diversas dimensões que englobam suas obrigações. É necessário conhecer um pouco de cada área (orçamentária, financeira, recursos humanos, administrativo, pedagógico etc.) para cumprir de maneira qualitativa o seu trabalho.

Entretanto, quando falamos em gestão escolar, podemos englobar um coletivo de profissionais que atuam diretamente na escola, seja o profissional da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, de apoio - dentre tantos outros. Porém, queremos dar ênfase no trabalho do diretor escolar. Desse modo, o diretor

É o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser com eles compartilhada.

Portanto, além do sentido abrangente, a gestão escolar constitui, em caráter delimitado, a responsabilidade principal do diretor escolar, sendo inerente ao seu trabalho a responsabilidade maior por essa gestão (LÜCK, 2009, p. 23).

Evidenciando a importância da formação continuada para os(as) gestores(as), de acordo com Sander (2007) *apud* Inácio (2018, p. 17), os programas de formação aos gestores escolares precisam buscar desenvolver nos sujeitos participantes quatro qualificações:

- a) qualificação econômica: essa qualificação advém da capacidade do(a) gestor(a) em administrar verbas públicas e as finanças da escola com responsabilidade e seriedade, captando recursos e viabilizando novos projetos e melhorias. É uma qualificação importante, mas depende do pleno desenvolvimento das outras três para obter um resultado significativo;
- b) qualificação pedagógica: entende-se que esta qualificação tem sua origem ainda na caminhada docente, permitindo que o(a) gestor(a) leve à direção da escola toda a sua bagagem de experiências pedagógicas;
- c) qualificação política: de acordo com o autor, umas das qualificações fundamentais, a qualificação política “revela a capacidade do educador e do(a) gestor(a) escolar para adotar estratégias efetivas da ação, involucrando o coletivo da comunidade em que a escola está inserida, visando a satisfação de suas necessidades [...]” (SANDER, 2007, p. 3).
- d) qualificação cultural: esta qualificação, segundo o autor, pode ser definida como a capacidade do(a) gestor(a) em promover soluções tanto nas esferas pedagógicas quanto administrativas, através de atitudes de liderança, tendo como objetivo a qualidade não só do trabalho desenvolvido na escola, mas a qualidade da vida humana e da sociedade como um todo.

Portanto, o trabalho do(a) gestor(a) é de fundamental importância para o bom funcionamento da escola, e a formação continuada contribui para ampliação dos seus conhecimentos e habilidades para gerir uma determinada instituição que necessita caminhar no viés democrático e inclusivo. Assim,

O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes. A sua diversidade é um desafio para os gestores. Dada, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada, em serviço, além de programas especiais e concentrados sobre temas específicos (LÜCK, 2009, p. 25).

Nesse sentido, entendemos que toda gestão escolar precisa partir de princípios que balizam um trabalho pautado na equidade e em práticas afirmativas. Sendo assim, uma gestão democrática é o caminho mais plausível de culminar nesse objetivo.

Quando falamos em democracia na educação, estamos falando de decisões coletivas a serem aplicadas no espaço escolar, possibilitando o diálogo entre os agentes ativos e toda a comunidade escolar que fazem parte dessa estrutura.

É importante ressaltar que a Lei das Diretrizes Básicas nº 9.394/1996, em seus artigos 14 e 15, estabelece gestão democrática como:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público (LDB, 1996).

Nessa perspectiva de gestão democrática dentro da escola, o autor Libâneo (2007, p. 325) afirma que

Baseia-se na relação orgânica entre direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões. Entretanto, uma vez tomadas as decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações.

Contudo, uma gestão democrática e participativa se faz necessária para o reconhecimento e a valorização de toda diversidade social, histórica e cultural presente dentro da escola. Isso proporciona o respeito à diversidade de opiniões e às decisões construídas coletivamente, contribuindo para uma melhoria efetiva da educação.

Nos processos de gestão, é fundamental ressaltar que as pessoas são os agentes das mudanças. Os(as) gestores(as) e cada membro da comunidade escolar, em particular, têm contribuição indispensável na construção da gestão democrática. Por isso, é imprescindível que haja uma política de promoção da igualdade de oportunidades, para que todos se sintam parte da escola, identificando-se em seu trabalho e assumindo-se corresponsáveis no desenvolvimento dos processos.

Nessa perspectiva, a formação continuada tem fundamental importância, pois, além de possibilitar a qualificação e a competência, propicia o desenvolvimento profissional dos(as) gestores(as) articulado ao projeto e às finalidades da escola. É imprescindível, ainda, que se promova o espaço de discussão e de preparação da comunidade escolar para tomar decisões coletivas. Esse espaço contribui para a formação dos sujeitos, de forma que todos cresçam e aperfeiçoem sua condição de cidadãos, e, sobretudo, qualifica as decisões e ações.

Cecampe Sudeste como atuador na formação continuada para gestores

O Cecampe Sudeste/UFU, em parceria com o FNDE, tem como proposta de trabalho a realização de um conjunto de atividades formativas de extensão, pesquisas, monitoramento e de avaliação de programas e de ações de apoio à manutenção e melhoria das escolas, em especial, aquelas contempladas pelo PDDE, inseridas geograficamente na região Sudeste do país. Esse conjunto de atividades formativas tem como propósito apoiar a gestão e contribuir para melhoria do desempenho das políticas públicas voltadas para o avanço qualitativo da Educação Básica nacional” (CECAMPE, 2021, p. 1).

Dessa maneira, o Cecampe Sudeste – UFU estabelece as seguintes diretrizes para a sua atuação:

- promover a construção coletiva de saberes orientados para o desenvolvimento de ações formativas no âmbito da gestão escolar;
- criar uma rede de conhecimentos sobre a formação continuada de professores/as gestores/as, possibilitando aos/às trabalhadores/as das escolas públicas repensarem suas concepções e práticas a partir de dados, de pesquisas e de estudos educacionais da gestão escolar.
- valorizar e possibilitar a reflexão sobre o fazer cotidiano da gestão escolar participativa em todos os aspectos da escola pública, na busca do estabelecimento de práticas eficazes e empreendedoras de gestão dos recursos do PDDE;
- assessorar tecnicamente os/as parceiros/as na gestão dos programas e de ações, tendo como referência o Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE (IdeGES-PDDE), no tocante ao cumprimento das políticas públicas e na proposição da aplicação consciente das verbas públicas.
- investigar, por meio dos indicadores de referência do IdeGES-PDDE, a eficiência dos processos de execução do Programa pelas entidades gestoras, objetivando verificar como elas têm empregado os valores recebidos (Cecampe, 2021, p. 2).

É importante frisar que o Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE (IdeGES-PDDE):

é um instrumento para mensurar o desempenho da gestão descentralizada do Programa em todo território nacional, com o objetivo de viabilizar iniciativas de monitoramento e avaliação, orientar a ação governamental para melhoria do desempenho do Programa, favorecer o exercício do controle social e reconhecer iniciativas exitosas de gestão (FNDE, 2019, p. 1).

Para isso, o:

IdeGES-PDDE agrega três indicadores relativos a dimensões representativas do desempenho do programa nos entes federados: adesão, execução e prestação de contas dos recursos. A proposta parte do pressuposto de que o bom desempenho

do PDDE não é alcançado apenas quando, por exemplo, as entidades recebem os recursos. Entende-se que o desempenho do programa em determinado ente federado apenas pode ser considerado satisfatório se alcançar o máximo de seu público alvo (adesão), se os recursos são utilizados (execução) e empregados nas finalidades do programa (prestação de contas) (FNDE, 2019, p. 1).

Sendo assim, uma das diversas ações que o Cecampe possui é a formação continuada focada na gestão escolar, principalmente no que tange à aplicação dos recursos recebidos pelo PPDE. O objetivo disso se pauta no cumprimento, de maneira assertiva, da legislação, como também na melhoria dos índices de qualidade da gestão e da escola.

Mesmo assim, é possível enxergar que dentro do contexto da gestão escolar, os recursos recebidos e a sua consequente aplicação na escola passam por desafios e falta de decisões coletivas. É de extrema importância a participação dos órgãos colegiados nessas tomadas de decisões a respeito da gestão financeira, pedagógica e administrativa. Nesse sentido, a formação continuada vem para ajudar e sanar esses percalços que perseguem a realidade de muitas escolas no Brasil.

Entretanto, de acordo com o Cecampe, é

necessário incentivar a promoção da democracia na tomada de decisão, objetivando a transparência no uso dos recursos, realizando reuniões para o levantamento das prioridades. Ao serem definidas as prioridades, os recursos do PDDE deverão ser aplicados, considerando as que foram estabelecidas em curto, médio ou em longo prazo (CECAMPE, 2021, p. 4).

Portanto,

o Cecampe Sudeste manifesta sua posição explícita em favor dos princípios e processos de gestão democrática, pautada em práticas coletivas, descentralizadas e colaborativas, por meio dos diferentes conselhos presentes no cotidiano escolar. A democratização da gestão escolar, configura-se, pois, como um princípio basilar (CECAMPE, 2021, p. 5).

A experiência dos diretores do município de Ituiutaba-MG com as formações continuadas do Cecampe Sudeste – UFU

Em sua carta de princípio, o Cecampe Sudeste atua em duas dimensões: a **pesquisa** e a **formação continuada**. Portanto, as formações para os profissionais da educação se especificam nas políticas de financiamento para educação pública, principalmente sobre o PDDE)

Sendo assim, a formação continuada está baseada em três pressupostos epistemológicos: **Gestão Democrática, Equidade e Educação Social e Etnicamente Referenciada**, que direcionam a construção de uma trilha formativa, partindo do objetivo de “[...] oportunizar experiências de formação continuada aos/às profissionais

da educação [...], visando o monitoramento e o êxito da gestão de programas educacionais” (CARTA DE PRINCÍPIOS, 2021, p. 2).

As metodologias pautadas nessas formações foram duas: a primeira, via plataforma *moodle*, onde foi construída uma trilha formativa, que está em consonância com as bases epistemológicas previamente estabelecidas; dividida em cinco temas que compõem o curso: (1) **Apresentação do Moodle e do curso**; (2) **Quem é o Cecampe Sudeste / UFU**; (3) **Adesão, execução e prestação de contas: Trilhas no PDDE**; (4) **PDDE e gestão democrática**; (5) **As políticas públicas do PDDE**; e (6) **Avaliação e certificação**, com carga horária total de 60 horas.

A segunda metodologia constituiu-se de formações continuadas presenciais realizadas em diversos municípios que abrangem a atuação do Cecampe Sudeste. Esses encontros *in loco* foram, especificamente, para gestores das escolas públicas com o intuito de propiciar ambientes para orientar os mesmos em relação ao PDDE e sanar dúvidas relacionadas ao Programa. Também são realizadas, paulatinamente, diversas *lives* nas redes sociais do Cecampe com o intuito de fomentar e orientar as ações de apoio aos(as) gestores(as) educacionais. Portanto, toda essa gama de formação continuada contribui e muito para a aplicação e execução desses programas que são diretamente aplicados nas escolas.

A partir disso, destacamos a atuação do Cecampe no quesito formação continuada para os(as) gestores(as) das escolas municipais de Ituiutaba, tanto de maneira *on-line* como presencial. Buscamos compreender também qual o impacto que essas formações têm para a aplicação dos recursos descentralizados nas escolas e como elas têm ajudado os(as) gestores(as) em todo esse contexto, contribuindo para uma gestão mais democrática e inclusiva.

Toda essa análise é consequência da nossa atuação profissional como Coordenador de Cecampe (Cairo Katrib) e pesquisador da temática e profissional da educação, atuando como formador pedagógico do Centro Municipal de Assistência Pedagógica e Aperfeiçoamento Permanente de Professores (CEMAP) (Filipi Limonta), ligado à Secretaria Municipal de Educação da prefeitura de Ituiutaba-MG. Esse órgão tem como objetivos atender e favorecer o constante desenvolvimento dos(as) professores(as) e gestores(as) da rede municipal e dos discentes envolvidos em sua prática pedagógica, e, conseqüentemente, elevar o padrão de ensino e educação ofertado às escolas públicas municipais. Dessa maneira, a instituição oferece vários cursos de formação continuada para educadores e realiza um acompanhamento pedagógico com todos os profissionais da educação para as escolas.

Devido ao campo de atuação e, conseqüentemente, aos contatos diariamente com os gestores das escolas municipais de Ituiutaba, presenciemos relatos dos mesmos, apresentando diversas dúvidas e dificuldades perante a aplicação e execução do PDDE. A contribuição que a atuação do Cecampe Sudeste proporciona, a partir das ações de formação continuada, tem colaborado de maneira assertiva para que os gestores repensem sua atuação e redimensionem a aplicabilidade dos recursos suplementares do PDDE.

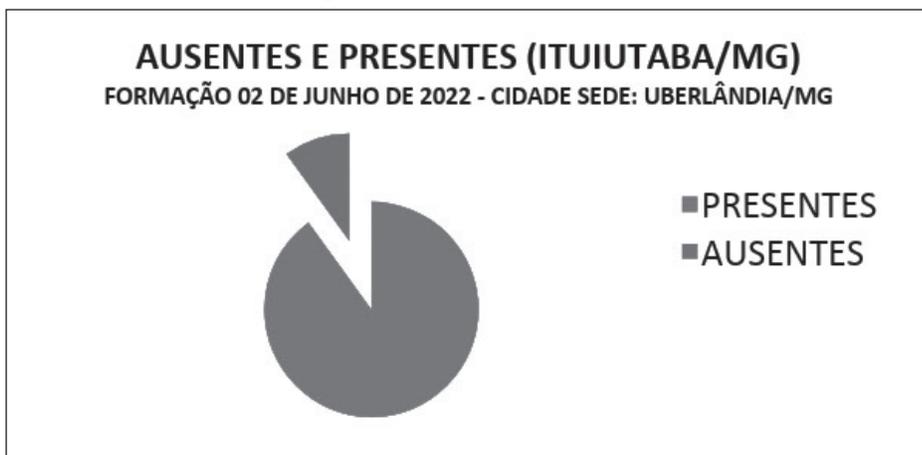
Em uma das formações continuadas presenciais, realizada no dia 02 de junho de 2022, na Universidade Federal de Uberlândia, Campus Santa Mônica, tivemos uma participação massiva de diversos gestores das escolas municipais de Ituiutaba. Nos gráficos abaixo disponibilizados pela equipe Cecampe, é possível enxergar estes dados:

Gráfico 1 – Total de inscrições de Ituiutaba-MG



Fonte: Cecampe / SUDESTE (2022).

Gráfico 2 – Gestores ausentes e presentes de Ituiutaba-MG



Fonte: Cecampe / SUDESTE (2022).

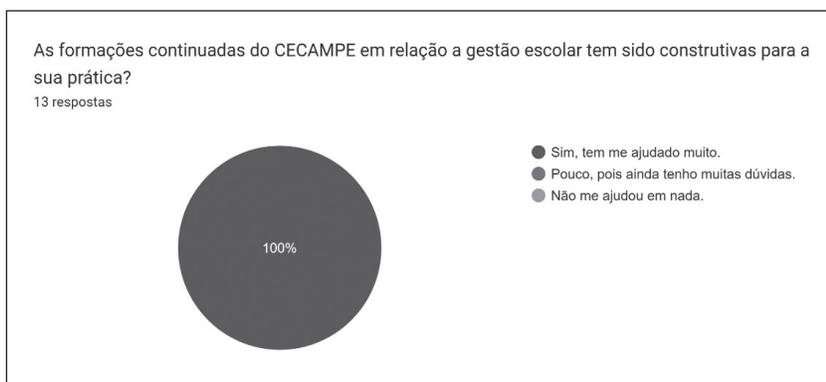
Como forma de trazer alguns dados relacionados à participação desses(as) gestores(as) nas diversas formações continuadas em que o município de Ituiutaba-MG participou com cerca de 87% das inscrições realizadas (Gráfico 1) e menos de 4% (Gráfico 2) deste total de não comparecimento. Percebemos o interesse maciço dos gestores locais na formação, impactando em boas práticas da aplicação e execução do PDDE no município de Ituiutaba-MG.

Elaboramos um pequeno questionário pela plataforma *Google forms* com o intuito de sabermos mais sobre o impacto das ações do Cecampe Sudeste para as escolas locais. Foram seis perguntas respondidas de forma não identificada.

As perguntas elaboradas foram pensadas a partir da participação desses(as) gestores(as) nas ações do Cecampe e como isso tem contribuído para a sua prática. Questionamentos como: “As formações continuadas do Cecampe, em relação a gestão escolar, têm sido construtivas para a sua prática?”; “As formações continuadas do Cecampe, acerca da gestão escolar, têm sido efetivas em relação ao PDDE?”; “Por meio das formações do , você conseguiu compreender a importância da “adesão, execução e prestação de contas” para ser uma escola nota 10?”; “Por meio das formações do Cecampe, você conseguiu compreender a importância de se fazer uma gestão democrática e inclusiva para a melhoria do IDEGES?”.

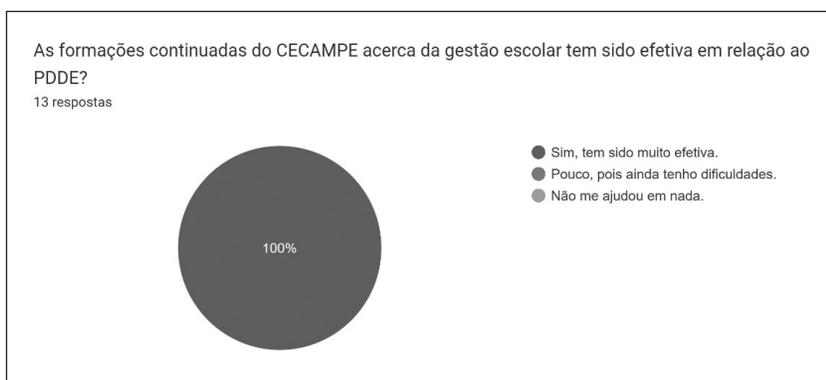
Toda essa gama de perguntas possibilitou-nos ter uma noção de como está sendo o impacto das ações do Cecampe Sudeste para as escolas municipais de Ituiutaba. Foram, no total, treze gestores(as) que responderam ao questionário, sendo doze diretores(as) e uma especialista de educação. Abaixo, temos os gráficos com as respostas dos devidos questionamentos:

Gráfico 3



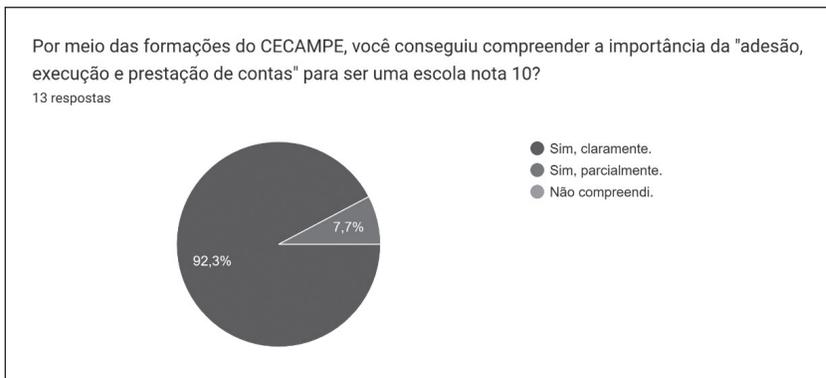
Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Gráfico 4



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Gráfico 5



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Gráfico 6



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Gráfico 7



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

Na última pergunta do formulário, questionamos os gestores sobre qual é a importância das formações continuadas realizadas pelo Cecampe para a sua prática profissional. Muitas respostas trouxeram à tona o tom da relevância dessas ações. Destacamos aqui duas respostas.

A primeira entrevistada relatou que:

“Ao meu ver as formações contribuem de forma significativa para as etapas de desenvolvimento do PDDE. Manter o diálogo sobre novos programas e seus desdobramentos facilitando as informações e auxiliando, nos gestores, a uma prática de gestão democrática. Enquanto gestor iniciante, tenho muito a agradecer ao Cecampe pelas informações e formações”(ENTREVISTADA 1, 2022).

Outra gestora explanou que:

“Muito importante pois a partir dessa formação continuada podemos realizar de forma segura a gestão democrática e também a prestação de conta das escolas” (ENTREVISTADA 2).

A partir da análise das respostas acima, conseguimos perceber como que as ações do Cecampe Sudeste têm auxiliado na execução do PDDE na escola, elucidando assim a importância de uma gestão democrática e inclusiva para a melhoria do IdeGES. Praticamente todos os gestores que contribuíram com o formulário têm sido beneficiados com as formações continuadas. Entretanto, dúvidas e questionamentos são diariamente colocados pelos gestores, contribuindo para a equipe Cecampe Sudeste com novos saberes e desafios.

Considerações finais

É certo que a formação continuada é um dos instrumentos na educação que impacta diretamente na melhoria da qualidade da escola e também na atuação do educador, trazendo a teoria aliada à prática como atributo fundamental na aplicação de novas abordagens metodológicas. Assim sendo, a formação deve ser contínua e fazer parte do cotidiano de todo corpo docente da educação.

Para o(a) gestor(a) escolar, isso se torna imprescindível para a sua atuação na escola, que parte desde a parte administrativa até chegar na esfera pedagógica, tendo em vista que

o gestor escolar precisa estar munido de conhecimentos sobre recursos humanos, administração, gestão de pessoas e conhecimentos pedagógicos, pois sabe-se que a relevância destas atividades está diretamente ligada com o desempenho das instituições na busca por uma educação de qualidade (INÁCIO, 2018, p. 11).

Trilhando todo esse caminho, a partir de uma visão democrática e inclusiva, o gestor se depara com desafios e possibilidades que fazem parte da sua prática, possibilitando novos conhecimentos, conquistas e angústias perante a aplicação do seu trabalho.

Portanto, a atuação do Cecampe Sudeste em formações continuadas para esses gestores vem contribuindo e muito, principalmente, no que está relacionado ao PDDE e para o aumento na qualidade do IdeGES. Os gestores, a partir dos resultados do questionário, sentem na prática a importância dessas ações nos desafios e dúvidas apresentadas no dia a dia.

Assim, o Cecampe Sudeste busca atuar na perspectiva de uma gestão democrática, inclusiva e com equidade, possibilitando mostrar que os recursos do PDDE podem ser aplicados de maneira exequível dentro das escolas, possibilitando a melhoria da qualidade da educação. É claro que os desafios ainda são muitos, pois os programas ainda são complexos e precisam de reajustes.

Entretanto, a participação nas formações continuadas dos gestores das escolas públicas, como demonstrada pelos das escolas municipais de Ituiutaba, vem caminhar junto com as ações e objetivos do Cecampe Sudeste, possibilitando construções de conhecimento perante aos programas e socializações de práticas entre os gestores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96)**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Médio. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Módulo PDDE. 4. ed. atual. Brasília: FNDE/MEC, 2011. BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia de orientação para aquisição de materiais e bens e contratação de serviços com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)**. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Dinheiro Direto na Escola. Apresentação. 2017. BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Prestação de Contas. Espaço SIGPC Contas Online**. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de orientação para constituição de unidade executora PDDE-FNDE/MEC**. Brasília, 2014.

BRASIL. **Resolução FNDE/CD n. 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, de 16 de junho de 2009. Brasília, 2013.

BRASIL. **Resolução FNDE/CD n. 16, de 09 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre a transferência de recursos e a utilização de saldos nas contas bancárias para fins de cálculo dos valores a serem transferidos às escolas beneficiárias do Programa Dinheiro Direto na Escola 21 (PDDE). Brasília, 2015

CANDAU, V. M. F. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FNDE. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/49.pdf. Acesso em: 01 jul. 2022.

INÁCIO, M. C. **A Formação continuada dos gestores escolares sob a perspectiva da gestão democrática**. Monografia (especialização) - Universidade Federal de

Santa Maria, Centro de Educação, Curso de Especialização em Gestão Educacional, EaD, RS, 2018.

LIBÂNEO, J. C. *et al.* **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 324-325.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? novas exigências educacionais e profissionais docente**. São Paulo. Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloisa. **A Escola Participativa**: o Trabalho do Gestor Escolar. 5ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

LÜCK, Heloisa. **A Gestão Participativa na Escola**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Heloísa Lück. – Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloisa. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores**. In: em aberto. v. 17, n. 72, 2000.

NÓVOA, António. Profissão: Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas. **Análise Psicológica**, 1-2-3 (VII) (1999).

SANDER, B. **Qualificação do dirigente escolar**: Construindo uma perspectiva multirreferencial. 2007. Disponível em:

SMARJASSI, Celia; ARZANI, Jose Henrique. As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 15, 27 abr. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/as-politicas-publicas-e-o-direito-a-educacao-no-brasil-uma-perspectiva-historica>

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria (orgs.). **Profissão Docente**: Novos sentidos, novas perspectivas. Campinas-SP: Papirus, 2008.

YIN. R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

PARTE II

CONTRIBUTOS DO PDDE PARA O FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO COM QUALIDADE ETNICAMENTE REFERENCIADA

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO VI

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: história de um modelo de educação eticamente referenciada

Suely Virgínia dos Santos

A população negra brasileira sempre reagiu ao regime escravista e racista, bem como a todas as suas consequentes desigualdades. Orientadas por uma incontestável resistência, as pessoas negras situadas nas áreas urbanas e rurais enfrentam essas opressões interseccionadas de raça, gênero e classe cotidianamente. E, ao longo do tempo, muitas dessas lutas se configuraram em boa parte dos processos de subjetivação (estilos de vida) registrados no contexto histórico-cultural da nação brasileira.

Cada quilombo é um processo de subjetivação específico porque possui significativas singularidades nos modos dos seus componentes vivenciarem os seus conhecimentos e as suas tradições, mas, todos eles também reúnem características muito parecidas. Assim, os quilombos são definidos como comunidades tradicionais estruturantes do marco civilizatório nacional, e têm os *tatus* de guardiões da cultura afro-brasileira, estando, por isto, inseridos no Art. 216 da Constituição Federal de 1988 como patrimônio cultural brasileiro.

Os estilos de vida comunitária e tradicional que caracterizam os quilombos são educativos porque orientam relações comprometidas com as humanidades, ou seja, com a moral, a ética, o respeito à natureza e a diversidade cultural. E são terapêuticos, pois, as práticas educativas assumidas pelas pessoas mais velhas de todas essas comunidades primam pelo acolhimento afetoso, oferecendo proteção e alívio para o sofrimento psicossocial causado pelo aparato opressivo que humilha e insiste em manter as pessoas negras, indígenas, quilombolas e pobres às margens da sociedade.

Mas, mesmo com a eficácia dessas práticas educativas, as comunidades quilombolas sempre souberam da importância da educação institucionalizada e, por isto, a pauta do direito à permanência nos seus territórios seguiu (e segue) *pari passu* com as reivindicações de acesso à educação formal, e de inclusão dos seus estilos de vida e tradições nos projetos político-pedagógicos de cada uma das suas etapas.

Paralelamente a esses empenhos dos povos dos quilombos, especificamente nas áreas urbanas, as pessoas negras não aquilombadas também tiveram (e têm) a educação como pauta prioritária. E esta foi particularmente potencializada pelos movimentos negros que emergiram no início do século 20, nos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro, entre os quais se destacam a Frente Negra Brasileira (FNB) e o Teatro Experimental do Negro (TEN) (SANTOS 2014, 2016).

A FNB entendia que a força social dos negros seria conquistada e fortalecida por meio de investimentos que os elevassem moral, artística, intelectual, técnica, profissional e fisicamente. Desse modo, a organização se consolidou com uma estrutura

composta por vários setores, especialmente o Departamento de Instrução e Cultura, responsável por tudo o que dizia respeito à educação, e ainda criou uma biblioteca escolar (SANTOS, 2014; 2016).

Foi com a FNB que se deu a criação de cursos noturnos para Educação de Jovens e Adultos, conhecida hoje como EJA, o que nos autoriza a afirmar o seu pioneirismo no desenho e execução de políticas educacionais inclusivas. A instituição subvencionou cursos vocacionais e de alfabetização para adultos, fundando e montando uma escola com curso primário em sua sede [...], pela razão óbvia de que a maioria dos negros era analfabeta e que empecilhos de várias ordens postergavam o seu processo de formação (SANTOS, 2014, p. 67).

O governo do estado de São Paulo reconheceu a escola da FNB em 1934 e passou a nomear os seus docentes. Antes disso, os professores dessa escola eram os próprios militantes “frentenegrinos”, que tinham melhores condições para estudar e, por solidariedade e consciência política, lecionavam gratuitamente. Com o tempo, a Frente se transformou em um partido político, mas não prosperou. Todavia, mais tarde, a solidariedade que caracterizou seu investimento na educação dos negros na cidade de São Paulo ressurgiu, alicerçando os chamados cursos de Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), que se espalharam por todo o país (SANTOS, 2014).

Em 1944, o negro sociólogo Abdias do Nascimento criou o Teatro Experimental do Negro (TEN), na cidade do Rio de Janeiro, retomando a questão da solidariedade fundada pelos docentes da escola da FNB. O TEN investiu na alfabetização de trabalhadores/as “que o procuravam a fim de exercer suas potencialidades e desenvolver seus talentos” (SANTOS, 2014, p. 74), mas não possuíam qualificação técnica e formação escolar.

Partimos do marco zero: organizamos curso de alfabetização, no qual operários, empregadas domésticas, habitantes de favelas sem profissão definida, pequenos funcionários públicos etc. se reuniam à noite, depois do trabalho diário *para aprender a ler e escrever. Usando o palco como tática desse processo de educação da gente de cor [...]* sob a orientação eficiente do professor Ironildes Rodrigues, [...] ao mesmo tempo, o TEN alfabetizava seus primeiros elementos e lhes oferecia uma nova atitude, um critério próprio que lhes habilitavam também a ver e descobrir o espaço que habitavam, dentro do grupo afro-brasileiro, no contexto social (NASCIMENTO, 2007 *apud* SANTOS, 2014, p. 75-76, destaque do autor).

No entanto, essa iniciativa sucumbiu diante do regime de ditadura militar estabelecido no Brasil em 1964, pois, o fundador e principal liderança do TEN precisou lançar mão do autoexílio nos Estados Unidos da América (EUA), em 1968 (SANTOS, 2014).

No início da década de 1990, lideranças dos movimentos sociais negros passaram a se inserir nos cursos de graduação e pós-graduação das universidades públicas, almejando os cargos de professoras/es e pesquisadoras/es como estratégia de fomento das suas ações sociopolíticas e acadêmicas, realizadas no sentido do enfrentamento ao racismo e às suas desigualdades.

Essa ascendente formação intelectual de lideranças negras fortaleceu e ampliou as suas intervenções, que antes se concentravam no ativismo sociopolítico, levando-as também para os campos da produção de conhecimento, das políticas públicas e, especialmente, da educação. O que se tornou mais evidente, quando esses/as intelectuais protagonizaram a organização da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida realizada no dia 20 de novembro de 1995. A Marcha foi um marco político, pois, ela viabilizou uma interlocução direta com o Estado brasileiro, marcada pela entrega oficial do Programa de Superação do Racismo e da Igualdade Racial ao então presidente Fernando Henrique Cardoso (SANTOS, 2014).

Porém, as ações assumidas em prol de uma educação digna para os negros só voltaram a ganhar um efetivo destaque a partir do terceiro milênio, quando pesquisas elaboradas com o propósito de preparação para III Conferência realizada em Durban, em 2001, denunciou a ausência do Estado brasileiro, sobretudo no que diz respeito à diversidade étnico-racial na educação (MIRANDA; RIASCOS, 2012).

Essa denúncia ganhou força política, e as lideranças (e intelectuais) negras conseguiram convocar o sistema educacional a agregar as culturas e as histórias africanas e a cultura afro-brasileira a todos os níveis da educação. Dois anos após a realização da Conferência supracitada, essa convocação configurou-se na Lei nº 10.639/2003, e esta foi regulamentada, em 2004, abrindo caminho para a Lei nº 11.645/2008, que determina a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas (BRASIL, 2009).

A implementação dessas leis logo se apresentou como um grande desafio, porque o racismo está enraizado na estruturada sociedade, do Estado e, por conseguinte, no sistema educacional, e porque as leis supracitadas não alcançavam diretamente as comunidades quilombolas (SANTOS, 2016).

Parte das ações das lideranças (intelectuais) negras culminou na publicação da Lei nº 10.678/2003, que instituiu a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), com o *status* de Ministério e a responsabilidade de coordenar e articular com as gestões de toda a estrutura estatal, visando a elaboração, a implementação e o monitoramento de políticas públicas comprometidas com a promoção da igualdade étnico-racial (SANTOS, 2016).

Além dessas articulações contínuas, a Seppir realizou levantamento que mostrou as dificuldades de acesso e de permanência à/na educação que abatem as populações negra, indígena e quilombola. Dificuldades essas decorrentes das opressões de raça, gênero, classe e de suas respectivas desigualdades.

Com base nesses dados, a Seppir intensificou suas articulações com todos os setores do Estado e, sobretudo, com o Ministério da Educação (MEC). Criou o Programa Brasil Quilombola (PBQ), com o propósito de potencializar a movimentação política e jurídica demandada pelos processos de reconhecimento dos quilombos e de titulação dos territórios quilombolas e de garantir o acesso dessas comunidades tradicionais à educação, bem como à energia elétrica, à água potável e demais recursos referentes à dignidade humana.

Mas, apesar de todos esses esforços, é necessário ressaltar que os dados coletados ainda foram muito imprecisos, por dois motivos. Primeiro, a diversidade cultural retratada a conta-gotas por incontáveis pesquisas, trabalhos de extensão e outros

sinaliza a existência de uma quantidade de quilombolas em situação de absoluto abandono muito maior do que a que a Seppir conseguiu identificar e levar ao conhecimento do Governo brasileiro. Segundo, porque a relação de interdependência sub-reptícia existente entre o racismo (inclusive, na sua nuança de racismo institucional) e o capitalismo mantém as pessoas negras, sobretudo quilombolas, em situação de vulnerabilidade socioeconômica e sem acesso à educação, para garantir a perpetuação da hegemonia branca e, ao mesmo tempo, favorecer o regime de exploração capitalista (BRASIL, 2015).

Em 2015, a Seppir foi inserida no recém-criado Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, e permaneceu cumprindo sua função de articulador junto aos ministérios, estados e prefeituras, propondo políticas afirmativas para todas essas instâncias governamentais, em benefício não só dos negros e quilombolas, mas dos indígenas, ciganos, candomblecistas, umbandistas e outros grupos oprimidos (BRASIL, 2015).

Todavia, em maio de 2016, um grupo opositor conseguiu ocupar a presidência do país e extinguiu imediatamente o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, que era comandado pela intelectual negra, educadora e então ex-ministra Nilma Lino Gomes que, em 2012, também havia atuado no MEC, como relatora da Comissão do Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. E assim, as articulações interministeriais, estaduais e municipais que a Seppir realizava foram suspensas, inviabilizando também a continuidade das ações que a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) estava realizando, em prol da implementação da Educação Escolar Quilombola no estado.

O advento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

No dia 5 de junho de 2012, o Conselho Nacional de Educação (CNE), a Câmara de Educação Básica (CEB) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC, encaminharam o Parecer CNE/CEB nº 16/2012 de apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola ao MEC (BRASIL, 2012a). O documento foi aprovado naquele mesmo ano e suas Diretrizes homologadas pela Resolução MEC/CNE/CEB nº 8, de 21 de novembro de 2012, instituindo a Educação Escolar Quilombola como uma modalidade educacional criada especificamente para os povos dos quilombos brasileiros (BRASIL, 2012b).

A Educação Escolar Quilombola é uma macropolítica e, portanto, suas Diretrizes poderiam ter uma base meramente técnica, se o seu processo de elaboração tivesse contado apenas com os dados contidos nos Relatórios Técnicos de Identificação e Delimitação (RTID) do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e/ou nas pesquisas produzidas, especialmente nas áreas da Educação, Antropologia, História e Geografia, que versam sobre as culturas e os estilos de vida dos povos dos quilombos.

Mas, a Educação Escolar Quilombola não “nasceu” da inspiração bem-intencionada de um/uma bom/boa gestor/a, tampouco da excelência do conhecimento técnico-científico. Ao contrário, ela é um modelo muito especial de educação etnicamente referenciada. Primeiro porque o seu efetivo processo de elaboração só foi deflagrado institucionalmente à custa de uma longa jornada de resistência às opressões de raça (étnica) e de classe e de lutas travadas pelas comunidades quilombolas e pelos movimentos de negros/as não aquilombados/as. Segundo, porque as atitudes invasivas e destrutivas que a sociedade e o Estado sempre tiveram com as comunidades tradicionais implicaram enfrentamentos, e estes resultaram no aparato legislativo e judiciário que conceitua os quilombos como comunidades tradicionais e/ou grupos étnicos e define como todos os interesses deles devem ser tratados.

Dessa forma, as Diretrizes da Educação Escolar Quilombola foram elaboradas por uma Comissão do CNE/CEB que teve o cuidado de promover situações que possibilitaram a efetiva participação dos quilombolas, tais como:

- a) um Seminário Nacional de Educação Quilombola, que constituiu a comissão de quilombolas encarregada de assessorar o processo de construção das Diretrizes, realizado em novembro de 2010;
- b) três audiências públicas, sendo uma no Maranhão, outra na Bahia e a terceira, no Distrito Federal, todas com o tema: “A Educação Escolar que Temos e a que Queremos” (BRASIL, 2012a, p. 407);
- c) uma cartilha sobre as discussões em andamento, distribuída gratuitamente nas audiências e disponibilizada no portal da Seppir;
- d) uma reunião com a Comissão Técnica Nacional da Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (Cadara), a Secadi (MEC), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), a Fundação Cultural Palmares (FCP), quilombolas e pesquisadores convidados (BRASIL, 2012a).

Assim, a Comissão responsável pela construção das Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola cumpriu a legislação que conceitua os quilombos e determina as formas de tratá-los, atendendo às determinações da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), promulgada pelo Decreto nº 5.051 de 2004, do Art. 68 do ADCT da Constituição Federal de 1988 e do Decreto nº 6.040 de 2007.

A legislação supramencionada conceitua as comunidades quilombolas como grupos rurais ou urbanos, que se definem com trajetória histórica própria e lutam não só pela propriedade da terra e do território, mas ainda pelo valor simbólico e pela garantia dos recursos necessários para a manutenção e o respeito à memória registrada nesses espaços. Esses grupos se assumem com a presunção da ancestralidade negra ligada às suas lutas de resistência contra a opressão escravista e valorizam seus antepassados, relacionando suas histórias de vida à própria história da fundação da comunidade (MINAS GERAIS, 2012). E, por isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola os reconhecem como:

- I. grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais;
- II. possuidores de formas próprias de organização social;

- III. detentores de conhecimentos, tecnologias, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição; e
- IV. ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais, como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica (BRASIL, 2012b, p. 4).

Caracterizada como uma política pública educacional de caráter afirmativo, a Educação Escolar Quilombola implica reconhecimento respeitoso do direito à igualdade, diversidade, liberdade, pluralidade da história e da cultura afro-brasileira, como elementos estruturantes do processo civilizatório do processo nacional, afirmando-se comprometida com a proteção das manifestações da cultura afro-brasileira e a justa valorização da diversidade étnico-racial.

E como, no Brasil, as opressões de raça, gênero e classe são interseccionadas, o projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deve ser elaborado com o compromisso de: a) combater o preconceito de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação; b) garantir os direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades negras; c) investir no reconhecimento dos quilombolas como comunidades tradicionais (grupos étnicos) e no conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dessas comunidades, bem como no respeito e na valorização da diversidade sexual, religiosa e ambiental, do direito ao etno desenvolvimento, ou seja, ao modelo de desenvolvimento alternativo que valoriza as tradições, a sustentabilidade, a visão ecológica, os modos de produção e de vida; e) valorizar as ações de cooperação e de solidariedade presentes nas histórias das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas (BRASIL, 2012b).

A Educação Escolar Quilombola evidencia o seu potencial de reparação dos danos causados pelo colonialismo e de participação no enfrentamento às opressões interseccionadas de raça, gênero e classe, ao propor que o projeto político-pedagógico dessa modalidade educacional para os povos dos quilombos invista na/no:

- XI – superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial [...];
- XVI – reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;
- XVII – direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade [...];
- XX – reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero (BRASIL, 2012b, p. 5-6).

Mas, acima de tudo, o fato de a Comissão do CNE ter se empenhado em ouvir e olhar para os quilombolas, buscando conhecer as suas realidades cotidianas, culturas,

religiosidades, lutas e compreender os motivos das suas reivindicações e expectativas educacionais e de vida, antes e durante a elaboração das Diretrizes, demonstra consideração e respeito pelos afetos, sentimentos, memórias, emoções e demais aspectos das subjetividades dos quilombolas (BRASIL, 2012a).

E como os aspectos subjetivos tanto delinham os estilos de vida estabelecidos por essas comunidades tradicionais, como as representam perante a sociedade e o Estado, a Resolução MEC/CNE/CEB nº 8/2012, que homologou a Educação Escolar Quilombola, determina que a construção do seu projeto político-pedagógico seja precedida pela realização de diagnósticos que apresentem as realidades dos quilombos e dos entornos dos seus territórios (BRASIL, 2012b).

A realização dos diagnósticos deve considerar não só “os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a historicidade de cada comunidade quilombola” (BRASIL, 2012b, p. 12), mas, também, “as formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla” (BRASIL, 2012b, p. 12) e “incluir o conhecimento dos processos e hábitos alimentares das comunidades quilombolas por meio de troca e aprendizagem com os próprios moradores e lideranças locais” (BRASIL, 2012b, p. 13).

Uma vez diagnosticadas, ao mesmo tempo em que as vivências dos quilombolas saem da condição social de desprezo e de desconhecimento e passam a ocupar um espaço específico no cenário da educação brasileira, o racismo que sempre tentou ocultá-las, visando a sua extinção, ganha visibilidade, podendo ser mais facilmente identificado e combatido.

Educação Escolar Quilombola: do esforço para a implementação à evidência do abandono institucional

No mês de janeiro de 2015, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) passou a ser comandada pela Secretária Macaé Maria Evaristo dos Santos, que logo se comprometeu com a implementação da Educação Escolar Quilombola no Estado, a partir das seguintes medidas:

- a) realização de uma Audiência Pública com coordenadoras, professoras, formadoras e alunas/os do Curso de Formação de Professores/as para a Educação Básica das Comunidades Remanescentes de Quilombo, da Faculdade de Educação (FaE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG);
- b) acolhimento de propostas apresentadas pela N’Golo – Federação Estadual de Comunidades Quilombolas;
- c) acolhimento das propostas do Grupo de Trabalho sobre Regularização de Territórios Quilombolas em Minas Gerais (GTRTQ/MG) que já estava estabelecido;
- d) fortalecimento de parcerias com as Secretarias Estaduais de Desenvolvimento Agrário (Seda) e de Direitos Humanos, Participação Social e Cidadania (Sedpac);

- e) criação de parceria com o Núcleo de Relações Étnico-Raciais, da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (Smed/BH), com o Programa Ações Afirmativas na Universidade Federal de Minas Gerais (PAA/UFMG) e com a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG).

A partir dessas ações, a SEE/MG criou o Grupo de Trabalho de Educação Escolar Quilombola (GTEQ/MG), por meio da Resolução SEE nº 2.796/2015, objetivando elaborar subsídios para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (MINAS GERAIS, 2015a).

Para orientar e facilitar as ações de todas as suas Secretarias, a gestão governamental da época dividiu a estrutura geopolítica do vasto território mineiro em 17 Territórios de Desenvolvimento. Por isto, o GTEQ/MG teve um/a representante e um/a suplente das comunidades quilombolas de cada um desses 17 Territórios de Desenvolvimento, além dos/as representantes de cada uma das entidades parceiras supracitadas.

As reuniões do GTEQ/MG culminaram na elaboração de um relatório, que se configura no primeiro módulo do Diagnóstico Institucional da Educação Escolar Quilombola, e demonstra como a SEE/MG tratou os quilombolas até 2014, nas gestões anteriores (MINAS GERAIS, 2015b).

Segundo esse documento, existem 139 cidades mineiras que abrigam 9.493 famílias quilombolas, as quais estão devidamente cadastradas no chamado CadÚnico. Desse montante de famílias, 32.912 sujeitos residem nos territórios dos seus quilombos, e cerca de 7.570 estão domiciliados em áreas urbanas, enquanto que 88 desses 139 municípios abrigam quilombolas cadastrados, tanto na categoria rural quanto na urbana, ou seja, estão na chamada categoria de rururbanos. As mulheres quilombolas somam 17.912, constituindo maioria sobre 15.797 homens (MINAS GERAIS, 2015b).

Por outro lado, o Programa Bolsa Família informa que 25% das famílias quilombolas cadastradas possuem pessoas analfabetas. Porém, entre os 139 municípios que possuem quilombos certificados, e cujas famílias estão elencadas no CadÚnico, 26 deles serão destacados em função das suas quantidades de pessoas analfabetas (MINAS GERAIS, 2015b):

Tabela 1 – Quilombolas não alfabetizados, cadastrados no Programa Bolsa Família – por município

MUNICÍPIOS	NÚMERO DE PESSOAS NÃO ALFABETIZADAS
Barão de Monte Alto	160
Berilo	220
Bias Fortes	118
Chapada do Norte	294
Chapada Gaúcha	143
Coluna	106
Cristália	146
Diamantina	147
Divino	192
Francisco Badaró	115

continua...

continuação

MUNICÍPIOS	NUMERODE PESSOAS NÃO ANALFABETIZADAS
Francisco Sá	122
Jaíba	802
Janaúba	256
Januária	237
Manga	381
Minas Novas	188
Monte Azul	129
Ouro Verde de Minas	187
Pai Pedro	408
Paraopeba	135
Piranga	150
Riacho dos Machados	118
Sabinópolis	131
São Francisco	541
São João da Ponte	229
Varzelândia	311
TOTAL	5.844

Fonte: CadÚnico2015. Dados extraídos do Diagnóstico Institucional da Educação Escolar Quilombola - SEE/MG (2015).

O CadÚnico ainda informa que 80 dos 139 municípios que contém famílias quilombolas cadastradas possuem escolas que estão sob a responsabilidade de 24 Superintendências Regionais de Educação (SRE). Desses 80 municípios com escolas estaduais, apenas 17 têm escolas estabelecidas dentro dos territórios quilombolas (MINAS GERAIS, 2015b). E, nessas 17 cidades, encontram-se todas as 23 escolas estaduais que são diretamente consideradas quilombolas, porque estão situadas nos espaços internos dos quilombos. Elas fazem contraponto com três instituições de ensino privadas e/ou comunitárias e outras 165 municipais, também estabelecidas em terras quilombolas, conforme o Censo Escolar de 2014 (MINAS GERAIS, 2015b):

Tabela 2 – Distribuição das 23 escolas estaduais situadas em territórios quilombolas – por município

MUNICÍPIOS	QUANTIDADE DE ESCOLAS
1) Berilo	02
2) Bom Jesus do Amparo	01
3) Capelinha	01
4) Conceição do Mato Dentro	01
5) Coração de Jesus	01
6) Francisco Badaró	01
7) Janaúba	01
8) Januária	04
9) Manga	01

continua...

continuação

MUNICÍPIOS	QUANTIDADE DE ESCOLAS
10) Minas Novas	01
11) Monjolos	01
12) Piranga	01
13) Sabinópolis	01
14) Salinas	01
15) Santa Luzia	01
16) Sabinópolis	01
17) Varzelândia	02
TOTAL DE ESCOLAS ESTADUAIS QUILOMBOLAS	23

Fonte: Inep/Censo Escolar2014. Dados extraídos do Diagnóstico Institucional da Educação Escolar Quilombola - SEE/MG (2015).

Com exceção do município de Santa Luzia, as cidades onde as demais 22 escolas quilombolas estão estabelecidas apresentam uma taxa de analfabetismo superior à média do estado de Minas Gerais inteiro (MINAS GERAIS, 2015b).

Todas as informações contidas no primeiro módulo do Diagnóstico Institucional da Educação Escolar Quilombola, apresentado no presente texto, mostraram importantes aspectos das realidades vivenciadas pelas comunidades quilombolas mineiras até o ano de 2014, ou seja, às vésperas da gestão em referência.

No entanto, a dramática mudança ocorrida no Governo Federal no ano de 2016 não só implicou a extinção da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) como desarticulou e impediu a continuidade das ações realizadas pela SEE/MG em 2015, visando à efetiva implementação da Educação Escolar Quilombola no estado de Minas Gerais.

Programa Dinheiro Direto na Escola “Quilombola”: recursos de reparação de danos gerados pelo racismo e o abandono estatal

Além dos dados informados no tópico anterior sobre a situação educacional das comunidades quilombolas, o Diagnóstico Institucional da Educação Escolar Quilombola, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), ainda mostrou que, entre as escolas estaduais estabelecidas nas 139 cidades que possuem comunidades quilombolas, quatro não recebem fornecimento de água, 44 não têm banheiros, três não possuem energia elétrica e outras 10 não possuem rede de esgoto.

Essas informações implicam medidas corretivas que não precisam aguardar a implementação da Educação Escolar Quilombola, pois, dizem respeito às precárias condições de infraestrutura das escolas da Rede Estadual de Ensino que afetam negativamente o processo de ensino-aprendizagem, e podem favorecer a evasão escolar.

Dessa maneira, a realidade das escolas estaduais que atendem às comunidades quilombolas de Minas Gerais nos remete à Resolução MEC/FNDE/CD nº 15, de 16 de setembro de 2021, que define os critérios de execução, fiscalização e monitoramento do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) (BRASIL, 2021).

OPDDE foi criado em 1995, com o propósito de destinar recursos financeiros anuais do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) “em caráter suplementar às escolas públicas estaduais, municipais e distritais de educação básica, às escolas de educação especial, qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público” (BRASIL, 2021, p. 2), de forma a favorecer “o provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos educacionais beneficiários” (BRASIL, 2021, p. 2), incentivando “a autogestão escolar e o exercício da cidadania com a participação da comunidade no controle social” (BRASIL, 2021, p. 2).

O apoio técnico e financeiro oferecido pelo PDDE às escolas da Educação Básica tem o propósito de cobrir “despesas de custeio, manutenção e pequenos investimentos que concorram para a garantia do funcionamento e da melhoria da infraestrutura física e pedagógica” (BRASIL, 2021, p. 3) desses estabelecimentos de ensino. O que contribui para a qualificação das suas gestões e para a positivação do autoconceito das/os estudantes que, segundo Ferreira (2017), beneficia o desempenho escolar e favorece a realização pessoal das crianças e adolescentes. Por isso, os recursos fornecidos pelo PDDE devem ser aplicados:

- 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 (BRASIL, 2021, p. 3).

Então, com o apoio técnico e financeiro do PDDE, as escolas que atendem às comunidades quilombolas podem garantir os necessários recursos de saneamento básico e, ainda, adquirir o material pedagógico capaz de favorecer a implementação da Educação Escolar Quilombola, conforme descrito na Resolução no. 15 de 16 de setembro de 2021.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, nov. 2012b. Seção 1, p. 26. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em: 13 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16/2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN162012.pdf?query=CURRICULARES. Acesso: em 17 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021**. Dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF, 2021.

BRASIL. Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). **Promovendo a igualdade racial para um Brasil sem racismo**. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Programa Brasil Quilombola. **Relatório de Gestão 2014**. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/sobre-2/relatorios-de-gestao>. Acesso em: 13 mar. 2022.

FERREIRA, A. A. A relação entre autoconceito e desempenho escolar em crianças e adolescentes. **Revista Unesp**, São Paulo, 2017. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170627110953.pdf. Acesso em: 16 out. 2022.

MINAS GERAIS. Ministério Público de Minas Gerais. *In*: COORDENADORIA de Inclusão e Mobilização Sociais (org.). **Direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais**. Belo Horizonte: MPMG, 2012. Disponível em: <https://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/wp-content/uploads/2014/04/Cartilha-Povos-tradicionais.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação de Minas Gerais. **Diagnóstico Institucional da Educação Escolar Quilombola**. Belo Horizonte: SEE, 2015b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação de Minas Gerais. **Resolução nº 2.796, de 2 de outubro de 2015**. Cria o Grupo de Trabalho de Educação Quilombola para a implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Quilombola. Belo Horizonte: SEE, 2015a. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2.796-15-r.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

MIRANDA, C.; RIASCOS, F. M. Q. Etno educação e dimensões político pedagógicas da diversidade cultural nas propostas curriculares do Brasil e da Colômbia. *In*: VALENTIM, S. S.; PINHO, V. A.; GOMES, N. L. (org.). **Relações étnico-raciais, educação e produção do conhecimento: 10 anos do GT 21 da Anped**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012. p. 63-80.

SANTOS, S. A. **Educação: um pensamento negro contemporâneo**. São Paulo: Paco Editorial, 2014.

SANTOS, S. V. dos. **Quilombos e Educação Escolar Quilombola: estudo introdutório sobre subjetividade e atitudes reativas às afetações psíquicas causadas pelo escravismo e racismo no Brasil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO VII

O PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO NOROESTE DE MINAS GERAIS

Lara Luísa Silva Gomes Franco
Alex Fabianne de Paulo

As políticas sociais educacionais são pensadas para atender à sociedade. Sua efetivação acontece por meio da ação do Estado, cujo papel e cujas funções passam por profundas transformações no contexto atual, principalmente em vista do mundo globalizado em que vivemos. Por isso, recorreremos ao entendimento de Antônio Gramsci sobre as políticas públicas na concepção ampliada de Estado, em que “Estado é formado por sociedade política mais sociedade civil, isto é hegemonia couraçada de coerção” (GRAMSCI, 1990, p. 244). Isso posto, é na sociedade política que se dá a dominação pela força e, na civil, a dominação pela hegemonia. Hegemonia essa que dominou e ainda domina a educação brasileira, na perspectiva da educação norteadada pela concepção europeia, dos ditos colonizadores e exploradores do Brasil. Contra hegemônica é a educação quilombola formada por saberes plurais e diversos, em que o conhecimento é construído a partir da resistência e das encruzilhadas da vida de um povo que não se rende e só se abaixa para saudar os mais velhos e sua fé.

As lutas pelo direito à Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais e no Brasil se articulam a outras lutas: pelo reconhecimento das suas identidades, pelo direito à memória e pela vivência da sua cultura. O Estado, aos poucos, começa a compreender que a educação escolar quilombola vem sendo negada como direito da população quilombola, seja na zona rural ou urbana.

A política para a educação quilombola se delineia no Brasil após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Porém o debate político sempre existiu desde os guerreiros/as quilombolas: Dandara, Reis Ambrósio, Luíza Mahin, Tereza de Benguela, Aqualtune, Zeférina, Maria Felipa, Acotirene, Tereza de Quinterê, Maria Aranha e Abdias do Nascimento. A luta pela educação quilombola e étnico-racial no Brasil foi capitaneada pelo Movimento Negro Unificado (MNU) a partir da temática da diversidade na educação e incorporada à legislação brasileira com a promulgação da Lei nº 10.639/2003. Essa lei tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do país, alterando a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), e também incluiu, no calendário escolar, o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

Em um país no qual a população preta é superior a 57%, sua cultura e seus conhecimentos são ignorados pelo racismo institucional nas escolas e universidades

brasileiras, a referida lei significou um avanço. No entanto, na gestão dos sistemas de ensino, nos processos de formação de professores, na produção teórica educacional, essa população ainda tem sido invisibilizada ou tratada de forma marginal pelos governos estaduais e federais.

Retomando a linha cronológica de luta pelo direito à educação, em 2003, ocorre nova alteração na LDB. Cria-se duas secretarias estratégicas para formulação e implementação de políticas de ações afirmativas relativas à população preta e quilombola do país que contribuíram, ainda que não diretamente, para a reflexão sobre uma educação escolar quilombola, a saber: a) Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), criada em março de 2003; e b) Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), criada em 2004, que, dentre as coordenações, continha a Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Educacional. A primeira dessas secretarias criou e coordenou o Programa Brasil Quilombola (PBQ); a segunda teve como demanda principal implementar a Lei nº 10.639/2003 (MAROUN; OLIVEIRA; CARVALHO, 2013, p. 2).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica de 2010 reconheceram a educação escolar quilombola como modalidade da educação básica. Em Minas Gerais esse reconhecimento ocorre somente em 2017, quando a Secretaria Estadual de Educação reconhece e publica as diretrizes estaduais, prevendo uma pedagogia distinta, com destaque para o respeito e a valorização dos aspectos étnicos e culturais específicos em cada comunidade.

A Resolução CNE/CEB nº 8/2012, por sua vez, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Quilombola na Educação Básica, no intuito de regulamentar essa modalidade, nos seguintes termos:

Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução [...] § 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: I – organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas remanescentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade; II – compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância; III – destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica; IV – deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas; V – deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade; VI

– deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade.

Art. 2º Cabe à União, aos Estados, aos Municípios e aos sistemas de ensino garantir: I) apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas; II) recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas (BRASIL, 2012).

O dispositivo legal traz todos os parâmetros para que essa educação se efetive – a conceituação de quilombo; o estabelecimento de objetivos e princípios; a definição de educação quilombola; a organização escolar quilombola; as etapas e modalidades de educação escolar quilombola; a nucleação e o transporte; o projeto político-pedagógico das escolas quilombolas; os currículos da educação básica na educação escolar quilombola; a gestão escolar quilombola; a avaliação; a formação inicial, continuada e profissionalização dos professores para atuarem na educação escolar quilombola; a ação colaborativa para a garantia da educação escolar quilombola, competências dos sistemas de ensino no regime de colaboração e disposições gerais. É uma resolução clara e completa, cuja aplicabilidade em Minas Gerais está longe de ser efetivada, conforme dados do Censo Escolar e o PDDE, nas escolas do noroeste de Minas Gerais principalmente.

Criado em 1995, o PPDE é regido atualmente pela Resolução CD/FNDE/MEC nº 15/2021. O documento dispõe sobre orientação para apoio técnico, financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do programa, reconhecendo os princípios constitucionais que atestam o direito das populações quilombolas a uma educação diferenciada.

A Constituição Federal de 1988, no Art. 208, I, assegura a todos em idade escolar “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria” e afirma, no inciso VII, § 3º, ser competência do poder público “recensar os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola”. No Art. 210, a Carta Magna traz: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, garantindo que a escola levará em conta a cultura da região onde ela está inserida.

Dados do PDDE e do Censo Escolar sobre as escolas quilombolas do noroeste mineiro, cadastradas pelos gestores, mostram a negligência na oferta da educação escolar e da educação de jovens e adultos (EJA) para as comunidades quilombolas da região. Apesar do direito desses coletivos à educação, o histórico de desigualdades, violência e discriminação que recai sobre eles afeta a garantia desse e de outros direitos como o direito à saúde, ao trabalho e à terra.

As Secretarias Municipais de Educação e as Superintendências Regionais de Ensino, não se atentam aos preceitos constitucionais que garantem o direito da

população quilombola a uma escola que lhe assegure a formação básica comum, bem como o respeito aos seus valores culturais. E negam, por meio do racismo institucional e desconhecimento proposital, toda a normatização e as orientações específicas no âmbito das políticas educacional e curricular. É sobre a aplicação dessas políticas nas escolas quilombolas da região do noroeste mineiro, cadastradas no PDDE e Censo Escolar, que versará este artigo a partir de agora.

A partir de uma revisão bibliográfica sobre a educação quilombola no estado, observou-se que, em relação às escolas de Paracatu-MG, ainda há conflitos nas relações entre pessoas brancas e negras no universo escolar, principalmente nas escolas estaduais de ensino médio que recebem estudantes quilombolas e nas escolas municipais inseridas nos territórios quilombolas. Os conflitos são geralmente simulados como harmoniosos ou tratados como singulares pelos/as profissionais da educação. As atitudes, ideias e intenções do/a aluno/a negro/a, envolvido/a em situações de discriminação e racismo, acabam julgadas negativamente antes mesmo dele/a se manifestar ou tomar qualquer iniciativa considerada equivocada pelas pessoas não negras.

Concepções de superioridade de cultura e de raça ainda são transmitidas pelas escolas paracatuenses em todos os níveis de ensino e reproduzidas por meio de discursos, gestos e comportamentos de docentes e discentes. Desta forma, “o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da ‘ordem social’” (BOURDIEU, 1975, p. 311) – excluindo os excluídos no ambiente escolar, onde deveriam ser incluídos – “uma vez que a evolução de forças entre as classes”, neste caso, brancos privilegiados e pretos quilombolas e periféricos, “tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força” (BOURDIEU, 1975, p. 311). A formação docente para a diversidade é de fundamental importância para a não perpetuação da exclusão social. Em especial, ações de formação em educação quilombola, nas quais os saberes das comunidades também estão dentro da escola e que podem ser financiados pelo PDDE pelas secretarias de educação e pelos caixas escolares.

Na configuração histórica das comunidades quilombolas do noroeste mineiros, a luta por educação integra duas questões das mais tensas da nossa conformação social e política: terra e raça. Trata-se de uma história densa e complexa. É interessante notar como essa questão quilombola cruza-se com outros grupos e coletivos sociais, quer seja pelas questões étnicas, raciais e identitárias, quer seja pelas questões de direito ao território e de luta pela terra. As escolas quilombolas do noroeste de Minas Gerais atendem a muitos estudantes vindos de assentamentos de reforma agrária, principalmente as escolas dos municípios de Paracatu e João Pinheiro.

A ancestralidade quilombola em Paracatu é forte e continua viva, mas ainda oculta, muitas vezes silenciada e sincretizada até para se manter viva. Prova disso é a folia negra da Caretagem, da qual ainda se desconhece a origem, mas que, sem dúvida, passa pelas comunidades quilombolas locais, de acordo com Paulo Sérgio da Silva (2005). Os foliões mais antigos afirmam que a essa prática cultural teve origem na África, trazida para cá por seus antepassados e popularizada em Paracatu pelo Senhor Manoel Lopes da Comunidade São Domingos. Na cidade, a Caretagem é festejada nos bairros com maior concentração da comunidade negra, onde também residem remanescentes quilombolas. Atualmente esses bairros são Paracatuzinho, que

abriga o quilombo urbano da Família dos Amaros, em que residem remanescentes da Comunidade São Domingos e Lagoa de São Antônio, Bagres e Cabeludos. Na comunidade do São Domingos e no povoado São Sebastião, a Caretagem permanece firme até os dias atuais, sendo comemorada nos dias 23 e 24 de junho, mês dos Orixás Exu e Xangô.

No município de Paracatu, apesar das sete comunidades quilombolas certificadas – Família Teodoro e Ventura, Comunidade dos Bagres, Cercado, São Domingos, Pontal, Amaros e Machadinho – e das não certificadas – Comunidade do Cunha, Santana e Família Gregório Saturnino – a população majoritariamente preta, sofre com o racismo institucional e a pouca valorização e reconhecimento da ancestralidade quilombola da cidade.

Na região noroeste de Minas, a situação educacional e a presença do Estado é semelhante. Existem muitas comunidades quilombolas certificadas e não certificadas ainda invisibilizadas. Além das de Paracatu supracitadas, há as de João Pinheiro e Vazante, onde há escolas quilombolas em seus territórios. Para a elaboração deste artigo, foram utilizados dados do Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE (IdeGES-PDDE), que é um indicador para mensurar o desempenho da gestão descentralizada do PDDE em todo território nacional. Ele agrega três indicadores relativos a dimensões-chave de desempenho do programa nos entes federados (cadastro, execução e prestação de contas dos recursos). Contou ainda com dados indicadores, revisões bibliográficas e visitas *in loco* que auxiliaram os autores a compreender melhor as falhas e as potencialidades da real situação da educação quilombola em Minas Gerais, e principalmente no noroeste do estado.

Uma das principais falhas percebidas está nos projetos político-pedagógicos (PPP), que, segundo a legislação, devem ser construídos com os estudantes quilombolas e demais estudantes presentes nas escolas para que essa realidade seja estudada de forma aprofundada, ética e contextualizada. Infelizmente, esses documentos não são construídos conforme descrito na lei. É imperioso pensar que quanto mais avançarem nas etapas e nas modalidades da educação básica e na educação superior, os estudantes quilombolas devem ser ainda mais respeitados no ambiente escolar e, se não o forem, estudantes não quilombolas deverão aprender a tratar dignamente seus colegas quilombolas, bem como sua história e cultura, assim como conhecer suas tradições, relação com o trabalho, questões de etno desenvolvimento, suas lutas e seus desafios.

Iniciamos as análises pelo município de João Pinheiro. Na cidade, temos a comunidade Quilombo Santana do Caatinga, certificada pela FCP: Portaria nº 35/2004, de 38272. Localizada na região noroeste de Minas Gerais, no encontro dos rios Paracatu e Caatinga, no distrito de Caatinga, a comunidade é um dos primeiros núcleos populacionais de João Pinheiro do século 18.

A história da comunidade se entrelaça com a de Joaquina de Pompéu, fazendeira e senhora de escravos, que doou terras para construção da Igreja Nossa Senhora de Santana. Pela localização estratégica da comunidade, essas terras já eram ocupadas por negros fugidos muito antes da doação. Negros vindos da Costa da Mina, com conhecimento em várias áreas como militar, agricultura, pesca, medicinal e religioso. A comunidade cresceu forte, com tradições de raizeiros, benzedeiros e atualmente é habitada por um povo que luta e reivindica seus direitos.

Santana do Caatinga, que é fruto das bênçãos de proteção de Nanã e Omulu, hoje por meio da luta por justiça social e melhor qualidade de vida, deu origem a Brasilândia de Minas, município próspero e mais próximo da comunidade que o município de João Pinheiro. Existe um êxodo rural da comunidade para Brasilândia de Minas em busca de melhores condições de vida, inclusive escola. Atualmente a comunidade conta com posto de saúde, ruas pavimentadas, água potável (não da rede pública ou saneamento básico) e uma escola de ensino fundamental.

Imagem 1 – Comunidade Quilombola Santana do Caatinga



Fonte: Arquivo autora (2022).

A Escola Municipal Frei Carmelo está cadastrada como escola quilombola. De acordo com Censo Escolar 2021, possui prédio próprio com salas, biblioteca e cozinha; água potável de poço artesiano; fossa séptica; sem banheiros para pessoas com necessidades especiais ou funcionários; laboratório de ciências e de informática; parque infantil; quadra coberta; máquina copiadora; caixa de som; internet para alunos ou comunidade e profissionais de gestão. A unidade executora do PDDE é a Prefeitura Municipal de Brasilândia de Minas. A escola possui cinco alunos e não conta com conselho ou caixa escolar.

São objetivos da educação escolar quilombola, dentre outros,

III – assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;

IV – assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e 5 a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT;

V – fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola;

VI – zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais;

VII – subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira (BRASIL, 2012).

Na referida escola, esses objetivos não são respeitados, haja vista o número reduzido de estudantes e o êxodo rural da Comunidade da Caatinga para Brasilândia de Minas. Este conta com o bairro Porto às margens do rio Paracatu, o maior bairro da cidade, povoado em grande maioria por quilombolas da Caatinga que, na verdade, é um quilombo urbano, uma extensão da Comunidade do Caatinga.

Visitar Brasilândia de Minas, uma cidade em que 80% da população é preta, é como visitar Wakanda, força ancestral que o povo negro construiu no passado e continua construindo hoje, com pessoas pretas fortes e trabalhadoras, que, apesar de todas as dificuldades impostas pelo racismo e por uma gestão municipal que não cumpre o Estatuto da Promoção da Igualdade Racial; prosperam e reexistem. É um misto de revolta e esperança. Esperança de que o povo quilombola se reconheça cada dia mais e exija seus direitos. Revolta pelo cinismo dos gestores em fingirem não conhecer as legislações em prol das comunidades quilombolas, cinismo esse encoberto quando, via prefeitura municipal, recursos PDDE são destinados à escola quilombola e não revestidos na permanência dos estudantes.

O município de Vazante conta com duas comunidades quilombolas – a do Cabeludo e a dos Bagres – e uma realidade um pouco diferente. A comunidade quilombola de Cabeludo está situada na zona rural, distante 40 km da sede do município, e é composta pelos núcleos populacionais Riacho de Areia e São Sebastião. Em 2005, a comunidade foi reconhecida como remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares. O seu padroeiro é São Sebastião no sincretismo do orixá Oxóssi. Na comunidade, há a escola Municipal Martinho Campos Vazante. Localizada na zona rural do município, a escola apresenta boa estrutura física, com 11 salas de aula para atender a 100 estudantes da educação infantil e do ensino fundamental conforme Censo Escolar 2021.

Até recentemente, a escola não possuía biblioteca, banheiros para funcionários, água da rede pública, internet, saneamento básico e laboratório de informática. Situação alterada em março de 2022, quando foi inaugurada a reforma da escola municipal com investimentos na ordem de R\$ 265 mil reais – pagos com recursos próprios do município – que contemplaram reparos, como a cobertura da arquibancada, pintura completa do prédio, placa de identificação e troca do forro de toda escola. A escola possui unidade executora do PDDE e, nos últimos 3 anos, obteve uma pontuação satisfatória.

Além dos investimentos na estrutura física, o governo municipal viabilizou um laboratório de informática com acesso à internet para alunos e professores, aquisição

de Smart TV, telão, *data show*, ar-condicionado, ventiladores, mesas, cadeiras, freezer, geladeira, arquivos para a secretaria, armários e material esportivo.

De acordo com o Censo Escolar de 2021, a escola não possui material pedagógico voltado para a educação étnico-racial ou quilombola. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola apontam, em seu Art. 17, que o “Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade deve constituir-se em tempo e espaço dos educandos articulado ao direito à identidade étnico-racial, à valorização da diversidade e à igualdade” (BRASIL, 2012). E ainda:

§ 1º A oferta do Ensino Fundamental como direito público subjetivo é de obrigação do Estado que, para isso, deve promover a sua universalização nas comunidades quilombolas.

§ 2º O Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes quilombolas:

I – a indissociabilidade das práticas educativas e das práticas do cuidar visando o pleno desenvolvimento da formação humana dos estudantes na especificidade dos seus diferentes ciclos da vida;

II – a articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo educativo dialógico e emancipatório;

III – um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes quilombolas nos diferentes contextos sociais;

IV – a organização escolar em ciclos, séries e outras formas de organização, compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos nove anos de duração do Ensino Fundamental, conforme a Resolução CNE/CEB nº 7/2010;

V – a realização dos três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial, não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os estudantes as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos, conforme a Resolução CNE/CEB nº 7/2010.

A escola obteve um IDEB 2021 de 5,8 nos anos finais do ensino fundamental; nos anos iniciais ela nunca foi avaliada. A escola da Comunidade de Cabeludo garantindo os direitos dos estudantes quilombolas, previstos no Art. 17 da Resolução CNE/CEB nº 8/2012, sem dúvida, conseguirão melhorar ainda mais esses resultados.

Ainda em Vazante, a comunidade quilombola dos Bagres, na zona rural, fica há a uma distância aproximada de 30 km da sede do município, bem próximo à divisa do município de Paracatu. É também conhecida como Morada dos Bagres e compõe-se de três núcleos: Veredas, Saloba e Pamplona.

Os habitantes dos Bagres têm relação de parentesco com alguns moradores da comunidade quilombola de Pontal, localizada a 35 km, no município de Paracatu. Segundo o morador Antônio Mendes, no local vivem 75 famílias quilombolas, totalizando, aproximadamente, 600 moradores, todos descendentes da família de Galdino Mendes da Silva e Silvéria Pereira Souza, primeiros moradores quilombolas do local, ainda no século 19. O território histórico da comunidade é uma área de

aproximadamente 1.200 hectares e, segundo Antônio Mendes, a área sempre teve essas dimensões, desde a ocupação dos primeiros moradores no século 19.

As principais festas da comunidade são as de Reis, em janeiro, e a de São Benedito, em junho. Durante os festejos, os moradores dançam catira. De acordo com Antônio Mendes, as pessoas mais velhas de Bagres ainda trabalham em mutirão e evocam alguns cantos tradicionais nomeados “derrubada”. Não há igreja em Bagres, mas a maioria de seus moradores professa a religião católica e tem como padroeiro São Benedito, que, no sincretismo, é o orixá Ossain. Alguns moradores praticam cultos de matriz africana. Recentemente, a comunidade foi reconhecida como quilombola por meio do Decreto Municipal nº 122/2021. O documento determina o “Registro da Comunidade Quilombola dos Bagres como Bem Cultural de Natureza Imaterial Integrante do Patrimônio Cultural do Município de Vazante-MG”.

Na comunidade, a Escola Municipal Emilio Alves Rios atende a 88 estudantes da educação infantil e fundamental, com boa estrutura física e pedagógica. A escola possui uma unidade executora com PDDE, com boa pontuação no IdeGES. Analisando os dados do Censo Escolar 2021, a escola possui muitos equipamentos multimídias, secretaria escolar, pedagogos, mas não tem materiais pedagógicos para relações étnico-raciais e quilombola. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola prevê em seu Art. 15 que

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, na qual se privilegiam práticas de cuidar e educar, é um direito das crianças dos povos quilombolas e obrigação de oferta pelo poder público para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, que deve ser garantida e realizada mediante o respeito às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências socioculturais. § 1º Na Educação Infantil, a frequência das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos é uma opção de cada família das comunidades quilombolas, que tem prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais e de suas necessidades, decidir pela matrícula ou não de suas crianças em: I – creches ou instituições de Educação Infantil; II – programa integrado de atenção à infância; III – programas de Educação Infantil ofertados pelo poder público ou com este conveniados. § 2º Na oferta da Educação Infantil na Educação Escolar Quilombola deverá ser garantido à criança o direito a permanecer com o seu grupo familiar e comunitário de referência, evitando-se o seu deslocamento. § 3º Os sistemas de ensino devem oferecer a Educação Infantil com consulta prévia e informada a todos os envolvidos com a educação das crianças quilombolas, tais como pais, mães, avós, anciãos, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias de acordo com os interesses legítimos de cada comunidade quilombola. § 4º As escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas e que ofertam a Educação Infantil devem: I – promover a participação das famílias e dos anciãos, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil; II – considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade quilombola como parte fundamental da educação das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais; III – elaborar e receber materiais didáticos específicos para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais considerados mais significativos para a comunidade de pertencimento da criança.

Assim, a escola, por atender a educação infantil precisa se aprofundar na materialização do artigo supramencionado.

Em relação ao IDEB 2021, a escola recebeu a nota 6,2 para anos iniciais do ensino fundamental – nota muito boa para os anos iniciais, que talvez seja reflexo da boa gestão apontado pelo IdeGES – e 4,4 para anos finais.

Retomando o município de Paracatu, apesar do número expressivo de comunidades quilombolas, há duas escolas municipais cadastradas com pontuação do IdeGES como instituições de educação escolar quilombola situadas na zona rural do município, a saber: Escola Municipal Prof^a Maria Trindade Rodrigues, situada na Lagoa de São Antônio, e Creche e Escola Municipal Prof^a Ada Santana Ribeiro, situada no povoado São Sebastião. Pesquisas documentais realizadas nas referidas escolas mostraram que, em seus projetos político-pedagógicos, não constam as diretrizes para a educação quilombola, mesmo essas escolas estando situadas em territórios quilombolas. Na Secretaria Municipal de Educação de Paracatu não existe servidor responsável pela educação escolar quilombola.

A Escola Municipal Prof^a Maria Trindade, de acordo com o Censo 2021, atende a 292 estudantes matriculados na educação infantil e no ensino fundamental. A escola está localizada na Lagoa de Santo Antônio, território quilombola mais antigo da região e um dos locais onde começou a cidade. A comunidade escolar e a associação de moradores são muito presentes na escola e desenvolvem projetos em parceria com o Projeto Integrar na mineradora Kinross. O IDEB 2021 registrou o desempenho 5,8 para anos finais do ensino fundamental ofertado pela escola, que possui boa estrutura física, mas que se encontra em péssimo estado de conservação.

A escola também não possui material pedagógico voltado para as relações étnico-raciais e quilombola. Um dado que nos chama atenção é que apesar de possuir unidade executora, todos os dados são registrados via gabinete da Prefeitura Municipal, e uma péssima nota do IdeGES, como podemos observar na tabela 1, que traz os indicadores das escolas do noroeste de Minas.

Tabela 1 – Indicadores das escolas do noroeste de Minas (IdeGES 2018-2021)

ESCOLA	IdeGES 2018	IdeGES 2019	IdeGES 2020	IdeGES 2021
CRECHE MUNICIPAL SÃO SEBASTIAO	6,67		6,67	6,67
EM DR. MARTINHO CAMPOS	8,80	9,97	10,00	10,00
EM EMILIO ALVES RIOS	8,80	9,83	9,99	9,98
EM FREI CARMELO	10,00	6,67	9,37	10,00
EM PROF ^a ADA SANTANA RIBEIRO	8,47	6,50	9,32	6,67
EM PROF ^a MARIA TRINDADE RODRIGUES	9,88	6,67	6,66	6,44

Fonte: Portal PDDE (2022).

A Escola Municipal Ada Santana Ribeiro está localizada no povoado São Sebastião, área quilombola não reconhecida pela Fundação Palmares, assim como a Lagoa de Santo Antônio, mas possui registro como quilombola desde o século 19. A escola atende a mais de 300 alunos da educação infantil ao ensino fundamental. A estrutura física da escola é boa, com quadra de esporte e um bom quadro pedagógico e administrativo.

Não há material pedagógico voltado para educação étnico-racial e quilombola. A escola obteve no IDEB 6,7 nos anos iniciais e 4,5 nos finais do ensino fundamental.

Em 2018, a prefeitura de Paracatu, por meio do prefeito Olavo Condé, firmou parceria com Universidades Federal de Minas Gerais (UFMG) para a realização do curso de aperfeiçoamento para professores em Educação Escolar Quilombola. Foram ofertadas 50 vagas, mas apenas 20 foram preenchidas, com muitas resistências dos gestores educacionais para liberação dos professores. Muitos cursistas tinham cargos comissionados ou eram professores não quilombolas. Talvez um dos motivos da não continuidade da materialização das diretrizes da Educação Escolar Quilombola seja o péssimo índice no IdeGES das escolas de Paracatu.

É importante destacar que o referido prefeito aderiu à agenda afirmativa elaborada no estágio de vivência quilombola da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) junto às comunidades negras e quilombolas locais. Assumindo o compromisso de lutar contra o racismo institucional, ele tirou do papel o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial, engavetado há mais de 40 anos e assinou a lei de cotas para concursos públicos municipais.

Considerando que a educação é um dos direitos humanos básicos para a formação da pessoa, os/as quilombolas, com todas as dificuldades citadas, estão lutando para conquistar não só o direito ao acesso, mas principalmente que tenham garantidas condições de permanência, de bom aproveitamento e de construção de uma escolarização que contemple identidade, cultura e valores quilombolas. Uma educação que não formate os estudantes negros e quilombolas, mas que resgate, de fato, as memórias e a identidade de um povo corajoso e resiliente.

A Educação Escolar Quilombola atravessa os muros das escolas para conhecer e valorizar as comunidades quilombolas que têm muito a contribuir com a formação tanto de alunos quanto de professores no resgate da memória coletiva, da construção da identidade, dos festejos, da agricultura, da culinária e da religiosidade não só de uma região, mas do estado de Minas Gerais como um todo.

Há muitas barreiras e dificuldades para lidar com questões raciais, principalmente nas escolas quilombolas dos municípios pesquisados. Alguns profissionais da educação não conseguem perceber a importância em se trabalhar e valorizar as relações étnico-raciais e, sobretudo, o resgate da história da comunidade quilombola com e para os estudantes. Não percebem também como os indicadores do PDDE e IdeGES influenciam nesse processo, norteando o monitoramento das políticas públicas educacionais e mostrando boas políticas públicas não bastam se as pessoas que irão executá-las, no caso professores e profissionais da educação, não as conhecerem e nelas não acreditarem, principalmente as voltadas para o povo negro e quilombola do noroeste de Minas Gerais, região que guarda a gênese da resistência quilombola nacional.

Há a necessidade da busca contínua da transformação da realidade por meio da ação-reflexão humana e ferramentas digitais de controle social, de modo a criar o conhecimento como um processo social. Esse processo constante de busca da transformação e reinvenção da realidade por meio da ação-reflexão humana seria, assim, o próprio ato de criação do conhecimento, isto é, a educação. Não qualquer educação, mas uma educação que, por meio do quilombismo, construa uma verdadeiramente emancipatória ancestral. Parafraseando a doutora, quilombola e filósofa Katiúscia Ribeiro: nosso futuro é ancestral.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade**: para uma teoria geral da política. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P. **Pierre Bourdieu e a produção social da cultura, do conhecimento e da informação**. MARTELETO Regina Maria; PIMENTA Ricardo Medeiros. (org.) 1. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1988.

BRASIL. Decreto nº 3.912, de 10 de setembro de 2001. Regulamenta as disposições relativas ao processo administrativo para identificação dos remanescentes das comunidades dos quilombos e para o reconhecimento, a delimitação, a demarcação, a titulação e o registro imobiliário das terras por eles ocupadas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 set. 2001. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3912.htm. Acesso em: 19 jun. 2022.

BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 21 nov. 2003b. Seção 1, p. 4. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 19 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878**. São Luís: Imprensa Oficial, 1957. (Coleção de Leis e Decretos).

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003a. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 19 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888**. Declara extinta a escravidão no Brasil. Parte 1, Tomo 35, p. 1. Rio de Janeiro, 1888. (Coleção das Leis do Império do Brasil).

BRASIL. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850**. Dispõe sobre as terras devolutas do império. Livro 1º de Actos Legislativos. fl. 57. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negócios do Império, 20 set. 1850. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim601.htm. Acesso em: 19 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Edições Câmara, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 1 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. SANTOS, S. A. dos (org.). Brasília: MEC: Unesco, 2005. (Coleção Educação para Todos).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 19 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 nov. 2012. Seção 1, p. 26. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em: 13 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Especificações Técnicas do Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE (IdeGES-PDDE)**. Brasília, DF: FNDE, 2020a. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pdde/area-pa-ra-gestores/monitore-o-pdde>. Acesso em: 19 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021**. Dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília, DF, jun. 2005a. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2022.

BRASIL. **Monitore o PDDE**. Brasil: FNDE, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/monitore-o-pdde>. Acesso em: 9 jun. 2022.

BRASIL. **Programa Brasil Quilombola**. Brasília, DF: SEPPIR, 2005b.

FRANCO, L. L. S. G. **Educação Quilombola, Resistência e empoderamento: estudo na Comunidade Quilombola de São Domingos em Paracatu**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/21110/3/Educa%0c3%a7%0c3%a3oQuilombolaResist%0c3%aancia.pdf>. Acesso em 20 de jun.2022.

FRANCO, L. L. S. G. Educação quilombola em Paracatu (MG): o papel da extensão e da pesquisa na Universidade Federal de Uberlândia, 2016-2017. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 18, n. 2, 2020. Doi: 10.14393/REE-v18n22019-49263. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/49263/27931>. Acesso em: 20 jun. 2022.

FRANCO, L. L. S. G. **O currículo escolar e a preservação da identidade na Comunidade Quilombola São Domingos**. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Montes Claros, Paracatu, 2008.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

GRAMSCI, A. **Poder, política e partido**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MAROUN, Kalyla; OLIVEIRA, Suely Noronha de; CARVALHO, Edileia. Educação Escolar Quilombola: Diálogos e Interfaces entre Experiências Locais e a Institucionalização de uma nova Modalidade de Educação no Brasil. *In*: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, **Anais [...]**. Goiânia-GO

MIRANDA, S. A. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 369-383, 2012. Doi: 10.1590/S1413-24782012000200007. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/vtxW4PdPS4DjsgsjXqxHN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2022.

NASCIMENTO, A. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2002.

SILVA, K. E. da. **Um olhar além da máscara**: análise da Caretada como forma de preservar a identidade e cultura em Paracatu. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/10051/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Keli%20Evangelista%20da%20Silva%20-%202019.pdf>Acesso em: 19 jun. 2022.

SILVA, P. S. M. **A carretagem como prática cultural**: fé, negritude e folia em Paracatu/MG (1960-1980). 2005. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005. <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-1082/a-caretagem-como-pratica-cultural--fe-negritude-e-folia-em-paracatu---mg-1960-1980>Acesso em: 19 de jun. 2022.

SILVA, P. S. M. **Benditos Amaros**: remanescentes quilombolas de Paracatu: memórias, lutas e práticas culturais (1940-2004). 2012. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16299/1/t.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2022.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO VIII

SABERES E FAZERES DA COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO MACHADINHA/RJ: possibilidades de uso dos recursos do PDDE

*Laryssa Gonçalves dos Santos
Maria Clareth Gonçalves Reis*

Introdução

A discussão realizada neste artigo é resultado do plano de trabalho de iniciação científica sobre a contribuição das tradições culturais da Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinha, localizada em Quissamã, RJ, para a formação identitária dos/as educandos/as desse grupo. O referido plano faz parte do projeto da coautora deste artigo, intitulado *Análise da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola no Estado do Rio de Janeiro*. Segundo a Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012, a Educação Escolar Quilombola (EEQ) caracteriza-se como uma modalidade de ensino que compreende toda a Educação Básica e deve ser ofertada pelos estabelecimentos reconhecidos como parte do território quilombola ou pelas instituições próximas que recebam, de maneira significativa, os/as estudantes oriundos/as desses espaços (BRASIL, 2012). Nesse sentido, os/as educandos/as possuem o direito de apropriar-se das práticas e dos saberes presentes em sua comunidade dentro da instituição de ensino.

Esse processo ocorre a partir da inserção dos saberes e dos fazeres quilombolas nas práticas educativas dentro das instituições escolares. De acordo com o preconizado na Constituição Federativa de 1988, em seu Artigo 205, o Estado, juntamente à família, deve possibilitar o pleno desenvolvimento do indivíduo (BRASIL, 1988). Dessa forma, as propostas pedagógicas com essa finalidade devem privilegiar a formação integral do sujeito, o que configura um trabalho não só com o aspecto cognitivo dos/as educandos/as, mas também com os seus aspectos físicos e psicossociais.

A Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinha, localizada no município de Quissamã, RJ, introduziu, a partir de 2015, as discussões acerca da implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Escola Municipal Maria Felizardo da Conceição Azevedo (REIS, 2016); e, no ano de 2021, realizou o prosseguimento das tratativas necessárias para a consolidação dessas diretrizes. Entretanto, esta proposta ainda foi definitivamente materializada, inclusive, por falta de recursos. Neste sentido, acreditamos que os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) podem contribuir com a efetivação do direito à educação diferenciada, como propõe as referidas Diretrizes.

Embora as DCNEEQ ainda não estejam efetivamente presentes na Escola do Quilombo Machadinho, percebe-se, todavia, que, há muito tempo, a comunidade já desenvolve atividades que contribuem para a formação e a valorização da identidade de seus/suas moradores/as. Essas manifestações serão o foco deste trabalho, que apresentará como têm ocorrido os efeitos delas na vida de crianças e adolescentes.

Por meio de uma abordagem qualitativa, com o uso da pesquisa bibliográfica, de observações por redes sociais (especificamente pelo Instagram) e da disposição de formulários, pretendeu-se, neste trabalho, discorrer acerca da Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinho e as suas contribuições para a educação de crianças e adolescentes moradores/as da comunidade, perante a compreensão dos conceitos de educação não formal, práticas pedagógicas e quilombo. O objetivo desta pesquisa é contribuir para que sejam discutidas, compreendidas e solidificadas as atividades realizadas na comunidade com o intuito de fortalecer e ressaltar a importância da inserção delas no currículo escolar, por meio da EEQ.

A ressemantização do conceito de quilombo.

Ao longo da história, o quilombo passou por um processo de ressignificação. O que antes era conhecido por ser o local para onde os/as escravizados/as fugiam, como um ambiente de luta contra o colonialismo, tornou-se, no decorrer do tempo, um símbolo de resistência política e cultural. O conceito de quilombo pode ser entendido por, no mínimo, duas lentes, seja com o sentido mais habitual —resistência ao período escravocrata —; seja com o sentido ressemantizado e ampliado pelo Movimento Negro Unificado (REIS, 2017).

O quilombo, primeiramente, foi compreendido como uma habitação da organização de negros/as fugidos/as, uma reação à opressão que sofriam no período de colonização. Nota-se, entretanto, que, a partir da Constituição de 1988 – cujo Artigo 6º destaca que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social...” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015) novos debates e reflexões acerca do reconhecimento das terras dos/as remanescentes das comunidades quilombolas ganharam força (BRASIL, 1988). Esse processo gera como reflexo, em 20 de novembro de 2003, a promulgação do Decreto n.º 4.887, cujo Artigo 2º estabelece um novo conceito para o termo *quilombo*:

Art. 2º – Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (BRASIL, 2003b, s/p).

Segundo a Fundação Cultural Palmares, existem cerca de 3.502 comunidades remanescentes de quilombos certificadas em todo o território nacional (BRASIL, 2022). Verifica-se, entretanto, que esses territórios, na prática, ainda permanecem marcados pela negação de direitos e pela vulnerabilidade social, uma vez que, conforme Romanelli (1986, p. 179) elucida,

Nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja. Sua aplicação depende de uma série de fatores.

Desse modo, conforme a história explícita, apesar da massa de pessoas livres que fora criada com a abolição da escravidão, ainda assim, os/as negros/as não foram inseridos/as na sociedade de maneira que tivessem direitos e oportunidades, uma vez que os/as cidadãos/cidadãs, nessa sociedade, ainda eram aqueles/as que possuíam terras. Essa situação estimulou as negações e as atribuições de vulnerabilidade a esse grupo na sociedade brasileira, pois não houve uma concessão de direitos automáticos, e muitos ainda foram suprimidos.

Nessa perspectiva, a concessão de direitos por meio de leis não garante que, de forma efetiva, haja as reparações necessárias. Assim sendo, o quilombo hoje se caracteriza como direito em processo de reconhecimento. As concessões das titulações dessas áreas constituem-se como parte das políticas de reparação da dívida histórica da escravidão. Não devem ser consideradas como uma ação para apenas relembrar o passado ou preservá-lo, mas devem ser concebidas como garantia de direitos, moradia e estadia de brasileiros (LEITE, 2000).

Considerando que o inimigo externo muda a sua opressão, com a abolição da escravatura, o modo de operação dos quilombos altera-se. Se, antes, adotavam uma prática de base para sobrevivência e subsistência, agora, essas organizações atuam sob outra perspectiva (LEITE, 2000), com uma dinâmica que contemple e fomente a territorialização étnica, em que suas identidades sejam formadas e colocadas de modo que possam consolidar as diferenciações de culturas sem que haja segregação de indivíduos, além de legitimar a diferenciação étnico-cultural de forma gradativa, do local ao nacional.

Os quilombos, segundo a historicidade, promovem a afirmação da identidade negra que outros/as tentaram fragmentar por meio do modelo de desenvolvimento econômico e social do Brasil após a abolição da escravidão. A presença dessas organizações em espaços urbanos e não rurais trouxe a mudança de concepção no que se refere aos seus/suas habitantes, uma vez que não serão mais considerados/as primitivos/as, e, sim, tradicionais, pois organizam-se de maneira diferente daquela idealizada e romantizada, que os/as concebia como um povo isolado e coeso, com uma vida coletiva somente entre seus/suas integrantes, sem que haja a troca de costumes e culturas.

Esse raciocínio, portanto, facilita a compreensão da utilização do termo *remanescente*, visto que este surge como a indicação de que o quilombo, considerado coeso e estático, já não existe mais daquela forma, assim como a cultura não é imóvel. Adota-se, então, o termo *remanescente* como o indicativo de que o conceito de quilombo passou por uma mudança, todavia tendo a sua origem ainda naquela definição concebida no passado (MIRANDA, 2012). A partir disso, é imprescindível compreender que se declarar como negro/a é um ato político, é uma posição que se assume perante a sociedade e que implica muito mais do que somente aceitara própria cor.

As comunidades remanescentes de quilombo configuram-se com a busca pela contemplação da cidadania que fora negada por anos aos/às afro-brasileiros/as:

É neste quadro político que o quilombo passa, então, a significar, um tipo particular de referência, cujo alvo recai sobre a valorização das inúmeras formas de recuperação da identidade positiva, a busca por tornar-se um cidadão de direitos, não apenas de deveres (LEITE, 2000, p. 345).

Sendo assim, no contexto atual, ser quilombola ou estar em um quilombo caracteriza-se não mais somente como uma fuga ou espaço dela, mas como um local de resistência e construção da identidade étnica. É a possibilidade de dar espaço para a cultura quilombola e não a suprimir em meio à sociedade homogeneizadora.

Machadina: contexto histórico e territorialidade

Machadina foi reconhecida como comunidade remanescente de quilombo pela Fundação Palmares no ano de 2006 e é composta por cinco núcleos: Sítio Boa Vista, Sítio Santa Luzia, Bacurau, Mutum e Fazenda Machadina. Nesta última, encontra-se a sede do quilombo, onde há também espaços culturais restaurados pela prefeitura de Quissamã, entre os anos de 2006 e 2008, como o Armazém, a Capela, a Casa de Artes, o Memorial de Machadina e as antigas senzalas, que hoje funcionam como residências das famílias que permaneceram no local.

Ademais, no território da sede, encontra-se um posto de saúde e a Escola Municipal Felizarda Maria Conceição de Azevedo, que vive hoje o processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012). Além disso, surgiu, em 2015, a Associação de Remanescentes de Quilombo de Machadina (Arquima). Em parceria com universidades estaduais e federais e outras instituições do entorno, a comunidade busca sua autonomia política e autossustentação econômica. Prevalencia, conforme indicava seus/suas líderes, uma necessidade de fortalecimento da identidade e do protagonismo quilombola entre os/as jovens e as crianças. Fazia-se, então, necessário o rompimento da dependência do poder local.

No que diz respeito ao fortalecimento da identidade das crianças e dos jovens e a sua construção, a comunidade em questão adota práticas que muito contribuem para este processo. Tendo em vista os saberes e fazeres ressaltados, suscita-se a discussão acerca dos conceitos de *educação formal* e *não formal* neste contexto, uma vez que a mesma, de acordo com a sondagem realizada, apresenta cotidianamente uma educação não formal. Desta forma, é válido apontar alguns aspectos que diferenciam a educação não formal da formal, uma vez que se discute neste mesmo trabalho a educação escolar quilombola; e ao mesmo tempo aborda-se acerca da educação não formal, que por muitos/as é considerada menor ou pior.

Educação formal e não formal: não se aprende apenas dentro de uma sala de aula

A educação é um processo pelo qual é possível instruir e formar os sujeitos. Algumas pessoas ainda acreditam que a educação é somente aquela que é oferecida dentro da sala de aula, seja compreendendo as fórmulas matemáticas, seja aprendendo a decodificar os códigos linguísticos. Obviamente todas essas habilidades citadas são

de interesse e objetivos da educação, no entanto estase configura como uma ação mais ampla e apresenta outros objetivos e outras nuances. É um processo formativo que visa ao desenvolvimento de habilidades e competências do indivíduo, a fim de que este possa compreender o processo de construção da sociedade e atuar diretamente nela.

A educação é concebida, de acordo com o Artigo 1º da Lei n.º 9.394/96, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como processos formativos que podem ser desenvolvidos na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996). Sob essa perspectiva, pode-se compreender que a educação contribui para a formação integral do sujeito e ocorre em diversos meios e com diversas técnicas. Philip H. Coombs, Roy C. Prosser e Manzoor Ahmed (1973 *apud* COSTA, 2014) categorizam o conceito de educação em três diferentes tipos – informal, formal e não formal.

A partir dessa diferenciação, definem a *educação informal* como aprendizagens adquiridas de modo desintencional, quando não houve uma organização das atividades com algum fim, portanto a aquisição de vocabulário, valores e hábitos é exemplo dessa forma de educação. Tendo em vista a *intencionalidade*, há a *educação formal* e a *educação não formal*, uma vez que ambas possuem com o objetivo o desenvolvimento de determinadas atividades, ou seja, o ensino é sistematizado. O que as difere é o espaço em que os processos ocorrem.

O sistema educacional e toda a sua hierarquização e organização constituem-se como a educação formal, a qual é estabelecida com períodos organizados e sucessivos de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, com uma série de conteúdos estipulados em progressão. Há também, no entanto, uma educação com intencionalidade explícita e com atividades organizadas para um determinado fim, denominada como *educação não formal*, a qual tem sido concebida como uma educação social, que educa para a vida em coletivo.

Segundo Gohn (2009), a educação não formal normalmente acontece além dos muros escolares e compreende uma área de formação para a cidadania das pessoas, em qualquer nível social ou de escolaridade. É, ainda, um espaço de formação para a vida em coletivo e não deve ser considerada como substitutiva da educação formal. Além disso, pode se fazer presente em qualquer fase da vida e para qualquer indivíduo, portanto potencializa a aprendizagem em dimensões que as estruturas curriculares não são capazes de abarcar. Não deve, entretanto, ser considerada como uma complementação da educação escolar nem uma manifestação de ensino integral. Esclarece-se, sobre esse conceito, que,

Por educação não-formal Coombs, Prosser e Ahmed (1973) entendem quaisquer atividades educacionais organizadas e sistematizadas que ocorram fora do sistema formal estabelecido, ainda que operem em consonância ou de maneira complementar ao último. Tais atividades são pensadas e desenhadas para atender um grupo específico, com objetivos de aprendizado bem delineados (COSTA, 2014, p. 438).

No que se refere a esse ensino, ainda segundo Gohn (2009), faz-se necessária a existência de um/uma educador/a social, que age como um/uma animador/a cultural.

Por meio do diálogo, considerado aqui como o fio condutor desse processo de educação, esse/a educador/a dinamiza e constrói a participação da comunidade ou do grupo em questão nesse processo. Ademais, a autora destaca que a espontaneidade do/a educador/a com a criatividade é essencial, porém não é o elemento dominante do processo. Deve haver princípios, métodos e metodologias que norteiam essa prática.

O/A educador/a social age em mão dupla, ou seja, ao mesmo tempo em que ensina, aprende. Paulo Freire (1989, p. 19) aponta que “[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...]”. É a partir do diálogo e da escuta atenta que se podem escolher os temas geradores – conceito defendido e criado por Paulo Freire que elucida que “o comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizandos e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador” (FREIRE, p. 18. 1989).

Sendo assim, os temas geradores caracterizam-se como questões suscitadas do convívio e contexto dos educados no processo de ensino e aprendizagem, os quais vale ressaltar, devem ser também uma escolha conjunta à comunidade, originados de suas conversas e do cotidiano, mas nunca uma imposição do/a educador/a social por supor que alguns assuntos sejam do interesse do grupo. Em síntese, o/a educador/a social atua na comunidade em uma proposta socioeducativa, e deve buscar sempre diagnosticar o presente e desenhar o futuro, a fim de que haja um confronto com o novo.

A partir dessas considerações, é possível compreender que a educação pode acontecer em qualquer ambiente e envolver qualquer pessoa. Tendo em vista que o desenvolvimento humano ocorre a partir de aspectos diversos do eu – o desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial –, é necessário compreender que a educação deve visar à integralidade do sujeito (PAPALIA, 2013). Desse modo, devem ser consideradas todas as nuances do indivíduo, logo a educação não se limita à dimensão cognitiva e muito menos se restringe ao ambiente escolar. Nesse sentido, o Artigo 1º da LDB define que:

[...] A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, s/p).

A educação não formal é um espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes para a vida em coletivo. Apresenta demandas com princípios em uma educação que busca a justiça social e luta pelos direitos humanos, sociais, políticos e culturais. Além disso, essa educação deve promover a liberdade e a igualdade, além de fomentar a democracia. Outra demanda presente é uma educação ampla e diversificada, que contemple elementos das culturas afro-brasileiras, as diferenças e as singularidades dos sujeitos e de suas histórias no campo da educação em geral.

Após essas reflexões e de acordo com as observações feitas por meio de uma rede social do Quilombo Machadinha, o perfil dessa comunidade no Instagram, juntamente a uma entrevista realizada com uma moradora da comunidade, foi possível perceber a existência de uma educação não formal já presente no contexto do Quilombo Machadinha, cujas atividades vão ao encontro da valorização da cultura quilombola e da formação da identidade quilombola de crianças, jovens e adultos/as da comunidade.

Instituição escolar: um espaço de reconhecimento da cultura quilombola

A educação é um dos direitos inalienáveis humanos e o meio de ascensão social para muitos sujeitos em sociedades extremamente desiguais, como, por exemplo, a brasileira. No decorrer do tempo, observa-se, com mais nitidez, as distinções existentes no que tange às concepções de finalidade da educação. Há uma dificuldade em não só estabelecer como também compreender o objetivo da educação, de maneira geral, e essa falta de clareza, quando imersa no cenário político, proporciona a execução de políticas públicas ou, pelo menos, propostas acerca do sistema educacional baseando-se em expectativas difusas da real finalidade da formação humana.

O caráter político e a função social da educação são evidenciados a partir da sua capacidade de auxílio na inserção do sujeito, de forma madura e consciente, na sociedade. Nesse sentido, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e o seu intuito de efetivação da Lei n.º 10.639/03 (BRASIL, 2003a), as práticas educativas adotadas devem preconizar os aspectos culturais e sociais da comunidade quilombola em todo o processo de ensino, a fim de que se fomente a formação de identidade dos indivíduos pertencentes a esse grupo.

Não devem, portanto, ser consideradas apenas como atividades complementares, visto que assumem, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), um caráter fomentador da equidade, no qual se exige um claro compromisso de reverter a situação histórica de exclusão que marginaliza os sujeitos envolvidos. Sendo assim, em busca da equidade e do fim da marginalização, as atividades culturais e sociais dessas comunidades devem ser consideradas como princípios norteadores do processo de ensino e aprendizagem, para que proporcionem, de maneira significativa, a formação e o desenvolvimento do/a educando/a e a valorização de sua comunidade nos currículos escolares, planejamentos de aulas e nos projetos políticos pedagógicos (PPP).

Desse modo, o investimento em adaptações/mudanças curriculares que disponham de maior participação da comunidade se torna primordial para que a instituição escolar proporcione a valorização da cultura e da identidade da Comunidade de Remanescente de Quilombo de Machadinho. Pode-se compreender, no entanto, que o foco existente hoje nas competências e nas habilidades a se desenvolverem nas escolas contribuiu para reforçar o discurso neoliberal, o qual está também fixado na formação de um cidadão que se adeque ao sistema, para que, assim, a reprodução do ensino de caráter neoliberal continue a funcionar.

Em contraponto a essa noção, a EEQ apresenta-se com o intuito de afirmar as identidades das crianças e dos/as adolescentes e permitir que eles/as reconheçam os problemas nos quais estão inseridos/as, e a posição vulnerável na qual se encontram. A EEQ pretende, ainda, contribuir para o processo de humanização do/a educando/a, a fim de que, conforme destaca Freire (1989), o/a estudante sinta a necessidade de superar os percalços da sociedade na qual estão inseridos.

A prática pedagógica adotada, portanto, define-se de acordo com a concepção de pedagogia que se adota em um determinado sistema. Nesse sentido, a EEQ possui uma concepção de educação bem nítida: educar para transformar. É direito dos/as estudantes quilombolas acessar uma educação pública, gratuita e de qualidade; ter o conhecimento dos processos históricos de luta de seu povo para a regularização

de sua terra; e superar o racismo de todas as formas. É direito, na EEQ, que os/as estudantes e os/as profissionais se apropriem dos saberes e dos fazeres tradicionais de sua comunidade, contribuindo, assim, para o seu reconhecimento e sua valorização (BRASIL, 2012).

O ambiente escolar propício para a formação identitária dos/as educandos/as

A marca da comunidade está presente nos/as alunos/as, especificamente na linguagem e no conhecimento prévio deles/as; e as práticas educativas dentro da sala de aula e o intuito das escolas com a EEQ devem ser o de criar um ambiente de promoção da igualdade no qual se fomenta o autorreconhecimento e o pertencimento racial para que a identidade dos/as educandos/as seja construída contemplando as ancestralidades deles/as.

As diretrizes e as resoluções da EEQ indicam que o currículo deve constituir valores e interesses da comunidade, na qual possam ser materializadas de forma dinâmica e dissolvidas nas práticas e nos conteúdos selecionados. GOMES (2005) alerta para que não se transformem tais saberes e realidades em conteúdos escolares ou projetos transversais, pois:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar (GOMES, p.147, 2005).

As diretrizes e a resolução da EEQ indicam que o currículo deve constituir valores e interesses da comunidade, na qual possam ser materializadas de forma dinâmica e dissolvidas nas práticas e nos conteúdos selecionados. Munanga (2001) alerta para que não se transformem tais saberes e realidades em conteúdos escolares ou projetos transversais, no entanto devem ser compreendidos e trabalhados com os/as discentes em uma perspectiva de que se atribuam dimensões éticas, diversidade, sexualidade, cultura e as relações sociais.

O currículo, nessa direção, partindo de uma concepção étnica e diversificada, pode promover práticas multirraciais que possibilitem uma aprendizagem significativa e plural, não só para os/as negros/as, mas também para os/as não negros/as, produzindo, assim, um ambiente de promoção de igualdade e equidade, as quais, há anos, são negadas às pessoas negras. Despertam-se, dessa forma, novos olhares e concepções acerca dos saberes, dos direitos e das habilidades culturais e sociais, fomentando o reconhecimento e a valorização da cultura do/a discente.

Segundo Chizzotti (2020), a instituição escolar é um fundamento da democracia, visto que, por meio dela, consegue-se transmitir e construir valores. Além disso, possibilita-se também a conservação da cultura nacional, que contém o reconhecimento de

vários aspectos que formarão um/uma cidadão/ã. Ademais, cabe ao Estado determinar os conhecimentos e os saberes indispensáveis aos/às alunos/as para que se tornem cidadãos/ãs conscientes da vida pública. Isso foi realizado com as DCNEEQ. Nesse caso, ser consciente da vida pública é reconhecer-se em uma realidade preconceituosa e compreender a cultura e os valores de sua comunidade, elementos que, muitas vezes, são atacados com um caráter valorativo e são constitutivos de sua identidade pessoal.

Segundo Silvério (2002 *apud* MORAES, 2013), a identidade do indivíduo é constituída a partir do reconhecimento que o/a outro/a possui do eu, portanto o trabalho com o autoconceito do/a educando/a é fazê-lo/la reconhecer e valorizar as suas raízes negras, algo que permitirá que não tenha de fingir ser aquilo que não é ou que negue suas raízes com o intuito de ser reconhecido/a. Dessa maneira, a inserção dessa questão no PPP da escola é um passo para a equidade, uma vez que esse documento é construído com a comunidade, e isso permite o trabalho com todos/as acerca das temáticas étnico-raciais.

Será possível, então, não somente garantir que sejam postas em vigor as diretrizes como também permitir que se observe o processo das crianças e dos/as adolescentes remanescentes de quilombo em reconhecerem suas aspirações sem qualquer negação dos seus locais de origem e da sua essência, além de instigá-los/asa atitudes práticas no próprio convívio social.

Atividades realizadas no Quilombo Machadinho: contribuições para a formação identitária dos sujeitos

Esta pesquisa se classifica como qualitativa e de caráter exploratório, uma vez que, de certa forma, pretendeu aprimorar as ideias ou descobrir questões acerca da temática observada perante as aplicações de métodos científicos. Inicialmente, pretendia-se utilizar a observação em campo, por compreender que esta se constituía como parte dorsal da pesquisa, pois possibilitaria um contato pessoal com o fenômeno pesquisado e, assim, a aproximação com a perspectiva dos sujeitos da pesquisa. Essa forma de investigação é considerada, segundo Ludke e André (1986), uma das vantagens da abordagem qualitativa.

Destaca-se, entretanto, que, com o início da pandemia da covid-19, no ano de 2020, houve a paralisação de todas as atividades presenciais devido à propagação do vírus causador dessa doença, medida que foi estendida até o início de 2022. Consequentemente, surge a necessidade da reestruturação do plano de trabalho a partir de um objetivo geral adequado a essa situação, uma vez que o percurso traçado para os anos de 2021 e 2022 não pôde ser executado devido a essa questão sanitária.

A Resolução n.º 5.930, de 22 de abril de 2021, deferida pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc -RJ), vetou as atividades presenciais dos/as alunos/as e o trabalho dos/as servidores/as vinculados/as às instituições de ensino em municípios onde as prefeituras se manifestassem de forma “[...] contrária à flexibilização do isolamento social por meio de documentação oficial”. Desse modo, a Uenf, ao respeitar esses direcionamentos, considerando a situação sanitária dos municípios fluminenses em questão (Campos dos Goytacazes, onde se localiza a universidade; e Quissamã, onde se encontra o Quilombo Machadinho), indicou que os trabalhos de pesquisa fossem realizados de maneira remota.

Dessa forma, houve a necessidade da reestruturação da metodologia adotada, passando a utilizar-se da netnografia, considerada como uma forma especializada de etnografia que utiliza de comunicações mediadas pelo computador a fim da compreensão e representação etnográfica de um fenômeno cultural na Internet (KOZINETS, 2014 *apud* SILVA, 2015). Assim, perante as possibilidades de pesquisa, optou-se pela investigação e discussão das práticas pedagógicas realizadas na Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinha, localizada em Quissamã, RJ, e a contribuição desta para a construção da identidade quilombola das crianças e dos/as adolescentes que residem nessa localidade.

Em um primeiro momento, a fim de conhecer as tradições culturais dessa comunidade, levantaram-se dados por meio da observação netnográfica, a partir da página da comunidade presente na rede social Instagram¹⁵. Por meio dessa observação, produziram-se um levantamento e uma listagem das atividades pedagógicas realizadas na comunidade com as crianças e os/as adolescentes.

De acordo com esse levantamento realizado, foi possível enumerar algumas atividades culturais e educativas que são realizadas *in loco*, a fim de valorizar e disseminar a cultura quilombola, conforme ilustram as Figuras 1 e 2, a seguir. Essas atividades são realizadas com o apoio da Secec-RJ, nas quais são desenvolvidas oficinas na comunidade, em consonância como apoio da Secretaria Municipal de Cultura de Quissamã-RJ. Há, portanto, a oferta de oficinas acerca dos saberes e dos fazeres da comunidade.

Figura 1 – Confeção das bonecas Abayomi



Fonte: Quilombo Machadinha (2021a). Via Instagram.

15 A rede social em questão é uma plataforma de postagens de fotos e vídeos curtos. É utilizada pela comunidade a fim de realizar as divulgações dos eventos culturais realizados na comunidade e as suas conquistas. Possui cerca de 1.979 seguidores com aproximadamente 160 publicações feitas.

Figura 2 – Contação de histórias na comunidade



Fonte: Quilombo Machadinha (2021b). Via Instagram.

Juntamente à Arquima, desde janeiro 2021, é desenvolvido o projeto Escola de Jongo e Fado do Quilombo Machadinha. Trata-se de uma escola quilombola de saberes que oferece oficinas presenciais nas comunidades de Mutum, Boa Vista, Santa Luzia, Bacurau e Fazenda Machadinha. A associação foi contemplada pelo Edital de Retomada Cultural da Secec-RJ, por meio da Lei n.º 14.017¹⁶, a partir do seu projeto em questão.

Essa é uma iniciativa para fomento, manutenção e retomada de grupos e espetáculos que compõem as atividades culturais e as apresentações artísticas locais. As oficinas ofertadas são realizadas pelos/as mestres/as da comunidade e desenvolvem a prática do jongo, a realização do fado; as festividades do Boi Malhadinho, a manutenção da culinária quilombola, a contação de histórias e a confecção das bonecas Abayomi, conforme ilustram as Figuras 1 e 2, apresentadas anteriormente.

Com o intuito de compreender o planejamento dessas atividades e a contribuição delas para o desenvolvimento da identidade quilombola das crianças e dos/as adolescentes da comunidade, foram produzidos formulários, uma vez que, conforme

16 A Lei n.º 14.017, de 29 de junho de 2020, dispõe sobre as ações emergenciais destinadas ao setor cultural a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020.

elucidam Boni e Quaresma (2005), os dados subjetivos só podem ser coletados por meio de entrevistas, tendo em vista a sua busca pela compreensão das atitudes e das opiniões dos sujeitos abordados.

Tendo em vista que a escolha dos métodos é condicionada aos objetivos da pesquisa, foi confeccionado um formulário por meio da plataforma Formulários do Google, o qual foi distribuído, via correio eletrônico, a um morador (Wagner Nunes, presidente da Arquima) e a uma moradora (a educadora Dalma dos Santos), ambos de Machadinho, popularmente conhecido/a, pelos/as moradores/as da comunidade e por pesquisadores/as, como atuantes na educação não formal na comunidade. Ele e ela foram escolhidos com o objetivo de fomentarem a compreensão das práticas ministradas e a intencionalidade contida nelas.

Dos formulários enviados, houve apenas uma devolutiva, da Dalma dos Santos, moradora do quilombo e educadora formada pelo Centro Universitário Fluminense (Uniflu). Até o presente momento, ocupa o cargo de diretora do Memorial Machadinho, localizado na Fazenda Machadinho. A partir das respostas concedidas, foi possível perceber que há uma intencionalidade nas atividades realizadas, corroborando o que foi discutido anteriormente neste trabalho, acerca do entendimento da educação não formal como atividades sistematizadas intencionais extramuros escolares. Segundo a entrevistada, o objetivo da realização de suas ações é “valorizar toda conquista que o povo negro conseguiu com o fim da escravidão. Além de confirmar a identidade, e manter viva as raízes da nossa história” (Dalma dos Santos).

Haja vista a resposta recebida, fica compreendido que essas atividades tendem a valorizar e manter, por gerações, a memória e a raiz dos/as quilombolas de Machadinho. Além disso, impactam, de forma significativa, a vida das crianças e dos/as jovens. A entrevistada menciona, entretanto, que há dificuldades de realização dessas ações devido à escassez de recursos financeiros. Em contrapartida, o recurso humano, a princípio, é bem servido, em sua maioria, pelos/as profissionais atuantes, pois estes/as possuem qualificação técnica na área. A entrevistada, inclusive, possui formação em Pedagogia, com habilitação para contação de histórias. O depoimento da Dalma dos Santos nos remete novamente ao PDDE, tornando evidente que este programa tem muito a colaborar com a educação quilombola, inclusive para além da escola, atendendo as demandas da comunidade no que se refere à formação de crianças, jovens e adolescentes por meio de atividades culturais. E, conseqüentemente, toda essa formação influencia na efetivação da Educação Escolar Quilombola.

Desse modo, observando as práticas realizadas na comunidade e todo o conhecimento construído acerca da temática em questão, apresenta-se, como resultado prévio desta pesquisa, a compreensão da EEQ como uma educação para a transformação. É, portanto, direito dos/as estudantes quilombolas possuir acesso à educação pública, gratuita e de qualidade; conhecer os processos históricos de luta de seu povo para a regularização do próprio território; e superar o racismo de todas as formas. É direito, na EEQ, que os/as educandos/as e os/as profissionais se apropriem dos saberes e dos fazeres tradicionais de sua comunidade, contribuindo, assim, para o reconhecimento e a valorização do grupo.

Considerações finais

A discussão realizada neste trabalho buscou a compreensão das práticas pedagógicas realizadas na Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinho, localizada em Quissamã, RJ; e da forma como elas oferecem oportunidades nítidas e necessárias de desenvolvimento da identidade quilombola das crianças e dos/as adolescentes dessa localidade. Para isso, compreendeu-se a educação como um processo pelo qual é possível instruir e formar sujeitos para atuar criticamente no mundo real.

Compreendendo, portanto, que os/as educandos/as estão submetidos e constituídos em uma determinada cultura com saberes e fazeres específicos, faz-se necessário que o currículo escolar também esteja adequado a esta questão, a fim de não proporcionar mais desigualdades sociais, mas afirmando e dando espaço às identidades quilombolas. Nesse sentido, destacamos a importância da materialização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, como elemento fundamental no processo de fortalecimento político da comunidade e de sua autonomia.

Por isso, apontamos, neste texto, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), já que o mesmo tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter complementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais etc. Assim, este programa poderia ser utilizado para fomentar a implementação das referidas diretrizes, tendo em vista a riqueza que a comunidade possui e que, muitas vezes, nem todas chegam até à escola. Seria uma forma de ampliar as ações que a escola já desenvolve. Para isto, é preciso investimento financeiro, na formação continuada de profissionais da educação, na produção de materiais didático-pedagógicos, na aquisição de suportes tecnológicos que possam subsidiar o que propõem as referidas diretrizes, possibilitando um currículo que inclua e respeite uma educação etnicamente diversificada.

Neste contexto, destacamos, então, que o currículo ao ser concebido no âmbito da diversidade, possibilitará a promoção de práticas que contribuam para as relações étnico-raciais e para uma aprendizagem significativa e diferenciada não só para os/as negros/as, mas também para os/as não negros/as. Dessa forma, a escola torna-se um ambiente de promoção da igualdade e da equidade, elementos que, há anos, são negados a essas minorias, despertando, assim, novos olhares e novas concepções acerca dos saberes, dos direitos e das habilidades culturais e sociais; e fomentando o reconhecimento e a valorização da cultura do/a educando/a.

REFERÊNCIAS

ASCOM UENF (Assessoria de Comunicação Social da Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro). **Nota da Reitoria – Calendário Acadêmico 2021/1**. Uenf, 22 fev. 2021. Disponível em: <https://uenf.br/portal/noticias/nota-da-reitoria-7/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. Fundação Cultural Palmares. **Certificação Quilombola**: quadro geral de comunidades remanescentes de quilombos (CRQs). 15 jun. 2021. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/quadro-geral-por-estados-e-regioes-15-06-2021.pdf>. Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: 10 jan. 2003a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: 21 nov. 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/diretrizes_nacionais_educacao_escolar_quilombola.pdf. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Decreto 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades

dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**: 21 nov. 2003b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%204.887%2C%20DE%20Ato%20das%20Disposi%C3%A7%C3%B5es%20Constitucionais%20Transit%C3%B3rias. Acesso em: 14 set. 2022.

CHIZZOTTI, A. As finalidades dos sistemas de educação brasileiros. **Revista educação em questão** (online), v. 58, n. 55, p. 1-19, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/19288/12485>. Acesso em: 14 set. 2022.

COSTA, R. H. Notas sobre a Educação formal, não-formal e informal. In: III SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA (Sipom), n. 3, 2014, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Unirio, 2014. p. 435-444. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/simpom/article/view/4578/4100>. Acesso em: 14 set. 2022.

DOS SANTOS TRINDADE, C. B.; ARAGÃO, R. M. R. Educação escolar quilombola: interfaces, travessias e fronteiras da prática da pedagógica. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as** (ABPN), v. 8, n. 18, p. 280-295, 2016.

FÁVERO, O. Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 614-617, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PXffv6zx3gFXmwN3wpydDpr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2022.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GOHN, M. G. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta**: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1/5>. Acesso em: 14 set. 2022.

LEITE, I. B. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Etnográfica. Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia**, v. 4, n. 2, p. 333-354, 2000. Disponível em: http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_04/N2/Vol_iv_N2_333-354.pdf. Acesso em: 14 set. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, p. 35-44., 1986.

MIRANDA, da Aparecida Shirley. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, v. 17 n 50, p. 369-383. maio/ago. 2012. Disponível em: <v17n50a07.pdf> (scielo.br). Acesso em: 05 de abril de 2021.

MORAES, F. **No país do racismo institucional**: dez anos de ações do GT Racismo no MPPE / Fabiana Moraes; Coordenação Assessoria Ministerial de Comunicação Social do MPPE, Grupo de Trabalho sobre Discriminação Racial do MPPE - GT Racismo. -- Recife: Procuradoria Geral de Justiça, 2013.7

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, Kabengele - organizador. **Superando o Racismo na escola**. 2. edição revisada. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 143.

PAPALIA, Diane E. *et al.* **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Dados ele-trônicos. Porto Alegre: AMGH, 2013.

QUILOMBO MACHADINHA. **Confecção das bonecas Abayomi**. Quissamã, 5 mar. 2021a. Instagram: @quilombomachadinha. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CMDpNUtqs3/>. Acesso em: 14 set. 2022.

QUILOMBO MACHADINHA. **Contaçon de histórias na comunidade**. Quissamã, 17 mar. 2021b. Instagram:@quilombomachadinha. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CMiZgxvnEjG/>. Acesso em: 14 set. 2022.

REIS, M. C. G.; SOARES, M. R. P.; COSTA, R. R. S. Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola no quilombo Machadinha/Quissamã. **Projeto de Pesquisa e Extensão**. Rio de Janeiro, 2018.

REIS, M. C. G.; SOARES, M. R. P.; COSTA, R. R. S. Reflexões acerca da Educação Escolar Quilombola na Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinha/Quissamã/RJ. **Humanidades & Inovação**, v. 4, p. 225-233, 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/348>. Acesso em: 14 set. 2022.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. Educação Escolar Quilombola: Proposta de uma Educação Diferenciada. **Revista da ABPN**. v. 8, n. 19. p. 121-139 mar. 2016 – jun. 2016,

ROMANELLI. O. O. **História da Educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

SILVA, Suelen de Aguiar. Desvelando a Netnografia: um guia teórico e prático. Resenhas. **Intercom, Rev. Bras. Ciênc. Comun**. v. 38, n. 2, jul./dec. 2015

VELHO, G. “Observando o familiar”. *In*: NUNES, Edson de Oliveira (org.). **A Aventura Sociológica**: objetividade, Paixão, Improviso e Método na Pesquisa Social. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1978. p. 36-46.

CAPÍTULO IX

A DESCENTRALIZAÇÃO FINANCEIRA DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: um tema emergente

Luciane Ribeiro Dias Gonçalves
Yone Maria Gonzaga

O presente texto reflete sobre a importância de as políticas públicas educacionais terem como um dos elementos basilares ações de combate ao racismo. Trata-se de um texto opinativo, realizado a partir de uma pesquisa documental de materiais didático-pedagógicos. Num país como o Brasil, em que o constructo histórico do racismo estruturou-se em todos os segmentos sociais, a busca por uma educação de qualidade deve estabelecer entre suas prioridades o debate sobre as relações étnico-raciais para que possamos diminuir as desigualdades estabelecidas.

Assim, entendemos que seja difícil pensar em educação de qualidade sem inserir a luta antirracista nesse debate. Diante disso, propomo-nos a discutir uma política pública implementada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio dos Centros Colaboradores de Apoio ao Monitoramento e a Gestão de Programas Educacionais (Cecampe). Esses centros regionais são acolhidos em institutos de ensino superior, por força de edital nacional, para apoiarem a consecução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e suas ações integradas. Focaremos no Cecampe Sudeste, sediado na Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, na perspectiva de seus materiais formativos.

As ações dos Cecampes estão alicerçadas na formação continuada de gestores/as para melhorar a consecução do PDDE na educação básica. Trata-se de verbas suplementares que são destinadas às escolas por descentralização financeira. O objetivo deste trabalho é analisar os cadernos pedagógicos utilizados no Cecampe Sudeste, como material didático pertinente ao escopo da formação continuada de gestores/as, tendo como foco as discussões sobre a descentralização financeira do PDDE, com o intuito de verificar as singularidades dessa política pública ligadas às relações étnico-raciais.

No caso específico deste artigo, fizemos análise documental da “Carta de Princípios” e do Caderno Temático “PDDE como política pública na inclusão e na diversidade dialógica”. Partimos do pressuposto de que o preconceito racial e a desigualdade de oportunidades têm travado a consolidação da cidadania da população negra e, conseqüentemente, impactado todos os indicadores sociais desta população, embora estudos empíricos venham demonstrando que também os/as estudantes indígenas, ciganos, quilombolas, do campo etc. têm suas culturas e formas de expressão

deslegitimadas dentro das escolas, o que nos leva a pensar o quanto há que se ampliar os processos de garantia de direitos plenos de educação para todos.

A luta antirracista a partir de uma perspectiva multidimensional

A luta antirracista é uma agenda complexa e multifacetada, em permanente construção e continuamente em disputa. É papel da administração educacional, como coordenação das atividades a serem desenvolvidas na escola, pautar este tema. Cabe ao Estado impulsionar a implementação e a gestão de políticas públicas pensadas a partir das relações étnico-raciais, tornando-as fundamentais para a materialização e a disseminação de práticas democráticas nas organizações públicas.

A competência estatal de gestão de políticas antirracistas é ainda mais desafiante, já que precisa haver o compromisso com a promoção da igualdade racial e com o combate ao racismo estrutural, enfrentamento aos desafios impostos por nossa história e os impactos desta que reverberam na atualidade em todas as dinâmicas socioeconômicas e culturais.

Toda a sociedade brasileira deve se responsabilizar pelo combate ao racismo. Contudo, o Estado tem papel especial na perspectiva de proporcionar políticas consistentes e eficazes de promoção da igualdade racial e respeito à diversidade. Face a estes reveses, é fundamental resgatar aspectos históricos da luta antirracista para desvelar os desafios sinalizados pelo tempo presente.

Com este texto, pretendemos contribuir para discussões relativas às especificidades e aos desafios enfrentados por gestores/as de políticas públicas, de uma forma geral, e, em especial, as educacionais, no tocante às relações étnico raciais. Apesar da luta antirracista ter sido um dos componentes da resistência protagonizada pelos movimentos sociais negros ao longo da história desta nação, a positivação dos estudos sobre as relações étnico-raciais no contexto educacional, desde legislação a práticas educacionais, é um fenômeno relativamente recente. A produção acadêmica e os exemplos de políticas públicas com foco na questão racial ainda são incipientes no Brasil.

A título de contextualização, faremos um breve histórico da luta antirracista na educação por meio do arcabouço jurídico normativo e das políticas públicas envolvidas nesse processo. Posteriormente, apresentaremos o Cecampe Sudeste e seus cadernos formativos. Em especial, realizaremos a análise documental da “Carta de Princípios” e do Caderno Temático “PDDE como política pública na inclusão e na diversidade dialógica”, vídeos e podcasts.

Em meados dos anos de 1970, o movimento negro¹⁷, em especial, o Movimento Negro Unificado (MNU), levantaram contestações a respeito da permanência de

17 Movimento Negro – o conjunto das iniciativas de natureza política, educacional, cultural, de denúncia e de combate ao preconceito racial e às práticas racistas, de reivindicação, de mobilização e de pressão política na luta pela implementação de uma cidadania plena aos brasileiros em geral e aos afro-brasileiros em particular, atuando, portanto, em prol da igualdade e da valorização dos seres humanos. Embora não se configure como um movimento social monolítico, por ser integrado por diferentes grupos de ativistas que, em certos momentos, podem inclusive assumir posições ideológicas divergentes, há que se analisar o Movimento Negro nacional como um sujeito histórico coletivo posto que existe um substrato comum que unifica a sua prática: a luta antirracista, pela dignidade humana, pela igualdade de direitos, pelo respeito

preconceito e racismo na sociedade brasileira, oriundos de resquícios coloniais da escravização negra. Os movimentos negros (MN) buscavam, neste período, denunciar a presença do mito da democracia racial¹⁸ e da ideologia do branqueamento como obstáculos para a proposição de políticas públicas que pudessem reparar os danos sociais causados à população negra desde o sequestro em terras africanas, por séculos de expropriação da força de trabalho e maus-tratos, e suas consequências na sociedade contemporânea.

Diante da negação de existência do racismo no Brasil, várias foram as estratégias dos movimentos sociais negros para evidenciar essa prática nos diversos setores sociais. Após constantes denúncias, os MN buscaram dados estatísticos para comprovar a forma assimétrica com que o Estado atendia a população negra¹⁹. Travou-se uma luta para que o indicador de raça/cor fosse inserido em coletas de dados populacionais diversos.

O marco legislativo utilizado neste trabalho inicia-se com a Constituição Cidadã, de 1988, entendendo ser um recorte didático, sem desconsiderar as ações negras contra o racismo organizadas anteriormente a esta data e que contribuíram para a efetivação das ações atuais de promoção da igualdade racial. Em que sentido a Carta Magna do país inovou? A Constituição de 1988 destaca no Art. 3, inciso XLI, que “constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). A alusão a preconceitos e discriminação presentes no texto constitucional é resultante das articulações dos movimentos sociais negros que reivindicavam a evidência desses problemas estruturais, ainda em vigência no centenário da suposta abolição da escravização negra.

Mesmo sendo referenciada como Constituição Cidadã, o documento não conseguiu abarcar todas as reivindicações sobre a temática racial. Contudo, os MN e seus interlocutores políticos conseguiram a modificação legal que possibilitou outras mudanças posteriores. Tornar crime qualquer prática discriminatória contra a população negra constituiu um passo importante na luta antirracista. Além disso, a Constituição de 1988 avançou na perspectiva de reconhecimento dos remanescentes quilombolas e de seus territórios. No setor educacional, apontou para a pluralidade racial e incitou a revisão dos currículos escolares incorporando a contribuição dos povos africanos na construção da nacionalidade brasileira.

A constatação do racismo como crime inafiançável e imprescritível abriu oportunidade para se pensar as suas várias formas de incidência na sociedade brasileira, contudo, a criminalização efetiva dos/as praticantes de discriminação ainda é questionada, sobretudo porque os/as ocupantes de cargos na estrutura jurídica ainda são majoritariamente brancos/as e estão imbuídos do discurso de democracia racial. Essas evidências fizeram com que os movimentos sociais negros continuassem o processo de disputa discursiva e contribuiu para a realização de eventos significativos

ao Outro e pela reconfiguração da sociedade brasileira em bases mais justas, igualitárias, democráticas e sólidas (SISS, 2003, p. 22).

18 Mito da Democracia Racial – ideia de que todas as raças que compõem a base de formação da sociedade brasileira convivem de forma harmônica.

19 Negro/a – conjunto das pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

em que a temática racial se apresentou de forma mais contundente, dentre os quais destacamos a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, ocorrida em 20 de novembro de 1995, em Brasília, no ano do Tricentenário de morte de Zumbi.

Durante a Marcha, a militância chamava a atenção para os efeitos perversos do racismo na vida da população negra em geral e, de modo especial, na vida das crianças. Como estratégia de reversão desse grave problema, alertava para a necessidade de incorporação da história da África e dos afro-brasileiros em todos os níveis na educação formal e informal. Esses argumentos contribuíram para as formulações legislativas posteriores, levando os Parâmetros Curriculares Nacionais, aprovados em 1996, a incorporarem os Temas Transversais.

Outra mobilização de relevância na luta antirracista, principalmente no campo educacional e que a partir da mesma, algumas políticas estatais para o enfrentamento ao racismo foram planejadas, foi a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata das ONU (Nações Unidas), realizada em Durban, África do Sul, em 2001. O Brasil tornou-se signatário do Relatório e do Plano de Ação comprometendo-se a adotar medidas eficazes de combate ao racismo sistêmico. Após a Conferência, a temática das relações étnico-raciais ganhou maior visibilidade e impactou vários campos da vida social, tendo as políticas afirmativas para ingresso de estudantes negros nas universidades um tema de destaque.

O ano de 2003 foi proeminente para a luta antirracista no Brasil. Foi promulgada a Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), tornando obrigatório o ensino de história e da cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Também foram publicadas normativas importantes, como o Parecer CNE 03/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A Lei nº 10.639/2003 ampliou o debate acerca do currículo eurocêntrico ensinado na maioria das escolas do país, e a sua consequência refletida, inclusive, nos resultados dos indicadores de evasão e de desempenho escolar de estudantes negros/as. As normativas educacionais vão ao encontro de pesquisas empíricas qualitativas que mencionavam como a ausência de referências positivas impacta a construção da autoestima positiva das pessoas negras, de modo especial, das crianças (GONÇALVES, 1985; ANDRADE, 2008). Levar em consideração que a população africana escravizada era portadora de conhecimentos que foram invisibilizados na composição da matriz curricular das escolas brasileiras implica repensar a educação e as suas práticas no Brasil.

Porém, estudos sistemáticos vêm comprovando que a implementação da referida lei enfrenta diversos desafios em todos os níveis, o que estudiosos/as do campo da educação das relações étnico-raciais têm classificado como racismo institucional, o qual, segundo Santos (2013, p. 27) revela-se por meio de “mecanismos e estratégias presentes nas instituições públicas, explícitos ou não, que dificultam a presença dos negros nesses espaços”, bem como o acesso a determinados bens e valores físicos e ou simbólicos sejam por meio de implementação de procedimentos ou pela omissão de sua implementação (GONZAGA, 2017). Essa “ação é sempre violenta, na medida em que atinge a dignidade humana (SANTOS, 2013, p. 27).

Também em 2003, foi criada a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), pelo Governo Federal, tendo a pauta racial como destaque na agenda. A SEPPIR propôs a implementação de políticas públicas para a equidade racial e o desenvolvimento de grupos étnicos afetados pela intolerância, destacando a educação como ação estratégica para a mudança de valores e desenvolvimento do país. Entendemos que a criação da SEPPIR por si só não garantiria que as prioridades da população negra e, em específico, das comunidades tradicionais, fossem atendidas, dada a profundidade das desigualdades e as relações de poder existentes dentro da estrutura que limitavam, inclusive, a disponibilização orçamentária para a efetivação das políticas. Contudo, ter um órgão que priorizava o tema, certamente configurou-se como avanço. Mesmo tendo sido extinta recentemente, ressaltamos o legado deixado pela SEPPIR para a promoção da igualdade racial e que deve ser ressaltado nesse exercício de historicidade.

Em 2004, foi criada na estrutura do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Dentre as suas atribuições, estava a formação continuada de professores/as para a educação da relações étnico-raciais como estratégia de reversão de imaginários pejorativos sobre a população negra e indígena. Infelizmente, as atividades da Secadi foram descontinuadas pelo atual governo federal e a secretaria extinta.

Alinhado à movimentação internacional da qual o Brasil é signatário, a promoção da igualdade racial passou a ser pauta de agendas governamentais como consequência da mobilização da população. Com o propósito de trazer à visibilidade a questão racial nas políticas públicas, foram realizadas as Conferências Nacionais de Promoção da Igualdade Racial (Conapir). As conferências são instâncias de participação e controle social e a primeira foi realizada, em 2005, com intuito de fortalecer o diálogo e a cooperação entre órgãos e entidades governamentais e não governamentais de promoção da igualdade racial. A construção das conferências nacionais, dá-se pela realização de certames nos municípios e estados, convergindo com a eleição de delegados/as para a ação nacional. Em cada encontro os/as representantes são divididos em grupos de trabalho para discutirem temas relativos à população negra, tais como: trabalho e desenvolvimento econômico; direitos humanos e segurança pública; juventude negra; educação; comunidades remanescentes de quilombos – Programa Brasil Quilombola; mulheres negras; saúde; fortalecimento das organizações antirracismo; diversidade cultural; religiões de matriz africana – comunidades de terreiro; e política internacional.

Nesse processo de construção de agenda, é importante destacar como a educação para as relações étnico-raciais é frequentemente debatida e figura no rol de propostas aprovadas pela sociedade civil durante as conferências em todos os âmbitos, o que reforça a relevância do tema e a pertinência de pensarmos o significado real e os efeitos da descentralização financeira do PDDE nas escolas para se atingir positivamente essa camada populacional.

A ação dos movimentos sociais negros incentivou as lutas e as reivindicações de outros segmentos populacionais pela alteração dos currículos. Assim, em 2008, a legislação educacional brasileira foi novamente alterada pela Lei nº 11.645/2008, que obriga a incorporação da história e da cultura indígena nos currículos, implicando

a presença dos conhecimentos europeus, africanos e afro-brasileiros e indígenas na formação da estrutura curricular.

Outros documentos legislativos que reforçam a necessidade de observação da temática racial no campo educacional foram aprovados no país, como a Lei nº 12.288/2010, o Estatuto da Igualdade Racial, que dedica um capítulo específico à implementação da Lei com foco nas temáticas raciais; a Lei nº 12.711/2012, que assegura a reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas no ensino superior e, dentre esses, um percentual para os/as estudantes negros/as. Todavia, considerando o escopo e objetivos desse artigo essas leis não serão detalhadas.

Pesquisas empíricas evidenciam as dificuldades na implementação das políticas com o recorte étnico-racial (SILVA; MIRANDA, 2018). De acordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-brasileira e Africana,

o sucesso das políticas públicas do Estado, institucionais e pedagógicas, depende do entendimento de que todos os/as alunos/as, negros e não negros, bem como seus professores/as, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Decorre também, de maneira decisiva, de reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui é designado como relações étnico-raciais. Deriva, ainda, do trabalho conjunto da articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola. (BRASIL, 2013, p. 16).

Diante do exposto, fazemos coro às análises da equipe do Cecampe Sudeste que elege a gestão democrática, a equidade e a educação social e etnicamente referenciada como princípios basilares para a formação continuada de gestores/as. As desigualdades étnico-raciais existentes no Brasil revelam a necessidade de políticas específicas para correção das desigualdades raciais. Todo este empenho visa à efetivação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial.

A militância negra organizada almeja uma educação de qualidade enquanto, no contexto escolar, as discriminações étnico-raciais são recorrentes, refletindo o “racismo estrutural da sociedade” (ALMEIDA, 2019, p. 20). Recorrentemente nos deparamos com políticas públicas que apresentam foco no desenvolvimento educacional, relacionadas à qualidade da educação e elevação dos mais diversos índices relativos a este setor. Temos como hipótese a inexistência de possibilidade de que no Brasil eleve seus escores avaliativos sem o devido enfrentamento do problema histórico do racismo.

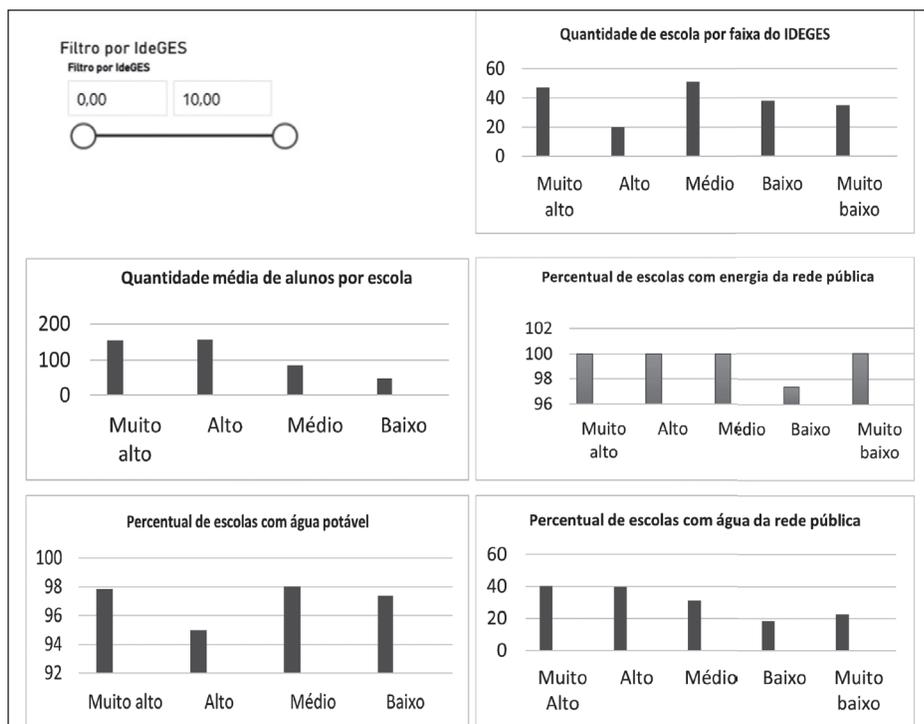
Nenhum país pode ter educação de qualidade excluindo a maioria de sua população do acesso à aprendizagem sólida, como ocorre sistematicamente no Brasil com a população negra. A escola deve ser o espaço de convivência, de respeito à diversidade étnico-racial e de afirmação das identidades. Desta forma, reconhecer a história e a cultura da população afro-brasileira é mister para que a educação de qualidade desejada se efetive.

Assim, torna-se imperioso decolonizar os olhares e as práticas educativas e, principalmente, superar os dados de desigualdades apresentados. Quando nos debruçamos

sobre índices captados das mais diversas agências educacionais, conseguimos perceber como as marcas da colonização e da escravização persistem na atualidade como fatores de exclusão e hierarquização.

Verifica-se que as muitas escolas da região sudeste carecem de infraestrutura básica, como acesso à água potável, à rede de esgotamento sanitário, à banda larga de internet, entre outros, o que certamente prejudica o desempenho dos/as estudantes, sobretudo nesse contexto de pandemia da Covid-19. E podemos perguntar: qual é o perfil desses estudantes que acessam de forma desigual a esses bens? Em que territórios residem?

Imagem 1 – Infraestrutura escolas da Região Sudeste



Fonte: PowerBICECAMPE Sudeste/UFU (2022).

Quando maximizamos a atenção para as escolas brasileiras, os dados revelam que elementos básicos de infraestrutura escolar ainda não foram totalmente resolvidos. Ainda persiste grande número de escolas sem água potável, água da rede pública e energia elétrica, requisitos necessários para a garantia da saúde de docentes e estudantes e que também refletem na organização do ambiente de aprendizagem.

Referindo-nos às escolas quilombolas do estado de Minas Gerais, vislumbramos o cenário que apresentaremos a seguir. Utilizamos do Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE – IdeGES – nas análises realizadas. O IdeGES mensura o desempenho da gestão escolar a partir da resolutividade de três indicadores: adesão, execução e prestação de contas do dinheiro descentralizado.

Imagem 2 – Escolas quilombolas de Minas Gerais e seus IdeGES

Fonte: PowerBICECAMPE Sudeste/UFU (2022).

O IdeGES reflete a avaliação do uso da verba suplementar. Esse recurso representa um suporte financeiro e, apesar de o valor ser pequeno, pode e tem transformado a realidade de muitas escolas espalhadas pelo país. Assim, indagamos: como as escolas quilombolas utilizam o recurso do PDDE? Os dados da tabela revelam que 118 escolas estão com índices entre médio e muito alto. Enquanto isso, 73 escolas quilombolas receberam *score* entre baixo e muito baixo. A diferença entre as escolas que fazem a aplicação exitosa da verba e as que ainda necessitam melhorar a execução e a prestação de contas demonstra existir um longo percurso a ser percorrido para que equipes gestoras invistam os recursos e atinjam o objetivo do PDDE, qual seja, atender às necessidades pedagógicas dos/as estudantes, principalmente dessa parcela da população que, por vários fatores históricos, foi colocada à margem de políticas públicas essenciais.

Neste sentido, o Cecampe Sudeste aposta na formação continuada de gestores/as para a execução dos recursos financeiros do PDDE tendo como referência a diversidade dos sujeitos presentes no contexto escolar, embasando suas ações em princípios presentes nos componentes curriculares sobre a diversidade étnico-racial.

Cecampe Sudeste: colaborando com a descentralização financeira e a discussão sobre as relações étnico-raciais

Temos nos perguntado em que medida os avanços nos marcos legais nacionais têm provocado mudanças nas práticas e nas posturas e fomentado a criação de ambientes mais plurais no contexto da educação nacional. Apesar de a legislação

apontar várias estratégias que poderiam subsidiar a elaboração/efetivação de políticas públicas antirracistas, ainda vivemos a consecução de políticas públicas generalistas que não atendem as especificidades dos/as sujeitos da educação, as quais são necessárias para o enfrentamento do racismo no contexto educacional.

Pelo exposto, a política pública do PDDE que garante a descentralização financeira para a educação básica, provendo a escola de recursos de capital e de custeio, visando à melhoria da infraestrutura partilhada coletivamente e o investimento e processos pedagógicos que alterem os resultados educacionais é bastante significativa. O processo de adesão, execução e prestação de contas dos recursos garante a transparência, um dos critérios da política pública, mas enfatizamos a necessidade de reflexão sobre o destino desses recursos: a quem eles beneficiam quando bem empregados?

A partir daqui apresentaremos o Cecampe Sudeste e, seguidamente, os materiais mencionados que servirão de análise da pesquisa.

Os Centros Colaboradores de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais (Cecampes) são instituições universitárias que firmaram parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com vistas à realização de atividades de assistência técnica e monitoramento da execução e do desempenho do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e suas Ações Integradas – Programa Caminho da Escola e Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) –, junto às escolas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos.

Criado em 1995, o PDDE tem contribuído para a ampliação do direito à educação de estudantes brasileiros, por meio da suplementação de recursos destinados aos estabelecimentos educacionais beneficiários para o provimento das necessidades prioritárias, garantia de seu funcionamento e promoção de melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica, bem como incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania com a participação da comunidade no controle social.

Para utilização dos recursos de suplementação financeira, as instituições escolares precisam atender a alguns requisitos e cumprir as atribuições descritas na Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021. Assim, precisam fazer a adesão ao Programa, executarem os recursos disponibilizados nas modalidades de custeio e de capital e prestarem contas, garantindo, assim, a transparência na utilização adequada dos recursos. Para orientar os/as gestores/as públicos responsáveis pela implementação do PDDE nas escolas, coube ao Cecampe Sudeste a atribuição de organizar processos formativos continuados, seja na modalidade remota ou presencial, os quais se pautam em três princípios básicos abordados em sua “Carta de Princípios” que são: gestão democrática, equidade e educação social e etnicamente referenciada.

A **gestão democrática** é pautada em práticas coletivas, descentralizadas e colaborativas, por meio dos diferentes conselhos presentes no cotidiano escolar. A democratização da gestão escolar, configura-se, pois, como um princípio basilar da atuação do Cecampe Sudeste.

Pautada no Art. 206 da Constituição Federal, a gestão democrática é um elemento fundamental para o desenvolvimento da educação, pois implica a participação de todos os sujeitos da educação e da comunidade escolar. Embora seja um conceito

amplo e que guarda uma gama de significados e conformações ideológicas, a democracia é complexa e dinâmica. E é em função da dinamicidade e da possibilidade de amplificação das vozes de maior número de pessoas no contexto escolar, que o Cecampe Sudeste definiu a gestão democrática como um de seus princípios.

No senso comum, é possível observar o pensamento de que o simples fato de participar do processo eletivo já garante a democratização dentro das escolas. Todavia, o cotidiano vem mostrando que somente a prerrogativa do voto é insuficiente para garantia da participação horizontal, razão pela qual, as associações de pais e mestres, os conselhos escolares, os grêmios estudantis e demais formas de participação da comunidade escolar no processo decisório da gestão escolar são peças fundamentais para garantir o bom andamento das políticas educacionais, e, de modo especial, a utilização dos recursos do PDDE.

Como já afirmado anteriormente, no Brasil, a educação é um direito constitucional, portanto, garantido a todos os cidadãos e todas as cidadãs. Todavia, nas diversas faixas etárias, as pessoas negras enfrentam desafios particulares que ainda precisam ser encarados. Os indicadores sociais vêm demonstrando que, em que pese as políticas públicas implementadas pelo Estado, sobretudo nas primeiras décadas deste século, ainda há um déficit social em relação à população negra que congrega o maior número de pessoas analfabetas. Estudantes negros/as têm menos anos de estudos que os/as brancos/as. São os/as que mais evadem, muitas vezes porque têm de disputar um lugar no mundo do trabalho precarizado, para contribuir no sustento da família. Também são os/as que, quando dentro da escola, amargam maior número de reprovações, motivadas em grande parte pelo racismo institucionalizado, que faz com que essas crianças e esses adolescentes não se sintam acolhidos e presentificados nos currículos e nas atividades escolares.

Conhecendo essa realidade da educação básica, o segundo princípio defendido pelo Cecampe Sudeste é o da **equidade**. Sabemos que as iniquidades se interpõem na vida de todas as pessoas e das mais diversas formas. No entanto, quando nos deparamos com os dados sociodemográficos, podemos observar que elas não só acometem pessoas negras, mas têm uma reincidência e longevidade históricas, demonstrando que a “colonialidade de poder” (QUIJANO, 2009, p. 118) estrutura as relações e o funcionamento da sociedade. Desta forma, o racismo institucional pode ser uma chave de interpretação dessa iniquidade, pois “há instituições cujos padrões de funcionamento redundam em regras que privilegiam determinados grupos raciais”, e as escolas estão inseridas na sociedade “que é racista” (ALMEIDA, 2019, p. 47). Logo, por dever ético e democrático (GONZAGA, 2017), cabe aos/as gestores/as buscarmos ampliar as lentes, compreendendo a extensão e a forma como o racismo se manifesta no cotidiano para enfrentá-lo desde o chão da escola.

Estudos empíricos também apontam que as pessoas negras não são discriminadas no contexto escolar somente por causa dos traços diacríticos (cor da pele e cabelo crespo, por exemplo). Há uma série de marcadores relacionados ao pertencimento étnico-racial que as singularizam e que as deixam em verdadeiras encruzilhadas (RUFINO, 2019). Assim, são as culturas africanas e afro-brasileiras alvo de desvalorização e demonização, sobretudo, as religiões de matriz africana.

Conforme a Constituição Federal, o Estado é laico e a sociedade, diversa e plural. Esses atributos por si garantiriam aos/às estudantes negros/as o direito de vivenciarem democraticamente sua religião. Porém, no espaço escolar, “crianças que possuem posições de liderança no Candomblé ou na Umbanda são obrigadas a esconder sua pertença religiosa quando entram na escola” (FONSECA, 2018, p. 45), por medo de serem violentadas e discriminadas, o que demonstra que os aspectos étnicos-culturais são passíveis de intolerâncias.

Essas constatações empíricas levaram a equipe do Cecampe Sudeste a definir a **educação social e etnicamente referenciada** como um dos princípios basilares de sua atuação no campo da formação continuada de gestores/as da educação. Espera-se que, ao conhecer a realidade vivenciada pelos/as estudantes negros/as, os/as profissionais da educação, ocupantes ou não da função de gestor/a se atentem para a violação de direitos desses/as estudantes. Essa observação encontra guarida na legislação educacional mencionada anteriormente, como, por exemplo, a Lei nº 10.639/2003 e suas normativas.

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/2004, “caberá às escolas incluírem no contexto de seus estudos e atividades cotidianas, tanto as contribuições histórico-cultural dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos quanto às contribuições de raiz africana e europeia”. Avaliamos ser de grande importância a Resolução do Conselho Nacional de Educação ter destacado a relevância de destacar as outras culturas que fizera (fazem) parte da formação do país, pois não advoga pela exclusão de quaisquer conteúdos. Pelo contrário, lembra que todos esses povos são igualmente importantes para a formação cidadã. Todavia, considerando o contexto brasileiro e os imaginários sociais negativos historicamente construídos sobre as pessoas negras, o documento salienta que

é preciso ter a clareza de que o Artigo 26, acrescido à Lei 9397/1996, impõe bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, mas exige que se repense um conjunto de questões: as relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas; os procedimentos de ensino; as condições oferecidas para a aprendizagem e os objetivos da educação proporcionada pelas escolas. (BRASIL, 2013, p. 37).

Como os princípios definidos na Carta de Princípios foram traduzidos no material elaborado pela Equipe Técnica Pedagógica do Cecampe Sudeste de forma a sensibilizar os/as gestores/as da educação básica?

Ao lermos o Caderno Temático “PDDE como política pública na inclusão e na diversidade dialógica”, observamos que as autoras tiveram o cuidado de apresentar o Centro colaborador e o seu papel na formação continuada de gestores/as de comunidade escolar para a utilização adequada dos recursos do PDDE. Assim, trouxeram à evidência que não lhes interessava apenas formar os/as profissionais para disporem dos recursos disponibilizados às escolas e depois prestarem contas. Elas os/as convidam a aprofundar o olhar sobre a realidade educacional, tendo como referência o corpo discente da escola e os atravessamentos produzidos pela temática

étnico-racial, tema incipiente nesse tipo de formação, ainda mais quando se trata de financiamento suplementar.

Em geral, esse é um tipo de assunto que fica restrito a um grupo seletivo e, ao conceber o PDDE como uma política pública pautada nos princípios elencados, busca-se romper com um discurso de igualdade de tratamento que não se materializa quando se observam os dados. Os/as estudantes têm pontos de partida e histórias de vida diferentes, e os/as estudantes negros/as sofrem as mazelas do racismo. Por isso, investir os recursos do PDDE com o olhar voltado para as especificidades dos/as sujeitos é uma tentativa de minimizar as desigualdades que têm os marcadores sociais de raça como um elemento fundante.

Busca-se, no referido material, dar ênfase ao processo de execução dos recursos, pois é nesse item que os valores intencionais ou não do/a gestor/a se apresentam e influenciam na implementação da política planejada e destacada no Projeto Político-Pedagógico. No momento da execução, ele/a terá a oportunidade de atuar de forma democrática, seguindo as deliberações da comunidade escolar por meio dos conselhos, associações de pais e mestres ou dos grêmios estudantis.

O processo de execução exige que se olhe para dentro da escola e reconheça quem são os/as estudantes que, em função do processo histórico do país, são os mais prejudicados, e vislumbre políticas mais equânimes. Embora saibamos que os recursos do PDDE são para o atendimento de todos/as os/as estudantes matriculados/as em uma unidade escolar, acreditamos que, quando utilizados de forma a garantir os insumos necessários para a melhoria da aprendizagem, esses recursos acabam por beneficiar aqueles/as estudantes mais vulnerabilizados/as, cujo acesso a bens culturais fora do ambiente escolar é reduzido.

O Caderno Pedagógico referenciado traz, ainda, parte dedicada à reflexão sobre a inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar. A prática e as dinâmicas sociais demonstram que, se o/a estudante deficiente for negro/a, a opressão será ainda maior.

Como forma de demonstrar o quão significativo pode ser a execução dos recursos de capital e custeio no espaço escolar, a equipe do Cecampe Sudeste desenvolveu recursos pedagógicos que foram disponibilizados aos/às cursistas como podcasts e histórias em quadrinhos (HQ). De forma inovadora, busca-se articular a legislação do PDDE a metodologias mais interativas. Também são mencionadas as possibilidades de utilização de recursos para elaboração de projetos pedagógicos que vão ao encontro do que propõe a Lei nº 10.639/2003, uma forma nova de pensar a articulação execução-outros pedagogias voltadas para a educação social e etnicamente referenciada.

Pelo exposto, percebe-se que o processo de execução ganha uma outra abordagem: deixa de ser pensado sob a lógica de gasto, simplesmente, e parte-se para a lógica de investimento. Investe-se o recurso para atender às demandas educacionais de todos/as estudantes, porém, ao fazê-lo de forma eficiente, os/as estudantes negros/as, pobres e quilombolas serão os/as mais atendidos/as, conforme argumentos apresentados.

Considerações finais

É imprescindível a implementação de políticas públicas que deem visibilidade às questões étnico-raciais, em todos os setores da sociedade. Em um país como o Brasil, marcado pelo racismo estrutural, oriundo de um processo escravagista, desumano, que inferiorizou a população negra, é prioritário desenvolver ações reparadoras. No setor educacional não é diferente. Necessitamos de políticas públicas que não se omitam ante ao desafio do enfrentamento ao racismo. Para que isso aconteça, as variáveis raça e etnia devem permear as ações governamentais e direcionar as políticas para que possam superar as diferenças hierárquicas construídas.

Desta forma, ressaltamos o Cecampe Sudeste, como uma política pública que, focada na questão da descentralização financeira, estabelece em seus princípios metodológicos as relações étnico-raciais como fundamento de sua ação. Mas, qual a relação existente entre descentralização de financiamento público com combate ao racismo? É justamente essa questão que torna a proposta do referido projeto inovador. O tema do financiamento tem grande importância para consecução de qualquer proposta pedagógica inovadora, afinal, não se faz nada sem recursos. Todavia, quando o Cecampe Sudeste se propõe a incluir, na formação de gestores/as, além do ato técnico de fomentar adesão PDDE, um olhar diferenciado para a execução da verba suplementar com foco na correção das desigualdades raciais existentes na escola, ele inova e qualifica a ação do FNDE.

Ao definir a questão da qualidade social e etnicamente referenciada, o Cecampe Sudeste sugere aos/às gestores/as que envidem esforços para que suas ações de execução financeira tenham foco na educação antirracista, contemplando, por meio de projetos democraticamente definidos, os/as estudantes negros/as. Para o Cecampe Sudeste é importante saber a quem a verba pública afetará de forma a transformar suas vidas. Assim, a definição de público-alvo das políticas públicas, passa pelo processo de escolha democrática das prioridades e, certamente, os/as inferiorizados/as, principalmente, a população negra.

Ao analisarmos o material formativo do Cecampe Sudeste, identificamos esse potencial transformador. Concluímos que esse material propõe que a execução financeira seja subsidiada pelo critério da equidade, uma vez que tal critério amplia a noção de quais vidas e processos de aprendizagens serão impactados mais diretamente. Nesta perspectiva, sugere-se atenção especial à questão das relações étnico-raciais. Certamente, destacar questões relativas à qualidade social e etnicamente referenciada como pressupostos formativos para a descentralização financeira abre a possibilidade de descolonizar os olhares relativos ao uso de recursos. Em nosso entendimento, as políticas públicas, em geral, devem espelhar nessa proposta dada a assertividade com que ela propõe combater o racismo na escola. Acreditamos que experiências como a mencionada e muitas outras espalhadas pelo país precisam receber incentivo e reconhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANDRADE, I. P. de. Construindo a autoestima da criança negra. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. p. 117-124.

BARROS, R. C. S. Políticas de promoção da igualdade racial: um novo redesenho das políticas públicas no Brasil. *In*: SANTOS, K. R. da C.; SOUZA, E. P. de. **Pro-movendo a igualdade racial para um Brasil sem racismo**. Brasília: IABS, 2016. p. 20-34.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 003/2004.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC/SECADI, 2013.

COUTO, J. G. P. **Projeto Brasil: o resgate da dívida social e a situação do negro do Brasil.** Belo Horizonte: OMEIO, 2000.

FONSECA, A. B. Primeiras análises dos dados do Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa no Brasil (2011-2015). In: FONSECA, A. B. (org.). **Estado laico, intolerância religiosa e diversidade religiosa no Brasil: pesquisas, reflexões e debates.** Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. p. 22-47.

GONÇALVES, L. A. O. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial –(um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau - 1ª a 4ª série).** 1985. 342 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

GONZAGA, Y. M. **Gestão universitária, diversidade étnico-racial e políticas afirmativas: o caso da UFMG.** 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. 2017.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina.** Buenos Aires: Clacso, 2009. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>. Acesso em 29 set. de 2022.

ROCHA, R. M. de C. Pensando um projeto de intervenção escolar quanto à educação para as relações étnico-raciais na educação básica. In: GONÇALVES, L. R. D.; NOGUEIRA, M. V. R. **Diálogos reexistentes com a educação para as relações étnico-raciais e educação de jovens e adultos.** Uberlândia, MG: RB Gráfica Digital, 2021. p. 13 a 34.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, I. A. A. dos. **Direitos humanos e as práticas de racismo**. [recurso eletrônico]. –Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. (Série Temas de Interesse do Legislativo; n. 19).

SILVA, P. V. B.; MIRANDA, S. (org.). **A educação das relações étnico-raciais: o estado da arte**. Curitiba: NEAB, 2018.

SISS, A. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartier; Niterói: PENESB, 2003.

PARTE III
DISPOSITIVOS LEGAIS E AÇÕES
DE MONITORAMENTO DO PDDE

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO X

ANÁLISE DO MODELO LÓGICO DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA: subsídios para pensar seu sistema de monitoramento e indicadores

*Valéria Viana Labrea
Cristiane Regina Dourado Vasconcelos
Mariana Peleje Viana*

Introdução

Este estudo parte da análise do **Relatório da Oficina – Construção do modelo lógico para monitoramento da política pública e construção de indicadores do Programa Dinheiro Direto na Escola** (BRASIL, 2020), elaborado pela coordenação do Programa, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação²⁰ (FNDE), a fim de refletir sobre o desenho e a teoria do programa na perspectiva de seus gestores. Apresentamos aqui uma análise, seguindo a metodologia proposta por Cassiolato; Guerresi (2010), sobre os principais pontos do ML (modelo lógico) do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), apresentado pelo FNDE no formato de oficina.

A motivação deste estudo se deu a partir do envolvimento das autoras em estudos e atividades no Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais da Região Sul (Cecampe-Sul), instituído em 2020, em atenção ao edital do FNDE para criação de linhas de colaboração em ensino, pesquisa e extensão com universidades federais brasileiras. O Cecampe-Sul atua na formação de gestores da Educação Básica (EB), gestão do conhecimento, monitoramento e avaliação de políticas educacionais, métodos, técnicas e instrumentos aplicados à gestão de política pública, controle social de política pública e políticas de manutenção e melhoria das escolas (CECAMPE-SUL, 2021).

O trabalho do Cecampe-Sul abrange as redes estaduais de ensino do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, contemplando suas respectivas redes municipais de ensino, abrangendo um estudo que envolve 19.772 escolas (localizações rural e urbana), 353.533 docentes e 5.593.851 estudantes (BRASIL, 2022). Para compreender melhor sobre a abrangência do trabalho desenvolvido, pode-se consultar o índice “Painel dados e indicadores PDDE e a Gestão Escolar – Região Sul”, que foi criado

20 O FNDE é uma autarquia, vinculada ao Ministério da Educação, que possui como objetivo a execução de políticas educacionais desse ministério.

como uma ferramenta de monitoramento do PDDE, de informações sobre ele e em relação a cada escola da Região Sul²¹.

O presente texto integra e aprofunda a pesquisa realizada no âmbito do Cecampe-Sul, na fase em que foram realizados mapeamento e análise de relatórios de monitoramento da Coordenação Geral de Apoio à Manutenção Escolar do FNDE (CGAME/FNDE), que abrangeu uma análise do ML do PDDE.

Na primeira seção, apresentamos uma breve contextualização sobre a importância do PDDE para o desenvolvimento da EB. Na segunda seção, descrevemos a metodologia do ML e a teoria do programa, como propostas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo *Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão* (MPOG) (CASSIOLATO; GUERESI, 2010; CASSIOLATO, 2008). Na terceira seção, apresentamos a descrição das matrizes resultantes da oficina do ML do FNDE, conforme seus itens principais, e a forma como foi projetada por seus idealizadores, no âmbito do FNDE, intercalada com nossa análise. Finalmente, na conclusão, reafirmamos os principais aspectos analisados do ML do PDDE.

O PDDE

O PDDE é um programa existente desde 1995, idealizado para promover a descentralização ou transferência de recursos financeiros a escolas²², de maneira a fomentar sua autonomia na gestão financeira. As principais modificações nesse programa, ao longo dos anos, foram a extensão de sua cobertura, o reconhecimento legal da obrigatoriedade de repasse de recursos para o PDDE Básico, a criação de Ações Integradas²³, consideradas despesa discricionária/voluntária, além de outras modificações voltadas a seu aperfeiçoamento no que tange ao cálculo de repasses e procedimentos de utilização dos recursos e prestação de contas.

O PDDE representa a terceira maior ação, em volume de recursos, de assistência financeira da União na escola básica, atrás somente da complementação da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Até 2008, ele era restrito à transferência de recursos para escolas de ensino fundamental. Em 2009, quando obteve o status de ação obrigatória de assistência financeira da União, passou a atender escolas públicas de EB (Lei nº 11.947/2009). O PDDE Básico integra, então, a assistência financeira legal e automática da União e prevê o repasse de recursos a todas as escolas públicas de EB habilitadas.

21 Painel disponível em: <https://www.ufrgs.br/cecampe-sul/painel-pdde>. Acesso em 17 maio 2022.

22 Esse item foi elaborado tendo como referências as principais normas do PDDE (ver BRASIL, 2009; FNDE/CD, 2008, 2013, 2016, 2018).

23 As Ações Integradas, chamadas Agregadas até 2020, fazem parte da assistência voluntária da União na EB e foram assim categorizadas, em 2020: PDDE Integral – Novo Mais Educação; PDDE Estrutura – Água na Escola; Escola do Campo e Escola Acessível; PDDE Qualidade – Novo Ensino Médio, Inovação Educação Conectada e Mais Alfabetização.

O Modelo Lógico e a Teoria do Programa

A metodologia do ML fundamenta-se em Joseph Wholey *et al.* (2004) e McLaughlin; Jordan (2004) e foi adotada pelo Ipea e pelo MPOG, a partir de 2007, para explicitar a teoria do programa²⁴, ou seja, para verificar se uma política pública está bem desenhada, se apresenta um plano plausível para o alcance dos resultados esperados (CASSIOLATO, 2008) e para organizar uma pré-avaliação dos programas constantes no Plano Plurianual²⁵ (PPA) do governo. O ML é um instrumento para a avaliação *ex-ante*²⁶ de um programa e, idealmente, deve envolver todos os atores comprometidos com a formulação e a implementação da política: gestores, beneficiários primários e secundários, interlocutores da sociedade civil, do legislativo, outros ministérios, órgãos de controle etc. (IPEA, 2018).

O ML permite esclarecer as apostas de cada ministério, organizando as ações do governo em programas voltados à obtenção de resultados. A proposta de ML é composta de três partes: 1) *explicação do problema e referências básicas do programa* (objetivos, público-alvo e beneficiários); 2) *estruturação do programa para alcance de resultados* (resultado final e impactos) e *identificação de fatores relevantes de contexto* (CASSIOLATO; GUERESI, 2010, p. 7). Cada componente produzirá matrizes distintas, embora inter-relacionadas, que iremos descrever abaixo a fim de explicitar como funciona a metodologia do ML.

Segundo Cassiolato; Guerresi (2010, p.7), o primeiro componente, *explicação do problema e referências básicas do programa*, combina aspectos metodológicos do ZOPP²⁷ (*árvore de problemas*), do Planejamento Estratégico Situacional (PES)²⁸ (descritores do problema na situação inicial e identificação de causas críticas) e a explicitação de critérios de priorização de beneficiários sugerida pelo Ipea. A *árvore de problemas* evidencia um problema central e possui a seguinte lógica: os participantes da oficina devem elaborar, em enunciados curtos ou palavras-chaves, os descritores do problema que mostram a situação inicial e seu contexto; explicitação do problema;

24 Na metodologia do ML, a *teoria do programa* se refere a um programa, projeto, atividade ou ação estatal (Cf. CASSIOLATO; GUERESI, 2010, p. 4).

25 O principal instrumento de planejamento orçamentário de médio prazo do Governo Federal é o PPA. Ele define as diretrizes, os objetivos e as metas da administração pública federal, contemplando as despesas de capital e outras delas decorrentes, além daquelas relativas aos programas de duração continuada. O PPA é estabelecido por lei, com vigência de quatro anos. Durante sua vigência, o PPA norteia a elaboração da Lei de Diretrizes Orçamentárias e da Lei Orçamentária Anual. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/planejamento-e-orcamento/plano-plurianual-ppa>. Acesso em: 17 jun. 2022.

26 A análise de políticas públicas *ex-ante*, ou seja, antes da etapa de implementação, busca verificar se o desenho da política, a definição do problema, programas, projetos, ações ou atividades, produtos, resultados e impactos esperados estão bem delimitados e se são pertinentes (FNDE, 2020, p. 4).

27 O método ZOPP é utilizado para o planejamento participativo de projetos nas mais diversas áreas. O nome é uma sigla em alemão que significa Planejamento de Projeto Orientado por Objetivos. Disponível em: <https://pmkb.com.br/sig/padroes-frameworks/zopp-gtz>. Acesso em: 22 jun. 2022.

28 O PES é uma Teoria e um Método de Governo, proposto por Carlos Matus, que desenvolveu toda uma metodologia para criar viabilidade política a ação de governo, característica que o diferencia de todas as demais metodologias e ferramentas de modernização, tanto as políticas quanto às oriundas do setor privado. Fonte: <https://www.institutocarlosmatus.com/blank-3>. Acesso em: 22 jun. 2022.

listar em duas colunas as causas e as consequências do problema; proposição de um programa a fim de sanar ou diminuir o impacto das causas do problema; descrever objetivos (geral e específicos) do programa; definir o público-alvo e critérios de priorização para escolha dos beneficiários. Quando a *árvore* está finalizada, são geradas duas matrizes que serão a base para se pensar a segunda etapa do ML.

A *estruturação do programa para alcance de resultados* parte dos recursos, que podem ser orçamentários ou não orçamentários, necessários para a implementação das ações que irão compor o orçamento do PPA e resolver ou atenuar as causas consideradas mais críticas²⁹ do problema enunciado na etapa anterior, aquelas sobre as quais o programa deve intervir para ter maior impacto na mudança esperada. As ações geram produtos, que são bens ou serviços ofertados aos beneficiários do programa. Os produtos impactam os resultados intermediários que evidenciam mudanças nas causas do problema e levam ao resultado final esperado, que está diretamente relacionado ao objetivo do programa, refletindo a mudança no problema. Os impactos são os “efeitos diretamente associados ao alcance do resultado final e, muitas vezes, refletem mudanças nas consequências do problema”. Há os “efeitos indiretos, mais gerais e, muitas vezes, conectados a outras ações não ligadas ao programa” (CASSIOLATO; GUERESI, 2010, p.10)

Na fase da *identificação de fatores relevantes de contexto*, devem ser visualizadas as “possíveis influências do contexto sobre a implementação do programa” que “podem favorecer e os que podem comprometer o desenvolvimento das ações” (CASSIOLATO; GUERESI, 2010, p. 13). O produto desse componente é uma matriz com duas colunas: fatores favoráveis e fatores desfavoráveis.

Tal conjunto de matrizes constitui o ML e, através desses diagramas, nos mostra o desenho e a teoria do programa. A relação intrínseca entre *problema – programa – público-alvo – beneficiários prioritários – recursos – ações – resultados intermediários e resultado final-impactos* possibilita organizar uma série de indicadores, focados em cada etapa, para monitoramento e avaliação do programa desenvolvido. Também permite avaliar a eficiência de indicadores de políticas públicas já em curso. Na análise que apresentamos, partimos dessa proposta, buscando cotejá-la com os procedimentos descritos no relatório da oficina, de forma a verificar sua adequação e compatibilidade para aferir a teoria do programa.

O Modelo Lógico do PDDE Básico

As oficinas oferecidas pelo FNDE tinham como objetivo “elaborar indicadores para o PDDE com base no mapeamento do programa e do sistema de monitoramento, de forma interativa com toda a equipe” (FNDE, 2020, p.3). Foram realizados três encontros, entre novembro de 2019 e janeiro de 2020, nos quais participaram as equipes da Coordenação de Monitoramento e Apoio à Gestão de Programas e da

29 Para Matus, algumas das causas que compõem a explicação do problema são críticas para concentrar e tornar prática a ação destinada a mudar os descritores da situação inicial do problema (CASSIOLATO; GUERESI, 2010, p. 10).

Coordenação da Execução do Dinheiro Direto na Escola (Coordenação-Geral de Apoio à Manutenção Escolar/ Diretoria de Ações Educacionais) do FNDE.

O **Guia de Elaboração de ML** (MEC, 2018), elaborado pela Assessoria Estratégica de Evidências (AEVI) do Ministério da Educação (MEC), foi a base que orientou as oficinas. A AEVI “adaptou diversos aspectos de diferentes referências³⁰ para desenvolver uma metodologia aderente ao MEC e seus programas” (MEC, 2018, p. 7). A proposta elaborada pelo MEC, como veremos mais adiante, vai gerar matrizes bem diversas daquelas propostas pelo Ipea e MPOG. Segundo a metodologia da oficina, a construção do ML do PDDE Básico teve nove etapas, partindo do problema e chegando às suposições, conforme sequência a seguir: definir problemas; levantar evidências; definir causas implícitas; identificar público-alvo; estabelecer impactos; determinar resultados; definir produtos; estabelecer prioridades; explicitar suposições (FNDE, 2020, p. 7).

Na oficina, essas etapas foram organizadas a partir de diferentes instrumentos: uma *árvore de problemas* para a definição e explicitação do problema central que o FNDE compreende que o PDDE representa; a *matriz SIPOC* para definir as ofertas de produtos desta política à sociedade; e, finalmente, uma *linha do tempo* para definição dos resultados pretendidos (BRASIL, 2020, p.7). Apenas a *árvore do problema* segue a metodologia sugerida pelo Ipea e MPOG para desenho do ML, embora apresente certas lacunas discutidas mais adiante.

A seguir, apresentamos brevemente as etapas do ML do PDDE e seus principais resultados a fim de poder contextualizar nossa análise.

Oficina 1 – Compreensão do Contexto do Problema

Segundo Cassiolato; Guerresi (2010), a construção da *árvore de problemas* é a forma usualmente utilizada para elaborar a explicação do problema central no ML. Essa foi a ferramenta proposta no **Guia** (MEC, 2018) para entender o problema, suas causas, consequências e equívocos, bem como para definir o público afetado pelo problema. A figura 1, logo a seguir, apresenta a árvore de problemas elaborada pelo FNDE.

Segundo o Relatório do ML (FNDE, 2020), como se pode constatar na figura 1, abaixo, a *árvore do problema* produzida pelos gestores do FNDE se distingue daquela proposta pelo Ipea, que descrevemos na seção anterior, pois ela apresenta várias mudanças fundamentais para a definição das matrizes seguintes: 1) ausência de descritores do problema; 2) ausência da proposta de programa para resolver ou amenizar as causas do problema; 3) ausência do objetivo geral e dos objetivos específicos do programa; 4) as causas foram divididas em causas explícitas e causas implícitas; e 5) incluiu a categoria evidências, que busca “validar o problema e suas consequências [...] acerca de sua existência, escala e gravidade” (MEC, 2018, p. 27).

Trataremos dessas questões a seguir.

30 As referências são Cassiolato; Guerresi, 2010; Ipea, 2018 e Gugerty; Karlan, 29018. As duas primeiras referências foram produzidas pelo governo para orientar a construção e avaliação de ML e a terceira referência é um livro voltado para o terceiro setor promover melhorias em programas sociais.

Figura 1 – Árvore de problemas do ML do PDDE



Fonte: Relatório Modelo Lógico PDDE. FNDE, 2020.

Nessa oficina, coletivamente, o grupo chegou à formulação do que seria o problema central que o PDDE busca enfrentar ou a situação indesejada que orientou o desenho do programa: precariedades físicas e pedagógicas básicas e imediatas das escolas. Dessa formulação, podemos supor que as *precariedades físicas* se referam às condições estruturais e de infraestrutura da escola, como manutenção e reparos dos prédios, pátios, salas, ginásios, quadras de esportes etc.; *precariedades pedagógicas* aludem à falta de material e formação que possam agregar qualidade à oferta de ensino da instituição; e *básicas e imediatas* remetem para aquilo que é essencial, fundamental, primordial e urgente, direto, sem intermediários.

Dessa constatação, foram buscadas as **causas** potenciais do problema em questão, sendo elas: **explícitas**, mediante “falta de autonomia financeira da escola; falta de autonomia de gestão da comunidade escolar; dificuldades dos entes federados de dar assistência necessária às suas escolas”; e **implícitas**, visto

a dependência de gestão dos entes federativos; morosidade e/ou não atendimento pelos entes federativos; falta de conhecimento da realidade escolar pelos entes federativos; falta de conhecimento da realidade escolar pelos entes federativos; dificuldade de implementação do projeto pedagógico da escola; dificuldade de realização tempestiva de reparos emergenciais; desvio de finalidade de recurso (BRASIL, 2020, p. 9).

Como consequência ou efeitos negativos do problema, “faltariam recursos [às escolas] para resolver os pequenos problemas, questões relativas à insalubridade na escola e para custear insumos para as atividades pedagógicas”. Como evidências ou dados que revelam a natureza e dimensão do problema, foram destacadas “o baixo

aprendizado, evasão escolar, distorção idade-série e prevalência de doenças escolares” (BRASIL, 2020, p. 9).

Em nossa análise preliminar, como mencionamos acima, observamos que a *árvore do problema* não apresenta os descritores do problema que mostrariam a situação inicial da política, indicando a gravidade do problema que induz a ação estatal. Tampouco está descrito o programa, no caso o PDDE Básico, que irá resolver ou amenizar o problema detectado.

A *árvore do problema* também não apresenta os objetivos gerais ou específicos do programa. Essa ausência compromete e até mesmo inviabiliza a definição das ações, porque, no ML, cada ação deve estar necessariamente vinculada a um objetivo específico, os quais possibilitariam definir o público-alvo, os beneficiários, as ações, os produtos, resultados e impactos do programa, dado que todos devem estar orientados para alterar as causas do problema.

Na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, nos artigos 22 e 23, estão descritos os objetivos do PDDE e seu público-alvo:

Art. 22. O Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, com o objetivo de **prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica** das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, às escolas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público, às escolas mantidas por entidades de tais gêneros e aos polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB que ofereçam programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica, observado o disposto no art. 25, passa a ser regido pelo disposto nesta Lei.

Art. 23. Os recursos financeiros repassados para o PDDE **serão destinados à cobertura de despesas de custeio, manutenção e de pequenos investimentos**, que concorram **para a garantia do funcionamento e melhoria da infraestrutura física e pedagógica** dos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2009, grifos nossos).

Os objetivos específicos do PDDE também envolvem outras questões primordiais para sua teoria, as quais foram ignoradas pelo ML em questão, e abrangem a promoção da gestão democrática, autonomia, participação e controle social, que são destacadas pela legislação do PDDE – em especial: pela Resolução MEC/ FNDE/CD nº 19, de 15 de maio de 2008: “CONSIDERANDO a política de fomento ao fortalecimento da participação social e da autogestão dos estabelecimentos de ensino públicos e privados sem fins lucrativos que ministram educação especial, como meio de consolidação da escola democrática” (BRASIL, 2008, grifos nossos); pela Resolução MEC/ FNDE/CD nº 10, de 18 de abril de 2013, “CONSIDERANDO a relevância do fortalecimento da autonomia e da autogestão das escolas [...], com vistas à consecução de seus fins sociais”, também em seu “Art. 2º [...] incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania com a participação da comunidade no controle social” (BRASIL, 2013, grifos nossos); pela Resolução nº 8, de 16 de dezembro de 2016:

CONSIDERANDO o imperativo propósito de promover a **autonomia escolar** nas suas vertentes **administrativa, financeira e pedagógica**, mediante a

disponibilização de mecanismos que ampliem as possibilidades de participação das comunidades escolares no planejamento de medidas voltadas ao fortalecimento do **uso racional e transparente** dos recursos do PDDE e suas ações agregadas (BRASIL, 2016, grifos nossos).

Os beneficiários do PDDE também não são mencionados no Relatório do FNDE. Em nossa leitura, seguindo os passos de Cassiolato (2010, p. 8), as escolas descritas na Lei 11.947/2009, cadastradas no programa, seriam mais beneficiárias. Como o PDDE é uma política que tem mais de 25 anos de implementação, os objetivos e o público-alvo são descritos nos marcos normativos da política e são, portanto, fixados pela legislação. A mobilidade no ML do PDDE se dá na escolha dos beneficiários e nos critérios de priorização do uso dos recursos.

A prioridade para o acesso aos recursos do Programa, na Figura 1, um pouco acima, é para “as escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal” (BRASIL, 2020). Em nossa análise, esses critérios são muito amplos, pois sugerem a totalidade dessas escolas. Nesse quesito, em geral, a seleção ocorre com base em estudos preliminares e do recurso disponível ao programa. Entre as escolas beneficiárias, observa-se, também, quais teriam necessidades mais urgentes - por exemplo, escolas localizadas em áreas com maior vulnerabilidade social e econômica, locais mais isolados ou no interior ou na zona rural, regiões ou estados com menores resultados no IDH, Ideb, maiores taxas de evasão, reprovação, entre outros fatores. O PDDE Básico atende à quase totalidade das escolas públicas no país; muitas vezes, entre aquelas poucas não atendidas, estão as que têm o maior nível de precariedade, inclusive para dialogar com a política. Os critérios para adesão ao PDDE seriam o cadastro da escola, secretaria ou entidade mantenedora no PDDEWeb e tais instituições não possuírem pendências junto ao FNDE, dentro do prazo para o cumprimento dessas condições (BRASIL, 2021, art. 14, §3º).

Na *árvore do problema*, há a inclusão da categoria evidências – nesse caso, baixo aprendizado, evasão escolar, distorção idade-série, prevalência de doenças escolares (BRASIL, 2020). Na explicação do problema contido na metodologia do ML, propõe-se que haja um nexos lógico de *causa-consequência*. Mas, nas evidências apresentadas no ML do PDDE, parece-nos que esse nexos lógico se rompe, ao menos parcialmente: não dá para afirmar que as evidências elencadas têm como principal razão o problema enunciado anteriormente: “precariedades físicas e pedagógicas básicas e imediatas das escolas”. Em nossa leitura, essas questões apontadas como evidências, se mantidas, poderiam ser relacionadas como efeitos indiretos, também previstos no ML.

Assim, as questões de aprendizagem, evasão e distorção idade-série, apontadas como *evidências* do problema central do PDDE, não podem ser dissociadas de outros dados e informações que estão mais fortemente vinculados a condições de vulnerabilidade social, econômica, emocional dos estudantes da rede pública; ao desenho curricular; à existência ou não de processos de formação continuada de professores; à disponibilidade ou não de tempo para planejamento das atividades pedagógicas; ao método de avaliação; à organização escolar e à política curricular adotadas pela rede de ensino em questão; e recebimento de outros recursos oriundos de outros programas governamentais que as escolas têm acesso. Além disso, há outros fatores

fundamentais que influenciam o baixo aprendizado, evasão escolar, distorção idade-série, prevalência de doenças escolares - como as questões que estão diretamente ligadas às desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e de gênero, as quais são (re)produzidas nas comunidades escolares.

Os recursos do PDDE, historicamente, são destinados, principalmente, para pequenos reparos nas dependências físicas das escolas. No que se refere ao aspecto pedagógico, em geral, eles são usados para compra de insumos didáticos e, em alguns casos, formação de professores.

Se as precariedades físicas e pedagógicas básicas e imediatas das escolas constituem o problema central da política do PDDE, suas evidências, em nossa leitura, se manifestam na escola infraestrutura precária da escola, na necessidade de manutenção, reformas ou criação de espaços, aquisição de equipamentos, materiais, insumos ou serviços, além de investimentos em formação continuada e atividades, que, sem tais recursos, não seriam realizadas, comprometendo a qualidade geral da educação ofertada..

Oficina 2 – Desenhando a Intervenção (definição da oferta)

A matriz de *estruturação do programa para alcance de resultados*, segunda fase para o desenho do ML, tem o seguinte formato: *recursos – ações – produtos – resultados intermediários – resultado final*. Esse formato, como já mencionamos, dialoga com o PPA do governo federal, origem dos recursos para a implementação do PDDE Básico. O orçamento da União é assim definido: cada ação corresponde a um recurso orçamentário ou não orçamentário no PPA (CASSIOLATO; GUERESI, 2010, p. 11).

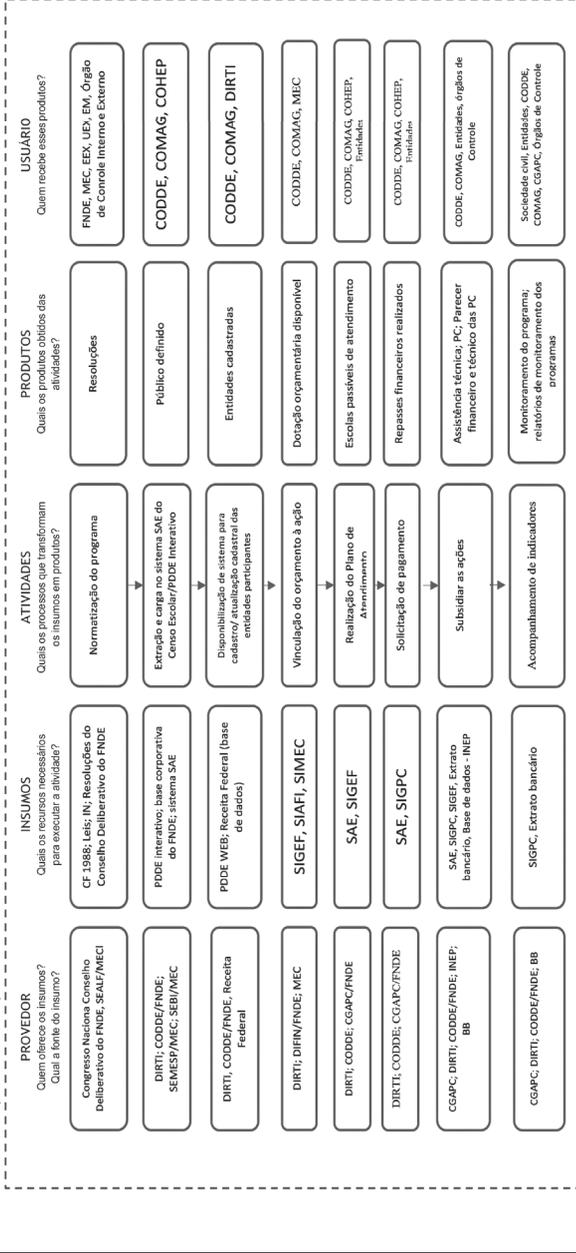
Figura 2 – Matriz SIPOC do PDDE

DESENHANDO A INTERVENÇÃO



DEFINIÇÃO DA OFERTA

A matriz SIPOC ajuda a visualizar os recursos e esforços necessários para a oferta de produtos à sociedade



Fonte: Relatório Modelo Lógico PDDE. FNDE, 2020.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

O **Guia** (MEC, 2018), no entanto, optou pela matriz SIPOC – uma metodologia voltada para modelagem de processos de negócios, muito utilizada no mercado para organização de equipes. No SIPOC, constam cinco níveis da intervenção: *provedores – insumos – atividades – produtos – usuários*. Essas categorias, em nosso entendimento, não dialogam com o objetivo do ML que é explicitar a teoria do programa. A matriz SIPOC do PDDE Básico é bem diferente da matriz de *estruturação do programa para alcance de resultados* proposta pelo ML desenvolvido pelo IPEA e MPOG, porque elas têm objetivos diferentes. A primeira é voltada para explicitar a teoria do programa; a outra, a matriz para documentar processos de negócios. A partir dessa matriz, em nossa análise, a *Oficina de ML do PDDE* volta-se para seus processos internos, identificação de ações, marcos normativos, parceiros etc.

Na Figura 2, na coluna que descreve o provedor, entendido como a fonte do insumo (recursos), há a descrição das instâncias internas e instituições externas que dialogam com o programa. Provedor e insumos são pressupostos estabelecidos por lei, pois a fonte dos recursos de todas as ações do governo federal descritas no PPA é a União. O recurso do PDDE, mais especificamente, provém da arrecadação da contribuição social chamada “salário-educação”³¹. Os recursos financeiros do PDDE dependem do planejamento orçamentário da União, ou melhor, da disponibilidade de recursos da União, sendo que ignorar tal origem no próprio ML do PDDE afeta a compreensão da teoria do programa e pode comprometer não só as análises de indicadores já existentes como também as proposições para seu aperfeiçoamento.

Na coluna atividade, ainda observando a Figura 2, são descritas as atividades que cabem ao FNDE e às respectivas coordenações do PDDE implementadas internamente. De acordo com a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, a principal ação do Programa diz respeito a “assistência financeira [...] mediante crédito do valor devido em conta bancária específica” (BRASIL, 2009, § 2º) aos respectivos beneficiários, ou seja, às escolas e às secretarias de educação, em nível municipal, distrital e estadual, devidamente cadastradas no programa. O repasse anual de recursos financeiros descentralizados é a principal ação do PDDE e dela decorrem as demais, que podem ser recorrentes ou não, como, por exemplo, ações de capacitação e formação de gestores escolares em nível municipal, distrital e estadual das escolas e secretarias de educação cadastradas no programa; organização dos Cecamps; promoção de eventos; ações de publicidade; publicações etc.

31 A contribuição do salário-educação é recolhida ao FNDE pelo Instituto Nacional do Seguro Social. Os recursos são repartidos em cotas, sendo os destinatários a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, da seguinte forma: 10% da arrecadação líquida fica com o próprio FNDE, que a aplica no financiamento de projetos, programas e ações da educação básica, como o PDDE, por exemplo; 90% da arrecadação líquida é desdobrada e automaticamente disponibilizada aos respectivos destinatários, sob a forma de quotas (Art. 212, § 6º da CRFB/88).

Como as colunas provedor, insumos e atividades referem-se às parcerias e atividades inerentes ao FNDE, as colunas produtos e usuários seguem esses processos internos e, com isso, fogem, na nossa leitura, da teoria do programa e dialogam mais com um esforço de planejamento ou organização interna ao FNDE e suas respectivas coordenações ligadas ao PDDE, em consonância com o uso da matriz SIPOC. A matriz SIPOC, por não trabalhar com as mesmas categorias da matriz do ML, não nos permite inferir as ações, produtos, resultados intermediários, resultado final e impactos, o que torna ainda mais atual a constatação das autoras de que é muito importante “se elaborar uma representação adequada dos vínculos causais, de forma que seja possível contemplar claramente a relação entre aquilo que o programa deve produzir e o resultado a que se propõe” (CASSIOLATO; GUERESI, 2010, p. 12).

Oficina 3 – Visualizando os efeitos (definição dos resultados)

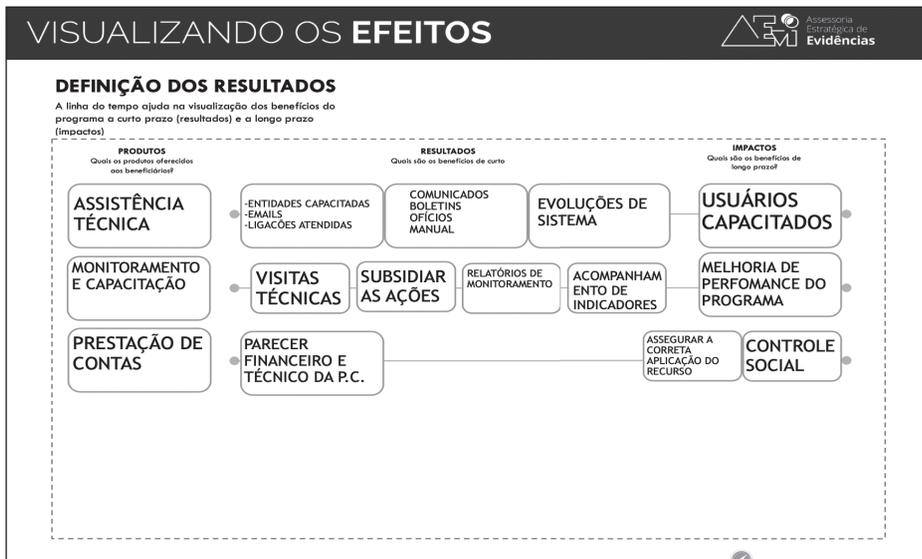
Na matriz *linha do tempo*, Figuras 3 e 4 abaixo, os produtos e resultados não provêm das ações registradas no PPA, que, por sua vez, estão vinculadas aos objetivos específicos do PDDE. Novamente, o desenho adotado parece se ajustar mais às responsabilidades do FNDE para com sua agenda organizacional do que para explicitar a teoria do programa, como premedita a metodologia de ML.

Figura 3 – Matriz linha do tempo



Na coluna de resultados, na Figura 3 acima, a finalidade dos produtos é pontuada, e eles são descritos na coluna anterior e, tanto os produtos quanto os resultados, em nossa leitura, remetem a atividades desenvolvidas no âmbito do FNDE, inerentes ao trabalho desenvolvido pelos gestores públicos. Na leitura dos resultados, apresentada na Figura 3, se entende que *os instrumentos da política são os produtos do Programa* e isso, em nossa leitura, é um equívoco. Os instrumentos da política falam da estrutura e da capacidade interna do FNDE (e que são comuns a todos os órgãos de governo) e não dos produtos resultantes das ações que respondem aos objetivos do Programa. Os produtos são bens ou serviços ofertados aos beneficiários do Programa (CASSIOLATO; GUERESI, 2010, p. 10). Na coluna de impactos, a maior parte do conteúdo se refere a resultados das atividades internas do FNDE. Parece que há um pressuposto: a execução das atividades do FNDE levará à solução do problema definido pelo grupo, que é o de existência de precariedades físicas e pedagógicas básicas e imediatas das escolas.

Figura 4 – Matriz linha do tempo



Fonte: Relatório Modelo Lógico PDDE 2020.

A *matriz linha do tempo* relaciona produtos – resultados e impactos. Os produtos, na perspectiva do FNDE, “afetam imediatamente o público-alvo, levando a pequenas e importantes mudanças” (BRASIL, 2020, p. 10) e se materializam nas resoluções; público definido; entidades cadastradas; dotação orçamentária disponível; escolas passíveis de atendimento; repasses financeiros realizados; prestação de contas; parecer financeiro e técnico das prestações de contas; monitoramento do programa; relatórios de monitoramento dos programas. Os resultados

implicam, ao longo do tempo, grandes mudanças em relação ao público-alvo. Preferencialmente, os resultados solucionam as causas do problema, enquanto os impactos são mais amplos e atuam de forma sistêmica na sociedade (BRASIL, 2020, p. 10).

A principal ação do programa, como já mencionado, “consiste na destinação anual, de recursos financeiros, em caráter suplementar, às escolas públicas estaduais, municipais e distritais de EB e às escolas de educação especial” (BRASIL, 2021, art.2º). Assim, o produto do programa é o repasse efetivamente concedido às escolas. Os resultados intermediários, indo na direção apontada pelos produtos, poderiam ser: escolas abastecidas com material de insumo, pedagógico ou didático; ampliação ou melhoria dos/nos ambientes escolares; gestão democrática; controle social e, como resultado final, escolas com infraestrutura e equipamentos com mais e melhor qualidade e segurança, escolhidos de modo participativo e democrático pela comunidade escolar.

Os impactos, diretos ou indiretos, estariam relacionados ao desenvolvimento de valores, pertencimento à comunidade escolar, melhoria da qualidade de vida, das capacidades e habilidades de cuidado, manutenção, conscientização da importância do espaço escolar, implementação da gestão democrática na tomada de decisões, entre outros. Os impactos, nessa perspectiva, são os efeitos diretamente associados ao alcance do resultado final e que, muitas vezes, refletem mudanças nas consequências do problema (CASSIOLATO; GUERESI, 2010, p. 12).

Oficina 4 – O modelo lógico do PDDE

O ML do PDDE sintetiza as matrizes apresentadas nos itens anteriores. Podemos observar que os objetivos gerais e específicos do PDDE continuam ausentes, bem como os descritores do problema, os beneficiários e os critérios de priorização. O público-alvo foi modificado em relação à árvore do problema (Figura 5): anteriormente, foram citadas as escolas e, na matriz do ML, agora constam que são os alunos da rede pública de EB. No relatório, não há uma justificativa para essa mudança.

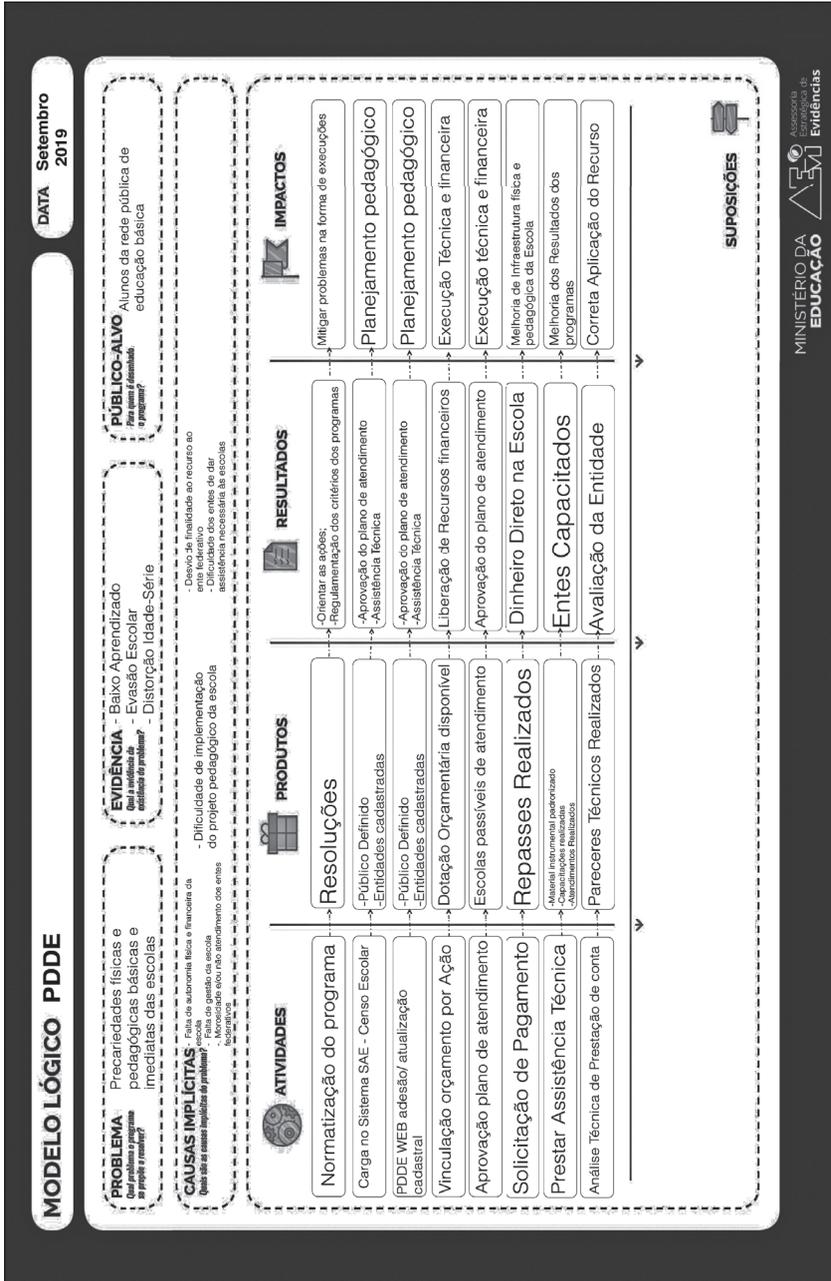
Na matriz do Modelo Lógico do PDDE (FNDE, 2020, p. 12), os resultados seguem centrados nas ações internas do FNDE e os impactos, diferentemente do que foi colocado nas matrizes da *linha do tempo* (figuras 3 e 4), agora remetem a atividades realizadas no âmbito escolar: “execução técnico-financeira, correta aplicação do recurso, planejamento pedagógico, melhoria na infraestrutura física e pedagógica”. Destacamos que a palavra *escola* não foi mencionada em nenhuma matriz que componha o relatório. Deduzimos que a coluna *impacto* se refira a atividades que são próprias da escola, e não do FNDE.

Ao descrever a metodologia do ML desenvolvida pelo Ipea e MPOG, são propostos três passos para a análise do modelo lógico:

averação da consistência do encadeamento lógico dos componentes do modelo; a identificação de eventuais fragilidades nas relações estabelecidas para se alcançar os resultados esperados e a análise da motivação dos atores, para construir a viabilidade política para a implementação do programa (CASSIOLATO; GUERESI, 2010, p. 14).

O teste de consistência do ML verifica a consistência do desenho do programa e não pôde ser realizado porque depende das “percepções sobre os fatores-chave do contexto” (CASSIOLATO; GUERESI, 2010, p. 14), que aparecem nos descritores do problema e esse elemento não consta no ML do PDDE, invalidando a aferição da lógica da intervenção.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização
 Figura 5 – Matriz do Modelo Lógico do PDDE



Fonte: Relatório Modelo Lógico PDDE 2020.

A *análise de vulnerabilidade do ML* tampouco pode ser realizada, pois as apostas contidas na estruturação do ML do PDDE, decorrentes do teste de consistência, não puderam ser verificadas, pelos motivos acima expostos. No entanto, podemos destacar, como elementos de vulnerabilidade do ML do PDDE, a ausência dos objetivos gerais e específicos, não obstante o programa explicita, em cada edital ou resolução, quais eles são. As evidências, na fase de delimitação do problema, também fragilizam o ML, devido não se relacionarem diretamente ao problema aferido, não haver uma priorização mais detalhada dos beneficiários do programa e, por parte dos gestores do FNDE, tomar os instrumentos da política como produtos do programa e, como consequência, haver uma certa opacidade na descrição dos produtos, nos resultados e impactos das ações do programa.

A *análise da motivação dos atores*, último passo de análise do ML, está vinculada a cada ação do programa e deveria ter sido feita ao final do exercício de estruturação do ML, a fim de mensurar a motivação de cada ator presente na oficina às ações propostas. Também permite refletir sobre os outros atores importantes para o Programa, atribuindo a eles valores (alto, médio ou baixo) e interesse (mais ou menos) por determinada ação.

Embora a *Oficina de ML do PDDE*, naquilo que ela apresenta em seu **Relatório** (FNDE, 2020), contenha muitas fragilidades que não nos permitiram aferir e validar a teoria do programa, como apontamos acima, esse exercício permitiu visualizar e elencar as atividades desenvolvidas no âmbito do FNDE pelos gestores vinculados ao PDDE, seus produtos ou resultados, seus principais parceiros ou interlocutores. Podemos observar que as matrizes produzidas na oficina permitiram um mapeamento dos fluxos e procedimentos internos inerentes ao PDDE. Esse mapeamento pode ser utilizado pelo FNDE para colaborar no esforço já empreendido pelos gestores do programa em estabelecer fluxos de informação, comunidades de práticas, rotinas, modelos e protocolos comuns, constituição de acervos dos documentos institucionais, agregação e cruzamento de informações, a sistematização das ações do PDDE em uma única rede de dados.

Esse esforço de assimilação, por parte da coordenação do PDDE, do funcionamento da estrutura estatal pode ser entendido como processos de *gestão do conhecimento* organizacional que:

incentivem comportamentos voltados para a aprendizagem – incentivos, *feedbacks* que permitam autorregulação, intercâmbios, redundância da informação, disponibilização de canais de comunicação, armazenamento e rotinas etc. (SILVA; LABREA, 2014, p. 14).

A finalidade disso é aperfeiçoar a administração pública federal, a partir da instituição de uma memória institucional, da modelagem de processos, instituir melhores práticas e estimular a colaboração e cooperação.

Conclusões

Compreendendo a concepção de ML utilizada no referencial do IPEA e do MPOG, segundo Cassiolato; Guerresi (2010), conclui-se que o primeiro componente do ML do PDDE, referente à explicação do problema e referências básicas do programa, não correspondeu ao elucidado pela teoria do programa, pois acaba omitindo fatores cruciais para a estruturação do programa e o alcance de resultados, que são os objetivos do PDDE, seu público-alvo e beneficiários, desconfigurando o propósito do ML.

Apesar de utilizar aspectos metodológicos do ZOPP (árvore do problema), o desenho adota os cinco níveis de intervenção da matriz SIPOC (provedores – insumos – atividades – produtos – usuários), cuja concepção e perspectiva possuem um caráter mercadológico que difere das premissas legais do PDDE e do ML concebido pelo IPEA. A partir dessa matriz, a *Oficina de ML do PDDE* volta-se para processos internos e organizacionais do FNDE, identificando ações, marcos normativos, parceiros etc., com uma ótica de mercado, alheio aos objetivos específicos e público-alvo do programa.

Outra questão é a generalidade do item *provedor e insumos* (oficina 2), que, ao omitir a principal fonte de recursos do PDDE (salário-educação), sem apresentar os valores dos montantes anuais e repasses do programa, pode não apenas afetar a compreensão da teoria do PDDE, mas também comprometer as análises de seus indicadores e as proposições para seu aperfeiçoamento.

Ao tratar de atividades, produtos, resultados e impactos no ML do PDDE, o FNDE parece traçar um desenho mais voltado para a agenda organizacional da própria autarquia do que para o monitoramento do PDDE como uma política pública. As escolhas metodológicas das oficinas viabilizaram um exercício de gestão do conhecimento interno ao FNDE, não permitindo uma descrição da teoria do programa.

Vale mencionar que não houve participação de parceiros externos ou membros de organizações civis, como, por exemplo, representantes dos conselhos estaduais e municipais de educação, órgãos de controle ou representantes de associações escolares, o que talvez pudesse ter enriquecido e acrescentado aos encontros, com suas visões sobre problemas, causas e objetivos dessa política.

A flexibilidade e a fragilidade no ML do PDDE consistem essencialmente na escolha dos beneficiários e nos critérios de priorização do uso dos recursos do programa, pois ignoram e desconsideram aspectos primordiais da estrutura do PDDE que já está fixada em lei e que deveria ser contemplada por um desenho que se propõe a dimensionar a teoria dessa política.

REFERÊNCIAS

BATISTA, F. F. **Modelo de gestão de conhecimento para a administração pública**. Brasília: Ipea, 2012.

BRASIL. Casa Civil da Presidência da República. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). **Avaliação de políticas públicas: guia prático de análise *ex-ante*** v. 1, 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Brasília, Congresso Nacional, 2009.

BRASIL. MEC/FNDE. **Censo Escolar 2021**. Brasília, FNDE, 2022.

BRASIL. MEC/FNDE. **Como elaborar Modelo Lógico: roteiro para formular programas e organizar avaliação**. Brasília, Ministério da Educação, 2018. 35 p.

BRASIL. MEC/FNDE. **Relatório da Oficina - Construção de modelo lógico para monitoramento da política pública e construção de indicadores do PDDE**. Brasília: FNDE, 2020.

BRASIL. MEC/FNDE. **Resolução/CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013**. Brasília, FNDE, 2013.

BRASIL. MEC/FNDE. **Resolução/CD/FNDE nº 8, de 16 de dezembro de 2016**. Brasília, FNDE, 2016.

BRASIL. MEC/FNDE. **Resolução nº 19, de 15 de maio de 2008**. Brasília, FNDE, 2008.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 15, de 16 de setembro de 2021**. Brasília, FNDE, 2021.

CASSIOLATO, M.; FERREIRA, H.; GONZALEZ, R. **Como elaborar modelo lógico de programa: um roteiro básico**. Brasília: Ipea, fev. 2007 (Nota Técnica, nº 2).

CASSIOLATO, M.; GUERESI, S. **Como elaborar modelo lógico: roteiro para formular programas e organizar avaliação**. Brasília: Ipea, 2010 (Nota Técnica nº 6).

CASSIOLATO, M. **Modelo Lógico e Teoria do Programa: uma proposta para elaborar programa e organizar avaliação**. Brasília, Ipea, 2008.

CECAMPE-SUL. Centro colaborador de apoio ao monitoramento e à gestão de programas educacionais da Região Sul. *In*: LUCE Maria Beatriz *et al.* (org.). **1º Relatório de Andamento**. Revisão e diagramação: Edson Leonel de Oliveira. Porto Alegre: UFRGS, 2021. 500 p.

SILVA, F. B.; LABREA, V. C. V. (org.). **Linhas gerais de um planejamento participativo para o Programa Cultura Viva**. Brasília, Ipea, 2014.

CAPÍTULO XI

VARIAÇÕES NOS VALORES DO ÍNDICE DE DESEMPENHO DA GESTÃO DESCENTRALIZADA DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA, NA REGIÃO NORTE, NO PERÍODO 2018-2020

Francinei Bentes Tavares
Yvens Ely Martins Cordeiro
Afonso Weliton de Sousa Nascimento

Introdução

O presente texto traz alguns dos principais resultados das ações de monitoramento e avaliação, com a elaboração de relatórios com análises dos dados do Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Básico (IdeGES – PDDE), no período entre 2018 e 2020, na Região Norte do Brasil, sob a responsabilidade do Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais (Cecampe Região Norte), capitaneado pela Universidade Federal do Pará (UFPA), em parceria com outras seis IFES (Instituições Federais de Ensino Superior) de Estados da Região Norte: Universidade Federal do Acre (UFAC); Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Universidade Federal de Roraima (UFRR) e Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).

Também há um banco de dados atualizado do IdeGES – PDDE para as Unidades Executoras (UEX), que recebem recursos financeiros do PDDE em todo o país, intitulado *Monitore o PDDE* (BRASIL, 2022), abrangendo inclusive os 7 (sete) Estados da Região Norte, que incluem uma ou mais Unidades Escolares – UEs. Tais informações permitem refletir sobre a evolução média da pontuação do IdeGES (aqui no recorte temporal compreendendo o período 2018-2020), que varia entre 0,0 e 10,0, e identificar quais características precisam ser aprimoradas para melhorar a pontuação das referidas UEX (CORDEIRO *et al.*, 2020). Por isso, no monitoramento do Cecampe, conforme aprovado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a discussão sobre o IdeGES é importante por ser um elemento balizador sobre a execução do PDDE. Vaitsman *et al.* (2006, p. 19) definem o monitoramento como:

[...] o acompanhamento contínuo e diário do desenvolvimento de programas e políticas em relação a seus objetivos e metas. É uma função ligada a gestão de programas, devendo prover informações e permitir a adesão de medidas de correção para

melhoramento das ações e metas. O monitoramento é feito por meio de sondagem, indicadores, produzidos regularmente com base em diferentes fontes de dados, que dão aos pesquisadores informações fundamentais e específicas do desempenho dos programas, qualidade, quantidade, direção das ações tomadas, permitindo possibilidades de correção durante o processo e se as ações e metas foram atingidas.

O PDDE é um programa que envia recursos diretamente para a escola, ampliando a autonomia e a responsabilidade da comunidade escolar. De acordo com os normativos do Programa, as UEx administram a execução dos gastos, devendo, posteriormente, prestar contas à Entidade Executora, a qual deverá reportar o resultado da análise ao FNDE. A gestão financeira da escola ganha agilidade para prover as necessidades básicas de manutenção e realizar pequenos investimentos (MAFASSIOLI, 2017).

Metodologia

Do ponto de vista metodológico, foram utilizados os dados disponibilizados pelo FNDE em seu *site* (BRASIL, 2022), em duas planilhas referentes aos anos de 2019 (com dados relativos ao ano-base de 2018) e 2020 (com dados relacionados ao ano-base de 2019). Para elaboração dos elementos estatísticos, gráficos e tabelas, foram utilizados os *softwares Power Bi e Microsoft Excel*. A análise dos dados foi realizada entre os meses de agosto a dezembro de 2021, por uma equipe específica contratada pelo Cecampe Norte para as ações de monitoramento do projeto, incluindo quatro professores de ensino superior, três técnicos em Tecnologia da Informação (TI) e dois alunos de graduação, todos pertencentes aos quadros da UFPA. Foi desenvolvido também um questionário eletrônico de diagnóstico com o objetivo de aprimorar as ações do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Básico), buscando conhecer a realidade da sua Unidade Executora quanto ao perfil, aspectos financeiros e estruturais.

Em relação aos dados relativos à região de abrangência do Cecampe Norte, para facilitar a análise, decidiu-se que as faixas de classificação do IdeGES elaboradas pelo FNDE, que incluíam cinco categorias diferentes: Muito Baixo, de 0,0 a 4,0; Baixo, de 4,0 a 6,0; Médio, de 6,0 a 8,0; Alto, de 8,0 a 9,0; e Muito Alto, de 9,0 a 10,0, foram agrupadas em três faixas distintas, considerando estas categorias e intervalos: Baixo, de 0,0 a 6,0, agregando as faixas Muito Baixo e Baixo do IdeGES; Médio, continuando de 6,0 a 8,0; e Alto, de 8,0 a 10,0, agrupando as faixas Alto e Muito Alto do IdeGES, conforme proposto pelo FNDE, em 2021, nas especificações técnicas de cálculo do referido índice. Essa medida visou considerar três classificações específicas, de modo a permitir um olhar mais abrangente e comparativo sobre a situação e evolução dos índices alcançados pelas Unidades Executoras nos dados divulgados em 2020. Assim, o IdeGES – PDDE é:

[...] um instrumento para mensurar o desempenho da gestão descentralizada do PDDE em todo território nacional, a fim de viabilizar iniciativas de monitoramento e avaliação, orientar a ação governamental para melhoria do desempenho do Programa, favorecer o exercício do controle social e reconhecer iniciativas exitosas de gestão. Sua concepção foi realizada por iniciativa da Coordenação de Monitoramento e Apoio à Gestão de Programas (COMAG), vinculada à Coordenação-Geral de Apoio à Manutenção Escolar, da Diretoria de Ações Educacionais (DIRAE) do FNDE, sendo

responsável por sua manutenção, acompanhamento e difusão para o público externo. O IdeGES – PDDE é um indicador sintético, que agrega três indicadores relativos a dimensões chaves de desempenho do programa nos entes federados (adesão, execução e prestação de contas dos recursos). A proposta parte do pressuposto que o bom desempenho do PDDE não é alcançado apenas quando, por exemplo, as entidades recebem os recursos. Entende-se que o desempenho do programa em determinado ente federado apenas pode ser considerado satisfatório se alcança o máximo de seu público-alvo (adesão), se os recursos são utilizados (execução) e empregados nas finalidades do programa (prestação de contas) (BRASIL, 2021a, p. 3).

O IdeGES, portanto, é um indicativo importante para entender alguns critérios fundamentais para o funcionamento do PDDE, corroborando com o que afirma Torres (2020, p. 167). De acordo com Veiga (2020, p. 58), esse índice é relevante para auxiliar “nas tomadas de decisão dos órgãos de controle, ao definirem quais localidades ou unidades executoras serão auditadas, ou, até mesmo, servir como guia ao serem firmados acordos entres esses órgãos”.

Já para Reis (2019, p. 11), esse indicador permite que se possa observar e mensurar o desempenho da gestão do PDDE Básico envolvendo diversos tipos de classificação e abordagens por níveis variados em relação às diversas Unidades Executoras, como por exemplo, “por rede de ensino (estadual ou municipal), localização geográfica (regiões, unidades da federação, meso e microrregiões e municípios), porte de municípios (metrópoles, grandes, médias e pequenas cidades), entre outras tipologias”. Em geral, quando os índices atingidos são altos, há um destaque positivo para as Unidades Executoras e Unidades Escolares que conseguem atingir um bom desempenho (LUCAS, 2020).

Principais resultados

Os principais aspectos avaliados a partir da análise dos dados do IdeGES fornecidos pelo FNDE permitem avaliar vários elementos interessantes. Por exemplo, a Tabela 1 mostra o total de Cadastros Nacionais de Pessoas Jurídicas (CNPJs), referentes às UEx de toda a Região Norte, levando em conta a sua pontuação no IdeGES – PDDE em 2020. A definição das faixas classificação de desempenho desse índice serão aproximadas a números inteiros, de maneira a favorecer a comunicação e compreensão. A leitura dos resultados é simples: a nota varia de 0 a 10, sendo que, quanto mais próximo de 10, maior o desenvolvimento. Na Tabela 2, são apresentadas a quantidade de UEx, levando em conta a sua pontuação no IdeGES – PDDE em 2020. Segundo esses dados, dentre os 14.748 CNPJs avaliados, um maior número de Unidades Executoras estava bem avaliado no conjunto dos três critérios de composição do índice muito alto, na faixa de 9,0-10,0 (5.613 UEx), enquanto, por outro lado, havia um número considerável de UEx com IdeGES – PDDE muito baixo (4.513 UEx), na faixa de 0,0-4,0. De acordo com o FNDE:

O IdeGES pode ser utilizado para viabilizar iniciativas de monitoramento e avaliação do PDDE; orientar ações de assistência técnica; estimular esforços para a melhoria do desempenho; reconhecer boas iniciativas em gestão, realizando premiação aos entes federados com bom desempenho; além de contribuir para a alocação orçamentária mais eficiente (BRASIL, 2021a, p. 8-9).

A operacionalização do PDDE Básico é descentralizada para as UEx, que são organizações representativas das comunidades escolar e local. É de competência do FNDE prover os recursos para a execução do PDDE e das UEx empregar os recursos em favor das unidades escolares que representam, de acordo com os critérios e normas estabelecidas em Resolução para execução do PDDE. Segundo Adrião e Peroni (2007), as UEx têm duas grandes atribuições: i) aplicar os recursos, transferidos e captados, em ações que incidam na melhoria dos serviços; ii) prestar contas dessa aplicação. Nesse sentido, a autonomia proposta no PDDE Básico não está somente em garantir direitos às UEx sobre os recursos da unidade escolar, mas também fazer com que essa assuma novas obrigações.

Tabela 1 – Números de CNPJs das UEx nos Estados da Região Norte (ano-base 2020 com referência a 2019)

Estado	CNPJs
Pará	7.088
Amazonas	2.662
Rondônia	1.648
Tocantins	1.437
Acre	951
Amapá	580
Roraima	382
Total	14.748

Fonte: FNDE (2022).

Tabela 2 – Números de CNPJs das UEx de acordo com a pontuação do IdeGES na Região Norte (ano-base 2020 com referência a 2019)

Pontuação	CNPJs das UEx
10	3.831
9	1.742
8	1.386
7	2.553
6	372
5	219
4	132
3	3.385
2	21
1	10
0	1.097
Total	14.748

Fonte: FNDE (2022).

Tabela 3 – Evolução da média dos de CNPJs das UEx de acordo com a pontuação do IdeGES em cada Estado da Região Norte (ano-base 2019 com referência a 2018 e ano-base 2020 com referência a 2019)

Estado	IdeGES 2019	Classificação	IdeGES 2020	Classificação
Acre	6,48	Médio	7,63	Médio
Amazonas	6,24	Médio	7,03	Médio
Amapá	3,83	Muito baixo	4,97	Baixo
Pará	6,17	Médio	6,54	Médio
Rondônia	4,09	Baixo	5,54	Baixo
Roraima	5,10	Baixo	5,45	Baixo
Tocantins	6,60	Médio	7,40	Médio

Fonte: FNDE (2022).

Já a comparação com os dados divulgados em 2019 (ano de referência 2018) e 2020 (ano de referência 2019), conforme as informações constantes da Tabela 3, mostra que, em todos os Estados da Região Norte, a média dos índices teve incrementos ou permanência nas faixas do IdeGES – PDDE, demonstrando que a atuação do Cecampe Norte na região está sendo eficiente. Para Viana (2020, p. 89), que também reflete sobre o referido índice, os objetivos do IdeGES são:

[...] favorecer iniciativas de monitoramento e avaliação, por parte do FNDE, buscando orientar as ações de assistência técnica do PDDE, contudo, a análise deste índice aponta que a concepção que embasa sua criação é voltada para a “melhoria” do que foi chamado “desempenho de gestão” por parte das UEx, dando visibilidade ao que o FNDE considera [...] como “experiências fracassadas ou exitosas” em relação à execução dos recursos do Programa.

Na Tabela 4, observa-se o PDDE Básico respectivamente nos Estados do Amazonas, Tocantins, Acre, Pará, Rondônia, Amapá e Roraima, na perspectiva do incremento significativo das UEx que tiveram uma evolução significativa do índice muito baixo (IdeGES – PDDE = 0,0) para a faixa muito alto (IdeGES – PDDE = 10,0). Esses resultados mostram que em torno de 54 UEx conseguiram esse feito, ou seja, quanto melhores os indicadores que compõem a UEx, mais eficiente será com o gasto do recurso público e, possivelmente, com os indicadores educacionais. Para Dourado *et al.* (2006), o PDDE reforça a questão da gestão financeira da escola e assume grande centralidade no âmbito das discussões educacionais, já que a implementação de projetos mais participativos, idealizados e discutidos pela comunidade escolar, passa a requerer que a escola tenha cada vez mais autonomia na gestão dos recursos a ela destinados. Nesse sentido, os conselhos escolares se tornam fundamentais, haja vista que ter autonomia de gestão financeira requer muita responsabilidade dos autores que estão à frente dos processos educativos. Segundo o FNDE:

O índice é utilizado para mensurar o desempenho da gestão descentralizada do PDDE, ao nível de cada UEx, Município, Estado ou Região. Calculado semestralmente, mediante pontuação de zero a dez, leva em consideração para a realização satisfatória o alcance máximo de seu público-alvo (adesão), recursos utilizados em sua totalidade (execução) e empregados nas finalidades do programa (prestação de contas) (BRASIL, 2022, p. 1).

Tabela 4 – Evolução da faixa do IdeGES – PDDE de muito baixo para muito alto de CNPJs das UEx nos Estados da Região Norte (ano-base 2019 com referência a 2018 e ano-base 2020 com referência a 2019)

Estado	UEx
Amazonas	10
Tocantins	10
Pará	10
Rondônia	10
Amapá	6
Roraima	5
Acre	3
Total	54

Fonte: FNDE (2022).

A concepção do IdeGES – PDDE foi realizada por iniciativa da Coordenação de Monitoramento e Apoio à Gestão de Programas (Comag), vinculada à Coordenação-Geral de Apoio à Manutenção Escolar, da Diretoria de Ações Educacionais (Dirae) do FNDE, sendo responsável por sua manutenção, acompanhamento e difusão para o público externo. Os objetivos do IdeGES – PDDE visam favorecer iniciativas de monitoramento e avaliação, por parte do FNDE e, em consequência, do recém-criado Cecampe Norte, e orientar as ações do Eixo Assistência Técnica do Programa.

Na prática, os recursos são destinados diretamente para as Unidades Executoras UEx de cada escola, a qual deve ter mais de 50 alunos e ter realizado eleições para formação dos Conselhos ou Caixas Escolares. Os repasses são transferidos para as escolas mediante informações do Censo escolar do ano anterior, sem a necessidade da realização de convênio ou mecanismo semelhante. As Unidades Executoras (UEx) e as Entidades Mantenedoras (EM) constituem entidades privadas sem fins lucrativos, representantes das escolas nos processos de recebimento, execução e prestação de contas dos recursos. A UEx é formada por integrantes da comunidade escolar, sendo geralmente chamada de caixa escolar, conselho escolar, associação de pais e mestres, entre outras denominações (SANTOS, 2018).

O IdeGES avalia o desempenho do PDDE Básico e é alcançado apenas quando as Unidades Executoras aderem e recebem os recursos e fazem a prestação de contas correta sobre eles. No entanto, avalia-se no monitoramento que a escolha desses três indicadores representa somente a questão quantitativa da gestão do Programa, ou seja, somente na concepção do bom desempenho por parte das UEx. Por isso, o Cecampe

Norte avalia continuamente a percepção dos objetivos oficiais do Programa que tratam de questões mais qualitativas, que irão, inclusive, facilitar a adesão, a execução e a prestação de contas do Programa, como os entraves, desafios e a percepção dos conselheiros das UEx sobre ele.

Os indicadores do IdeGES – PDDE são fundamentais para cumprir com os seus objetivos. Portanto, esse índice é uma ferramenta importante para o monitoramento das ações do Cecampe Norte junto às UEx. Sendo assim, a proposta do índice é uma avaliação quantitativa e, portanto, vai mensurar o desempenho das UEx, e não uma avaliação qualitativa do Programa em si, ou seja, se as UEx com os maiores IdeGES têm correlação direta com os melhores índices educacionais de suas unidades escolares. Então, através das ações de monitoramento, o Cecampe Norte estará fazendo essas análises e avaliações futuras para o melhor entendimento do Programa.

Nesse sentido, pode-se sinalizar que outras questões serão levadas em conta o IdeGES para uma avaliação do desempenho de gestão do PDDE Básico, fundamental nas questões ligadas ao cumprimento dos objetivos de sua criação no que se refere à capacidade de os recursos melhorarem a infraestrutura física e pedagógica da escola, promoverem a sua autonomia pedagógica, administrativa e financeira, além de colaborarem para o desenvolvimento da gestão democrática e do controle social na escola (BEZERRA; MACHADO, 2021) e na percepção, inclusive, dos seus usuários no âmbito escolar, que são alguns dos objetivos dessa política pública.

Os motivos quanto aos saldos na conta das UEx devem ser seriamente analisados, com esforços de avaliação e monitoramento desse Programa no âmbito da Região Norte, com capilaridade, a fim de que o seu público-alvo seja de fato atingido, que as unidades escolares beneficiadas saibam executar tais recursos e manterem-se adimplentes com a prestação de contas, conforme a legislação vigente.

Outrossim, além de serem estimuladas a realizar sua gestão de forma participativa e democrática, não apenas com enfoque nos ditames burocráticos que envolvem o Programa, mas com enfoque no maior envolvimento da comunidade escolar no planejamento dos recursos com o intuito de melhorar os índices educacionais e a infraestrutura da escola, como afirmou Cardoso (2009), para o caso do Estado do Pará.

Tabela 5 – Evolução das faixas do IdeGES – PDDE de 0,0-5,0 para 6,0-10,0 de CNPJs das UEx nos Estados da Região Norte (ano-base 2019 com referência a 2018 e ano-base 2020 com referência a 2019)

Estado	UEx
Pará	801
Amazonas	507
Acre	150
Tocantins	143
Amapá	117
Rondônia	87
Roraima	69
Total	1.874

Fonte: FNDE (2022).

No entanto, com base na análise das variações do IdeGES – PDDE, podemos inferir que muitas UEx tiveram melhora no desempenho de gestão, dando visibilidade ao que o Cecampe Norte considera como experiências exitosas em relação à execução dos recursos do Programa, como se verifica, nos Estados da Região Norte, a evolução das faixas do IdeGES da faixa 0,0-5,0 para a de 6,0-10,0, do ano-base 2019, com referência a 2018, e para o ano-base 2020, com referência a 2019, conforme a Tabela 5, totalizando o número expressivo de 1.874 UEx.

Através da Resolução nº 22, de 16 de novembro de 2021 (BRASIL, 2021b), que destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE as escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Programa Itinerários Formativos, o repasse dos recursos referentes ao PDDE Básico é realizado pelo FNDE diretamente nas contas bancárias das Unidades Executoras Próprias, no caso de escolas públicas com mais de cinquenta alunos matriculados, ou diretamente para a Entidade Mantenedora, no caso de escolas privadas de educação especial. Para as escolas públicas que não possuem UEx, os recursos são repassados para as Entidades Executoras, podendo ser Prefeituras Municipais ou Secretarias Estaduais e Distrital de Educação, conforme a vinculação da unidade educacional. Segundo o FNDE, em seu Artigo 1º, Parágrafo único na mesma Resolução, que estabelece:

Os recursos financeiros de que trata o *caput* serão repassados às Unidades Executoras Próprias – UEx representativas das escolas que foram validadas pelo Ministério da Educação – MEC, dentre as selecionadas pelas Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, doravante denominadas Entidades Executoras – EEx, que aderiram ao Programa Itinerários Formativos, conforme a Portaria MEC nº 733, de 16 de setembro de 2021 (BRASIL, 2021b, p. 1).

Em síntese, a Figura 17 mostra as análises provenientes dos valores repassados do PPDE Básico, em 2020, pelo FNDE, em comparação à execução financeira realizada pelas UEx nos Estados da Região Norte. De acordo com Kalam (2011, p. 87):

O PDDE estabelece as formas de utilização dos recursos: manutenção e conservação das escolas, aquisição de materiais para seu funcionamento, capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais, avaliação da aprendizagem, implementação do projeto político-pedagógico, aquisição de material didático/pedagógico e desenvolvimento de atividades educacionais diversas. Com isso, define o leque de opções para o uso dos recursos, não garantindo às escolas, a partir de suas necessidades e prioridades, a liberdade de decidir sobre os gastos.

No Estado do Pará, foi repassado o valor de R\$ 66.447.478,65 e executado o valor de R\$ 39.456.931,65 (59,88% do total repassado); no Estado do Amazonas, foi repassado o valor de R\$ 34.571.877,40 e executado o valor de R\$ 20.658.722,27 (59,75% do total repassado); no Estado do Acre, foi repassado o valor de R\$ 11.477.492,42 e executado o valor de R\$ 7.031.957,88 (61,26 % do total repassado); no Estado do Tocantins, foi repassado o valor de R\$ 11.064.456,45 e executado o valor de R\$ 7.375.220,70 (66,65% do total repassado); no Estado de Rondônia, foi repassado o valor de R\$ 10.433.370,34 e o valor executado foi de R\$ 7.429.603,01 (71,2 % do total

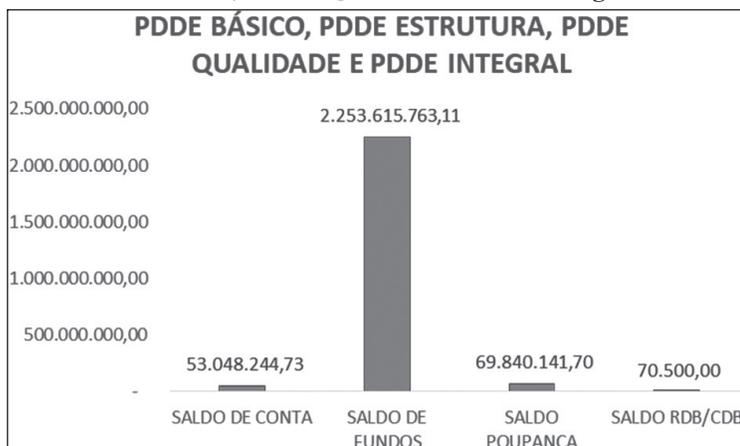
repassado); no Estado de Roraima, foi repassado o valor de R\$ 4.914.057,30 e executado o valor de R\$ 2.044.804,45 (41,61 % do total repassado); e no Estado do Amapá, temos o valor repassado de R\$ 4.299.909,79 e executado o valor de R\$ 2.427.947,72 (56,46 % do total repassado). Segundo Oliveira *et al.* (2020, p. 12-13):

Os demonstrativos relativos à execução do PDDE, por meio das UEx, é de extrema relevância para a promoção da transparência e do controle social, pois são os principais meios de se levar à comunidade local informações específicas sobre as contratações realizadas, tais como: o que foi contratado, quando ocorreu, quanto custou, qual o fornecedor e quem são os membros da UEx que representam a comunidade.

Ao analisar a situação atual de prestação de contas por UF, é possível detectar que os Estados de Roraima e Amapá são as Unidades da Federação com a menor proporção do valor executado do PDDE Básico. Por outro lado, conforme ilustra os dados supracitados, as UFs com maior proporção de valores executados em ordem decrescente são Rondônia, Tocantins, Acre, Pará e Amazonas. Seria recomendado estudar essas experiências para se apurar quais medidas elas vêm adotando a fim de obterem indicadores mais satisfatórios. O compartilhamento desses indicadores apurados também seria extremamente valoroso.

Até o final de 2021, os valores financeiros somam em torno de R\$ 53.048.244,73 de saldo em conta, em torno de R\$ 2.253.615.763,11 de saldo de fundos, R\$ 69.840.141,70 de saldo de poupança e R\$ 70.500,00 de saldo de CDB / RDB (Certificados de Depósito Bancário / Recibos de Depósito Bancário) nas UEx e EEx dos 7 (sete) Estados da Região Norte, em relação ao PDDE Básico, PDDE Estrutura, PDDE Qualidade e PDDE Integral, no que tange aos saldos referentes ao PDDE nas contas específicas do Programa nos entes descentralizados, em dezembro de 2021 (conforme mostra a Figura 1).

Figura 1 – Saldos nas contas das UEx e EEx em dezembro de 2021 na Região Norte do Brasil do PDDE Básico, PDDE Estrutura, PDDE Qualidade e PDDE Integral



Fonte: FNDE (2022), readaptado pelos autores.

Apesar dos pequenos valores em algumas UEx e EEx, é necessário que tais saldos sejam empregados ou devolvidos à União, pois, enquanto persistem nas contas, elas não podem ser encerradas, gerando custos administrativos. Ademais, a prevalência dessas verbas inutilizadas pode levar a inadimplências, caso os gestores não se atentem para a necessidade de prestação de contas anual. Em relação à situação de aplicação dos recursos no mercado financeiro, nota-se que a quase totalidade (99%) do saldo atual do PDDE e de suas ações integradas está aplicado em alguma das modalidades admissíveis pelas normas.

Portanto, inicialmente, percebe-se que muitas UEx não estão conseguindo executar o recurso disponibilizado pelo FNDE, por diversas situações (algumas delas elencadas por EVANGELISTA, 2018), fazendo com que muitas escolas com IdeGES nas faixas Muito Baixo e Baixo sejam penalizadas por não gastarem os recursos disponíveis, e, em consequência disso, as escolas com os maiores IdeGES sejam premiadas, principalmente através do PDDE Desempenho. Isso significa que se permite que os recursos não repassados às EEx, UEx e EM inadimplentes sejam destinados para as escolas com maiores desempenhos na execução do PDDE, medidos por meio do IdeGES, o que é importante para premiar as escolas que estão executando os recursos do Programa de acordo com as normas, mas pode abrir um precedente de um aumento da distância entre as escolas bem avaliadas, as quais, portanto, recebem ainda mais recursos, e aquelas que não conseguem uma boa avaliação no referido índice.

Considerações finais

À guisa de conclusão, os dados publicizados pelo FNDE, relativos ao período de 2018 a 2020, demonstram que há um grande desafio em relação à melhoria das avaliações quantitativas do IdeGES, que apresentaram em todo o país uma piora notável, em especial, quando se considera o conjunto da Região Norte.

Como anteriormente mencionado, percebe-se que as omissões de execução e prestação de contas repercutem negativamente no atendimento do Programa, visto que as pendências das UEx impõem suspensão de repasses, gerando prejuízos às escolas e suas comunidades, que ficam privadas, total ou parcialmente, dos benefícios aos quais fazem jus. Devem, pois, ser revisadas e reforçadas iniciativas que contribuam para a prevenção das referidas ocorrências, regularização das pendências existentes e, se for o caso, penalização dos gestores que não regularizarem suas contas.

Isso permite afirmar que, em relação ao PDDE, é preciso um esforço conjunto importante envolvendo as esferas estatais do Governo Federal, Estaduais e Municipais, em conjunto com as entidades públicas parceiras contratadas no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para desenvolver ações de assistência técnica, monitoramento e avaliação sobre essa política pública específica.

Certamente, as possíveis mudanças que possam ser refletidas nos índices calculados pelo IdeGES para as Unidades Executoras são importantes para melhorar a implementação e o funcionamento do Programa, tornando interessantes as tentativas que forem feitas nesse sentido.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 253-267, jan./abr. 2007.

BEZERRA, G. G. S.; MACHADO, L. B. Programa Dinheiro Direto na Escola: práticas gestoras de escolas estaduais da Região Metropolitana Norte de Recife/PE. **Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.**, Santa Maria, v. 10, n. 19, p. 1-17, 2021.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. **Nota Técnica: Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE (IdeGES - PDDE)**. Brasília: FNDE / MEC, 2021a. 09 p.

BRASIL. **Monitore o PDDE**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/monitore-o-pdde>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Resolução n. 22, de 16 de novembro de 2021. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, a escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Programa Itinerários Formativos. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 nov. 2021b. Seção 1, p. 71-72.

CARDOSO, J. C. M. **O PDDE como instrumento de democratização da gestão escolar no Pará**. Belém, 2009. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará.

CORDEIRO, Y. E. M. *et al.* **Plano de trabalho – Proposta técnica do Cecampe Norte**. Abaetetuba-PA: PPGCITI / UFPA, 2020. 140 p.

EVANGELISTA, S. R. **Dificuldades na efetivação do Programa Dinheiro Direto nas Escolas nas instituições de ensino básico do Brasil**. Belém, 2018. 22 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará.

KALAM, R. J. A. **O Programa Dinheiro Direto na Escola no contexto do financiamento público da educação: implementação de políticas e implicações na gestão escolar**. Juiz de Fora-MG, 2011. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

LUCAS, W. **Escolas do Piauí alcançam gestão de excelência em indicadores do FNDE**. 2020. Disponível em: <https://www.pi.gov.br/noticias/escolas-do-piaui-alcancam-gestao-de-excelencia-em-indicadores-do-fnde/>. Acesso em: 23 jun. 2022.

MAFASSIOLI, A. S. **Programa Dinheiro Direto na Escola: (Re)formulações e implicações na gestão escolar e financeira da educação básica (1995-2015)**. Porto Alegre, 2017. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

OLIVEIRA, N. C. M.; CORREIA, I. M.; RIBEIRO, E. B.; PANTOJA, G. F.; AMARAL, R. C.; MELO, R. J. S. **Programa Dinheiro Direto na Escola e ações integradas ao PDDE**. Belém: CABAE / UFPA, 2020. 126 p.

REIS, F. T. Indicadores Sintéticos Educacionais e o uso de *Business Intelligence* (BI): o caso do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). In: ENCONTRO INTERNACIONAL PARTICIPAÇÃO, DEMOCRACIA E POLÍTICAS PÚBLICAS, 4., 2019, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: UFRGS, 2019. 19 p.

TORRES, A. P. **Financiamento da Educação: desafios da governança na execução de programas educacionais no Brasil**. Araraquara-SP, 2020. 295 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

VAITSMAN, J.; RODRIGUES, R. W. S.; PAES-SOUZA, R. **O sistema de avaliação e monitoramento das políticas e programas sociais: a experiência do Ministério do Desenvolvimento Social do Brasil**. Brasília: UNESCO, 2006.

VEIGA, B. M. **Programa Dinheiro Direto na Escola: formas de controle e seus efeitos para a eficiência do programa**. 2020. 70 f. Monografia (Especialização em Avaliação de Políticas Públicas) – Escola Superior do Tribunal de Contas da União (TCU), Instituto Serzedello Corrêa, Brasília-DF.

VIANA, M. P. **O Programa Dinheiro Direto na Escola e a Gestão Financeira Escolar em Âmbito Nacional**. Curitiba, 2020. 454 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

CAPÍTULO XII

PDDE: principais configurações na adesão, execução e prestação de contas à base da legislação vigente

*Leordina F. Tristão Moraes
Valquiria Matias Vieira Mota*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

Este texto decorre de uma pesquisa documental que objetiva apresentar os principais pontos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) à luz das atuais legislações que o regem, enfatizando o processo da gestão democrática na escola e da autonomia financeira escolar. Lakatos (1990) destaca que a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Para Bravo (1991), são considerados documentos tudo o que é feito pelo homem e que se mostra como sinal de sua ação, manifestando ideias, formas de viver, opiniões, pensamentos etc. Cellard (2008) destaca que o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social e favorece o processo de observação da transformação de grupos, sujeitos, conceitos, comportamentos da sociedade.

Neste texto, focamos o PDDE, também conhecido pelas entidades participantes como PDDE Básico, o qual, atualmente, é regido pela Resolução³² Conselho Deliberativo/ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica/Ministério da Educação nº 15, de 16 de setembro de 2021, que dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

O PDDE foi criado pela Resolução nº 12, de 10 de maio de 1995, fazendo parte do conjunto de ações e programas do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de encaminhar recursos financeiros diretamente para a gestão da escola pública, por meio da criação de uma Unidade Executora na escola (UEX), a qual, ao longo do tempo, veio se consolidando como política pública. No portal do FNDE³³, temos à disposição as legislações que orientam e organizam o Programa, contudo, a Resolução nº 12, de 10 de maio de 1995, não está disponível ali. Buscamos informações sobre a publicação

32 Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/14211-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-15,-de-16-de-setembro-de-2021> . Acesso em: 15 ago. 2022.

33 Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pdde/sobre-o-plano-ou-programa/pdde>. Acesso em: 16 abr. 2022.

dela, por meio de contato com outros pesquisadores que atuam com estudos sobre o Programa, mas não obtivemos sucesso. Segundo Viana:

Originalmente, o PDDE foi criado com a denominação de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), por intermédio da Resolução FNDE nº 12 de 10 de maio de 1995. O programa foi institucionalizado, assumindo a denominação de Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), com a edição da Medida Provisória nº 1.784/1998 (reafirmada pela MP nº 2.100-32/2001). Assim, o PDDE, que “supostamente era para ser um ato provisório por tempo determinado, torna-se provisório por tempo indeterminado” (p. 52, 2020).

Diante disso, analisaremos as duas resoluções que orientam o PDDE: a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, e a Resolução Nº 15, de 16 de setembro 2021, destacando aspectos principais relacionados às três ações importantes do PDDE – Adesão, Execução e Prestação de Contas –, o que mudou entre uma versão e outra e eventuais dificuldades suscitadas em sua última versão.

Desenvolvimento

Não podemos tratar do PDDE sem mencionar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Criado em 1997, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, o FUNDEF tinha como objetivo atender as escolas que possuísem turmas do ensino fundamental. Claramente, a avaliação do Fundo não foi positiva, tendo como base que as demais modalidades de ensino da educação básica ficaram de fora dele. Já na vigência do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o FUNDEF foi avaliado desde o período de sua criação até o ano de 2002 e sua ineficácia para produzir mudanças estruturais e qualitativas para o ensino fundamental foi identificada. O fato de não atender à educação infantil e ao ensino médio acabou mostrando a fragilidade do Programa e, principalmente, afetando sua continuidade. Contudo, a avaliação realizada sobre o FUNDEF indicou o que poderia ser melhorado. Assim, em 2005, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), alcançando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

O grande responsável por toda essa movimentação de programas e fundos de repasses financeiros para a Educação Básica é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão vinculado ao Ministério da Educação, que completa 54 anos de fundação em 2022. Em 21 de novembro de 1968, o presidente Costa e Silva sancionou a Lei nº 5.537, criando a autarquia que seria responsável pela execução da maioria das ações e programas da Educação Básica do país, como a alimentação e o transporte escolar.

Atualmente, o FNDE é o responsável por executar parte das ações do MEC relacionadas à Educação Básica e ao Ensino Superior, prestando também auxílio financeiro e técnico aos municípios e executando ações para contribuir para uma educação de qualidade. Seu principal objetivo é captar recursos financeiros e canalizá-los para o financiamento de projetos de ensino e pesquisa, de acordo com as diretrizes do planejamento nacional da educação. Também é responsável pela execução de projetos e programas relacionados à Educação Superior e ao Ensino Técnico.

Inserido nesse contexto, o PDDE se configurou como um grande avanço no que diz respeito a autonomia e gestão democrática dos recursos financeiros para as escolas públicas brasileiras. Contudo, para que possam receber os recursos desse Programa, elas precisam seguir critérios. Entre eles: constituir uma Unidade Executora (UEX) e possuir, no mínimo, 50 alunos - se possuir menos que isso, conseguirá receber o recurso, mas ele será destinado às prefeituras e aos governos estaduais, que farão o repasse. Um dos grandes desafios das escolas atualmente é conseguir realizar a adesão, respeitando as orientações do Programa, e efetivar a execução dentro dos prazos, prestando contas do que foi gasto. Para isso, a atuação dos Centros Colaboradores de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais (Cecampes) se faz necessária com os objetivos de orientar e auxiliar gestores escolares para que possam concluir as três fases do programa e continuarem recebendo os recursos, os quais contribuem para o provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos educacionais beneficiários; concorrem para a garantia de seu funcionamento e a promoção de melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica; incentivam a autogestão escolar e o exercício da cidadania com a participação da comunidade no controle social. Os Cecampes são universidades parceiras³⁴ do FNDE, que realizam atividades de assistência técnica e monitoramento, a fim de apoiar estados, municípios e escolas a aprimorarem a execução e o desempenho do PDDE e suas Ações Integradas, do Programa Caminho da Escola e do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate).

O PDDE, de acordo com a Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, tem como objetivo:

Art. 22. O Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, com o objetivo de prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, às escolas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público, às escolas mantidas por entidades de tais gêneros e aos polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB que ofertem programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica, observado o disposto no art. 25, passa a ser regido pelo disposto nesta Lei.

A Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021, em seu Art. 2º, acrescenta mais contribuições do Programa:

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

34 Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/cecampes-centros-colaboradores-de-apoio-ao-monitoramento-e-a-gestao-de-programas-educacionais>. Acesso: 16 abr. 2022.

A publicação da Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021, aponta como principal mudança a unificação das demais resoluções publicadas anteriormente referentes ao PDDE, conforme apresentado a seguir:

Quadro 1

Resolução	Publicação
Resolução/CD/FNDE nº 06	27 de fevereiro de 2018
Resolução/ CD FNDE nº 08	16 de dezembro de 2016
Resolução/CD FNDE nº 16	09 de dezembro de 2015
Resolução/CD FNDE nº 07	14 de abril de 2014
Resolução/CD FNDE nº 05	31 de março de 2014
Resolução/CD FNDE nº 10	18 de abril de 2013
Resolução/ CD FNDE nº 15	10 de julho de 2014
Resolução/CD FNDE nº 09	02 de março de 2011
Resolução/CD FNDE nº 38	21 de julho de 2011
Resolução/CD FNDE nº 53	29 de setembro de 2011

No entanto, a Resolução nº 15 traz novidades que dizem respeito à permissão de compras pela internet, conforme Artigo nº 23, seguindo critérios - por exemplo: a pesquisa de preços e a compra deverão ser realizadas em sites nacionais confiáveis; os extratos bancários podem ser usados para comprovação de despesas efetivadas; a vedação de aplicação dos recursos é explicitada – algo que antes havia sido orientado apenas em manuais. No artigo 4, consta que:

- § 2º É vedada a aplicação dos recursos do PDDE e Ações Integradas em:
- c) despesas de manutenção predial como aluguel, telefone, água, luz e esgoto;
 - d) despesa de caráter assistencialista.

No Quadro 2, a seguir, apresentamos alterações nos dispositivos legais quanto à destinação de recursos:

Quadro 2 – Destinação de Recursos

Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009	Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021
Art. 23. Os recursos financeiros repassados para o PDDE serão destinados à cobertura de despesas de custeio, manutenção e de pequenos investimentos, que concorram para a garantia do funcionamento e melhoria da infraestrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino.	Art. 4º Os recursos do PDDE e Ações Integradas destinam-se à cobertura de despesas de custeio, manutenção e pequenos investimentos que concorram para a garantia do funcionamento e melhoria da infraestrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino beneficiários, devendo ser empregados: 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; Conferir se é ; ou . Isso porque o item V é terminado com a conjunção 'e', indicando que o próximo item finaliza a enumeração.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, e na Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021.

Em relação à destinação, vimos que a Resolução nº 15 de 16/09/2021 apresentou, de forma detalhada, os tipos de despesas em que se pode aplicar os recursos recebidos. Dessa forma, ficam mais claros para os gestores quais gastos poderão ser realizados com os recursos do Programa. Por meio dos *webinários* realizados pelo Cecampe Sudeste e de depoimentos de gestores no curso Formação para Gestores, foi verificada a preocupação dos mesmos quanto ao emprego dos recursos recebidos. Nesse sentido, a nova Resolução não deixa dúvidas sobre a empregabilidade dos recursos.

Outro ponto de destaque na alteração da Resolução nº 15, de 2021, é quanto às transferências de recursos. Abaixo temos o comparativo das duas legislações mais recentes:

Quadro 3 – Transferência de Recursos

Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009	Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021
Art. 22 § 2º A assistência financeira de que trata o § 1º será concedida sem a necessidade de celebração de convênio, acordo, contrato, ajuste ou instrumento congênere, mediante crédito do valor devido em conta bancária específica: I – diretamente à unidade executora própria, representativa da comunidade escolar, ou àquela qualificada como beneficente de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público; II – ao Estado, ao Distrito Federal ou ao Município mantenedor do estabelecimento de ensino, que não possui unidade executora própria.	Art. 11. A transferência de recursos financeiros do PDDE e Ações Integradas será realizada sem a necessidade de celebração de convênio, acordo, contrato, ajuste ou instrumento congênere, nos termos previstos na Lei nº 11.947, de 2009. Art. 12. Os recursos financeiros do PDDE serão repassados em duas parcelas anuais, devendo o pagamento da primeira parcela ser efetivado até 30 de abril e o da segunda parcela até 30 de setembro, para entidades que cumprirem os requisitos definidos no art. 16 desta Resolução, na data da solicitação dos pagamentos, da seguinte forma: I – à Entidade Executora – EEx, para atender as escolas públicas de sua rede de ensino com até 50 (cinquenta) estudantes que não possuírem Unidade Executora Própria - UEx; II – à Unidade Executora Própria – UEx, representativa de escola pública; e III – à Entidade Mantenedora - EM, no caso de escola privada de educação especial.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, e na Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021.

Sobre a transferência de recursos, a Resolução nº 15/2021 acrescentou, em seu artigo 12, as formas e prazos de repasses dos recursos que não eram apresentados na Lei 11.947/2009. Observamos, inclusive, a citação da Lei nº 11.947/2009 e a complementação com detalhamento da transferência dos recursos apresentados na Resolução nº 15/2021. A atual Resolução aponta que os recursos serão repassados em duas parcelas anuais. Com esse detalhamento, os gestores têm maior possibilidade de planejamento financeiro.

A prestação de contas também foi um dos pontos alterados na Resolução nº 15/2021. Abaixo vemos o comparativo entre as duas legislações:

Quadro 4 – Prestação de Contas

Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009	Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021
<p>Art. 26. As prestações de contas dos recursos recebidos à conta do PDDE, a serem apresentadas nos prazos e constituídas dos documentos estabelecidos pelo Conselho Deliberativo do FNDE, serão feitas:</p> <p>I – Pelas unidades executoras próprias das escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal aos Municípios e às Secretarias de Educação a que estejam vinculadas, que se encarregarão da análise, julgamento, consolidação e encaminhamento ao FNDE, conforme estabelecido pelo seu Conselho Deliberativo;</p> <p>II – Pelos Municípios, Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal e pelas entidades qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público àquele Fundo.</p> <p>§ 1º As prestações de contas dos recursos transferidos para atendimento das escolas que não possuem unidades executoras próprias deverão ser feitas ao FNDE, observadas as respectivas redes de ensino, pelos Municípios e pelas Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal.</p>	<p>Art. 29. A prestação de contas consiste na comprovação pelas EEx, UEx e EM da execução dos recursos recebidos às custas do PDDE e das UEx e EM recebidos às custas das Ações Integradas, incluídos os saldos reprogramados de exercícios anteriores e os rendimentos auferidos nas aplicações financeiras, bem como do cumprimento dos objetos e objetivo do PDDE e Ações Integradas.</p> <p>Art. 32. O encaminhamento das prestações de contas do PDDE e Ações Integradas deverá ser realizado:</p> <p>I – Findo o exercício, as EEx deverão, junto as suas respectivas UEx, definir o prazo de recebimento das prestações de contas, observado a exigência prevista no inciso II deste artigo; e</p> <p>II – até 30 (trinta) de abril do ano subsequente ao da efetivação do crédito nas correspondentes contas correntes específicas das EEx e EM ao FNDE, por intermédio do Sistema de Gestão de Prestação de Contas - SiGPC.</p> <p>Parágrafo Único. Os saldos financeiros de exercícios anteriores, reprogramados na forma prevista no § 1º do art. 25 desta Resolução deverão ser objeto de prestação de contas pelas UEx, EM e EEx, na forma e nos prazos previstos nos incisos I a II deste artigo, devendo observar os normativos do Sistema de Gestão de Prestação de Contas - SiGPC do FNDE.</p> <p>Art. 33. As prestações de contas dos recursos do PDDE e Ações Integradas, transferidos às UEx, definidas no Inciso III do art. 5º desta Resolução, deverão ser encaminhadas às EEx (prefeituras municipais, secretarias estaduais ou Distrital de educação) constituídas de:</p> <p>I – Rol de Materiais, Bens e Serviços Prioritários, de que trata o Anexo II desta Resolução;</p> <p>II – Consolidação de Pesquisas de Preços ou a justificativa pela não realização, de que trata o Anexo III desta Resolução;</p> <p>III – Demonstrativo da Execução da Receita, Despesa e de Pagamentos Efetuados, conforme modelo previsto no SiGPC;</p> <p>IV – Extratos bancários da conta específica aberta para movimentação dos recursos depositados e das aplicações financeiras realizadas;</p> <p>V – Conciliação Bancária, na hipótese de constar saldo financeiro existentes em 31 de dezembro nas contas específicas;</p> <p>VI – Cópia de documentos originais que comprovem a destinação dada aos recursos e;</p> <p>VII – Atas de aprovação do plano de gastos bem como de sua execução.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, e na Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021.

Na prestação de contas, a Resolução de 2021 apresenta, de forma mais detalhada, as orientações quanto à prestação de contas e ao prazo de recebimento das mesmas às Entidades Executoras (EEx). Um dos pontos positivos da atual Resolução é o da reprogramação dos saldos existentes, a qual não era destacada na legislação de 2009. A indicação dos documentos necessários para a prestação de contas também é um dos pontos positivos para que os gestores se organizem e orientem-se na prestação de contas às EEx. A organização da pasta da prestação de contas às EEx é uma das ações mais importantes a serem realizadas pelos gestores, após efetivação dos gastos dos recursos. A falta ou preenchimento incorreto de qualquer um dos documentos citados no Artigo 33 pode gerar muitos transtornos ao gestor, inclusive o de ressarcimento do valor executado.

Abaixo, temos a apresentação das duas legislações quanto à suspensão dos recursos.

Quadro 5 – Suspensão dos Recursos

Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009	Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021
<p>Art. 26 § 2º Fica o FNDE autorizado a suspender o repasse dos recursos do PDDE nas seguintes hipóteses: I – omissão na prestação de contas, conforme definido pelo seu Conselho Deliberativo; II – rejeição da prestação de contas; III – utilização dos recursos em desacordo com os critérios estabelecidos para a execução do PDDE, conforme constatado por análise documental ou de auditoria.</p>	<p>Art. 39. Fica o FNDE autorizado a suspender o repasse dos recursos do PDDE e Ações Integradas nas hipóteses abaixo, conforme previstas no § 2º, do Art. 26, da Lei nº 11.947, de 2009: I – omissão na prestação de contas; II – rejeição da prestação de contas; e III – utilização dos recursos em desacordo com os critérios estabelecidos para a execução do PDDE e Ações Integradas, conforme constatado por análise documental ou de auditoria. § 1º Além das hipóteses descritas nos incisos I a III deste artigo, fica o FNDE autorizado a suspender repasses às EEx, EM e UEx com cadastro do mandato do seu dirigente desatualizado, conforme previsto no § 2º do art. 15 desta Resolução. Art. 40. O restabelecimento dos repasses dos recursos do PDDE às EEx, UEx e EM e das Ações Integradas à UEx e EM ocorrerão, sem a necessidade de solicitação, quando: I – houver a regularização das pendências referidas no art. 38 desta Resolução, de acordo com as normas estabelecidas por esta Resolução; II – forem aceitas as justificativas de que trata o art. 38 desta Resolução; e III – houver decisão judicial, após apreciada pela Procuradoria Federal junto ao FNDE. § 1º Para terem restabelecidos os seus repasses as EEx, UEx e EM deverão atender, além das condições referidas nos Incisos I a III deste artigo, bem como as previstas no art. 15 desta Resolução.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009 e na Resolução nº 15 de 16 de setembro de 2021.

Na suspensão de recursos, vimos que os dois documentos apresentam as mesmas situações, porém, na Resolução, as explicações são ampliadas, considerando-se que o cadastro desatualizado do dirigente é motivo para suspensão. A Resolução nº 15 também acrescentou o Artigo 40, que apresenta em que situações haverá o restabelecimento dos repasses dos recursos.

Quadro 6 – Prazo guarda de documentos prestação de contas

Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009	Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021
<p>Art. 27. Os entes federados, as unidades executoras próprias e as entidades qualificadas como beneficiárias de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público manterão arquivados, em sua sede, em boa guarda e organização, ainda que utilize serviços de contabilidade de terceiros, pelo prazo de 5 (cinco) anos, contado da data de julgamento da prestação de contas anual do FNDE pelo órgão de controle externo, os documentos fiscais, originais ou equivalentes, das despesas realizadas na execução das ações do PDDE.</p>	<p>Art. 28. Os documentos probatórios das pesquisas de preço, de que trata o art. 27 desta Resolução, bem como os comprovantes de despesas e de pagamentos efetuados para as aquisições de materiais e bens e/ou contratação de serviços deverão ser arquivados, por meio físico ou digital, em suas respectivas sedes, ainda que utilize serviços de contabilidade de terceiros, pelo prazo de 5 (cinco) anos, conforme previsto no art. 27 da Lei nº 11.947, de 2009, em boa ordem e organização, à disposição dos órgãos de acompanhamento e controle interno e externo, após a aprovação da referida prestação de contas pelo FNDE e o julgamento da prestação de contas anual do FNDE pelo Tribunal de Contas da União – TCU, para disponibilização, quando solicitados, pelo FNDE, órgãos de controle interno e externo e Ministério Público Federal.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, e na Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021.

Em relação ao prazo para guarda de documentos, não ocorreram mudanças, mantendo-se o prazo de cinco anos. Na Resolução, foi acrescentado que os documentos podem ser guardados por meio digital.

Quadro 7 – Fiscalização da aplicação dos recursos

Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009	Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021
<p>Art. 28. A fiscalização da aplicação dos recursos financeiros relativos à execução do PDDE é de competência do FNDE e dos órgãos de controle externo e interno do Poder Executivo da União e será feita mediante realização de auditorias, inspeções e análise dos processos que originarem as respectivas prestações de contas. Parágrafo único. Os órgãos incumbidos da fiscalização dos recursos destinados à execução do PDDE poderão celebrar convênios ou acordos, em regime de mútua cooperação, para auxiliar e otimizar o controle do Programa.</p>	<p>Art. 44. A fiscalização da aplicação dos recursos financeiros, relativos ao PDDE e Ações Integradas, é de competência do FNDE, do Tribunal de Contas da União – TCU e do Sistema de Controle Interno do Poder Executivo Federal, mediante a realização de auditorias, de inspeção, de análise de dados e de análise das prestações de contas.</p> <p>§ 1º O FNDE realizará, a cada exercício, auditoragem na aplicação dos recursos do PDDE e Ações Integradas por sistema de amostragem, podendo, para tanto, requisitar o encaminhamento de documentos e demais elementos que julgar necessários, bem como realizar fiscalização in loco.</p> <p>§ 2º Os órgãos incumbidos da fiscalização dos recursos destinados à execução do PDDE e Ações Integradas a que se refere o caput poderão firmar convênios, acordos ou instrumentos congêneres, em regime de mútua cooperação, para auxiliar e aperfeiçoar o seu controle.</p> <p>§ 3º A fiscalização do FNDE, e de todos os outros órgãos ou entidades estatais envolvidas, será deflagrada, em conjunto ou isoladamente, sempre que for apresentada denúncia formal de irregularidade identificada no uso dos recursos do PDDE e Ações Integradas.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, e na Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021.

Não ocorreram mudanças na forma de fiscalização da aplicação dos recursos. Contudo, a Resolução nº 15/2021 trouxe mais detalhamentos de como será realizada a fiscalização apontada nos parágrafos 1º e 3º.

Desde sua promulgação até os dias atuais, o PDDE tem sofrido alterações na sua configuração, com avanços e melhorias na sua execução. Cabe às Unidades Executoras (entidade civil de direito privado, sem fins lucrativos, portanto, não pertencente à Administração Pública, formada por sujeitos da comunidade interna e externa da escola) acompanharem e serem orientadas a respeito dessas atualizações para que possam realizar a adesão, execução e prestação de contas de forma correta.

As Ações Integradas utilizam duas contas nas quais são depositados recursos financeiros de Programas Educacionais do Ministério da Educação, cujas transferências e gestão dos recursos seguem os moldes operacionais do PDDE Básico. Essas contas são denominadas PDDE Estrutura e PDDE Qualidade. Todas essas ações foram inseridas na Resolução nº 15². Ressalta-se que, embora as transferências e a gestão dos recursos repassados a essas contas sigam os mesmos moldes operacionais do PDDE Básico, cada Programa Educacional possui finalidades, objetivos e públicos-alvo específicos, descritos em suas próprias Resoluções, as quais devem ser estritamente seguidas para a correta aplicação dos recursos, visando à efetividade

da execução dos Programas no alcance da melhoria e da garantia de uma educação de qualidade a todos.

Batista e Carvalho (2021) destacam:

Passados mais de 20 anos de sua implantação, diversas alterações foram realizadas no Programa, entre elas destacaram-se: a obrigatoriedade da existência da UEX; a divisão dos recursos em custeio e capital; a adoção do Censo Escolar como mecanismo de transferência; a modificação do nome para PDDE; a reprogramação de saldos; a inclusão das escolas privadas, sem fins lucrativos, que atendem a educação especial como beneficiárias; a criação de ações específicas; a ampliação do atendimento para toda a Educação Básica; a elevação de valores às unidades escolares que atingissem a meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); o atendimento dos polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB); a regra dos 30%; a divisão dos recursos em parcelas; a aplicação de saldos anteriores de Programas encerrados; e a permissão de saques em espécie (p. 131).

Apesar de todo avanço do PDDE, temos considerações importantes de pesquisadores que estudam sobre o programa e que criticam a obrigação de suas etapas. Viana (2020) é uma dessas pesquisadoras que, além da crítica, indica uma Proposta de um PDDE não etapista, que compreenda a qualidade de acesso à educação e a qualidade de gestão como parte da qualidade educacional, e não o inverso, como é indicado no PDDE³⁵ atualmente:

As políticas educacionais a partir da redemocratização do país parecem ter sido desenvolvidas neste sentido, de oferecer acesso aos educandos e estudantes, de colocá-los na escola primeiro, necessitando de insumos para construção e manutenção das mesmas, para então se atentar para a gestão das unidades escolares, buscando meios para instituir a gestão democrática e outorgar certo nível de autonomia administrativa, pedagógica e de gestão financeira às escolas, especialmente a partir da LDB/96, para então direcionar enfoque na “avaliação da qualidade da escola”, ocupando-se de aferir o desempenho de estudantes, especialmente a partir da criação do IDEB, em 2007 (VIANA, 2020, p. 29).

A autora critica o escalonamento de medidas direcionadas em torno de um objetivo para se concretizar e analisa que o objetivo central não deveria ser o acesso pelo acesso ou a gestão pela gestão, mas a qualidade que os permeia. Para Viana (2020), o PDDE deveria, em vez de destinar recursos buscando acesso, partir do ponto de quanto de dinheiro direto na escola as unidades escolares de fato precisam, para então possuírem melhores condições de acesso e de gestão. Para ela, o Programa não parte da realidade da escola, das suas condições e necessidades concretas de custo operacional diário, de uma estimativa de verba de custeio e de capital suficiente para oferecer condições de acesso com qualidade e de gestão com qualidade.

35 Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/acoes-integradas-1>. Acesso em: 18 abr. 2022.

Considerações finais

Com a apresentação da legislação que regulamenta o PDDE e suas alterações ao longo de mais de 20 anos desde sua criação, verificamos que as melhorias foram progressivas. O Programa vem se aprimorando a cada ano, cabendo aos gestores escolares acompanharem essas alterações e seguirem o que se pede em cada ação integrada ou do próprio PDDE básico, para que possam gozar dos recursos a eles destinados.

Muitas escolas deixam de aderir ao programa por falta de informação ou por dificuldade em organizar a documentação solicitada para receber os recursos. Dessa forma, a atuação do Cecampes, na formação desses gestores, se faz de grande importância, visto que irão orientar e apoiar essas escolas para que possam ter condições de aderirem ao Programa e receber os recursos por ele destinados.

A execução dos recursos oriundos do PDDE para a escolas exerce na comunidade escolar o papel de promover maior entendimento de gestão democrática, estabelecendo que todo recurso recebido seja gerido por conselhos fiscais e escolares a fim de exercer uma gestão descentralizada. Para que a participação seja realidade, são necessários meios e condições favoráveis, ou seja, é preciso repensar a cultura escolar e os processos de distribuição do poder no seu interior. Dentre os meios e as condições, destaca-se a importância de se garantir infraestrutura adequada e quadro de pessoal qualificado ao apoio estudantil. Outro dado importante é entender a participação como processo a ser construído coletivamente. A instituição educativa, no cumprimento do seu papel e na efetivação da gestão democrática, precisa não só criar espaços de discussões que possibilitem a construção coletiva do projeto educativo como também criar e sustentar ambientes que favoreçam essa participação.

Ainda há muito o que avançar, sabemos que a adesão ao PDDE ainda precisa ser alcançada em municípios que realmente possuem necessidade de receber esse recurso. Contudo, temos acreditado que os objetivos dos Cecampes sejam alcançados em cada pequena escola, situada nos municípios mais longínquos do Brasil, para que haja a melhoria e garantia de uma educação de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Pablo Aguiar Castro. **Descentralização financeira para as escolas da educação básica pública**: uma análise do PDDE na escola estadual cidade Modelo no período de 2012 a 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém (PA), 2018.

BATISTA, Pablo Aguiar Castro; CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. **Gestão democrática de recursos financeiros descentralizados para a escola pública**: uma política necessária! São Paulo: FEUSP, 2021.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Conversão da Medida Provisória nº 455, de 2008. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica [...]; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, de 17 jun. 2009. Brasília, DF, Presidência da República, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Conselho Deliberativo. **Resolução nº 12, de 10 de maio de 1995**. Aprova o Manual de Procedimentos Operacionais Relativos às Transferências de Recursos Federais às Escolas das Redes Estadual e Municipal de Ensino. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Brasília, 1995.

BRASIL. MEC/FNDE. **Resolução nº 19 de 15 de maio de 2008**. Dispõe sobre os processos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao PDDE, e dá outras providências, Brasília, 2008.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social**: teoria e ejercicios. 7. ed. Madrid: Paraninfo, 1991.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. **A Pesquisa Qualitativa**: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes 2008. p. 295-316.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 2. ed. Rev. Ampl. São Paulo: Atlas, 1990.

VIANA, Mariana Peleje. **O Programa Dinheiro Direto na Escola e a gestão financeira escolar em âmbito nacional**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná, 2020.

VIANA, Mariana Peleje. **Relatório-síntese de avaliação do Programa Dinheiro Direto na Escola**: Propostas para estudos futuros e ações de aperfeiçoamento. Curitiba: NuPE – UFPR, 2020.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ações integradas 12, 14, 32, 33, 38, 40, 45, 155, 163, 174, 200, 202, 205, 206, 207, 208, 209, 210

C

Cecampe 6, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 25, 33, 34, 38, 46, 52, 53, 55, 56, 58, 59, 60, 63, 66, 89, 90, 92, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 155, 156, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 173, 174, 190, 191, 192, 195, 196, 197, 198, 201, 207, 221, 222, 223, 224, 225, 226

Cecampe sudeste 6, 14, 33, 34, 38, 46, 52, 53, 55, 56, 66, 89, 90, 92, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 155, 156, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 207, 221, 222, 223, 226

Comunidade 12, 13, 14, 15, 20, 25, 27, 28, 30, 34, 38, 39, 40, 45, 47, 52, 55, 56, 60, 65, 66, 81, 82, 83, 86, 88, 91, 94, 95, 113, 114, 115, 119, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 136, 139, 140, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 154, 163, 164, 165, 166, 178, 179, 186, 192, 195, 196, 197, 199, 205, 206, 207, 210, 212

Comunidade escolar 13, 14, 20, 27, 28, 30, 34, 38, 39, 40, 45, 47, 55, 56, 60, 66, 81, 82, 83, 86, 88, 95, 132, 164, 165, 166, 178, 186, 192, 195, 196, 197, 207, 212

Comunidades quilombolas 77, 109, 111, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 140

D

Desenvolvimento 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 26, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 37, 38, 39, 41, 49, 51, 52, 55, 60, 62, 65, 66, 67, 71, 73, 87, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 102, 104, 114, 116, 119, 120, 127, 130, 131, 135, 139, 141, 143, 144, 145, 149, 151, 154, 155, 159, 160, 163, 164, 173, 174, 176, 186, 191, 197, 198, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 211, 213, 222, 224, 225, 226

Dinheiro direto 3, 4, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 25, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 47, 49, 52, 57, 62, 65, 66, 78, 87, 88, 89, 91, 104, 118, 119, 120, 123, 136, 140, 151, 155, 163, 173, 177, 179, 190, 191, 192, 201, 202, 203, 204, 205, 211, 213, 221

Diretrizes 13, 14, 15, 25, 27, 29, 31, 33, 35, 39, 49, 53, 82, 87, 90, 93, 95, 96, 104, 112, 113, 115, 116, 120, 121, 123, 124, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 139, 140, 142, 143, 145, 146, 147, 151, 152, 154, 158, 160, 168, 169, 175, 204

E

Educação 3, 4, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 49, 51, 52, 53, 54, 56, 58, 62, 63, 64, 65, 66, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 100, 102, 103, 104, 105, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 173, 174, 177, 179, 180, 181, 183, 184, 186, 189, 190, 191, 198, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 210, 211, 213, 221, 222, 223, 224, 225, 226

Educação básica 12, 13, 14, 17, 25, 28, 29, 31, 37, 38, 40, 42, 43, 49, 51, 62, 64, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 95, 96, 112, 115, 119, 120, 124, 125, 127, 129, 131, 135, 139, 151, 152, 155, 158, 163, 164, 165, 169, 173, 174, 179, 180, 183, 190, 202, 203, 204, 205, 211, 213, 221, 224

Educação escolar 15, 76, 77, 79, 105, 109, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 123, 124, 125, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 139, 142, 143, 145, 150, 151, 152, 153, 154, 202, 223, 224, 225

Ensino 11, 12, 13, 14, 20, 25, 30, 31, 32, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 48, 51, 52, 65, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 87, 89, 92, 93, 95, 98, 104, 111, 117, 118, 119, 120, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 139, 143, 144, 145, 147, 152, 155, 158, 160, 165, 168, 169, 173, 174, 178, 179, 180, 191, 192, 193, 200, 201, 204, 205, 206, 207, 208, 213, 221, 222, 223, 225, 226

Escolar quilombola 15, 77, 109, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 123, 124, 125, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 139, 142, 145, 150, 151, 152, 153, 154, 223, 224, 225

Escolas públicas 12, 13, 25, 28, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 40, 45, 63, 65, 79, 82, 92, 96, 98, 103, 119, 151, 160, 174, 175, 179, 180, 186, 198, 201, 205, 207, 208

Étnico raciais 156

Execução 12, 14, 16, 17, 31, 32, 33, 34, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 56, 57, 60, 66, 82, 83, 84, 91, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 104, 110, 119, 120, 125, 127, 135, 145, 162, 163, 166, 167, 173, 177, 185, 186, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 204, 205, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 222, 223

F

Fnde 6, 12, 14, 16, 17, 19, 28, 31, 32, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 49, 52, 57, 62, 65, 66, 71, 72, 73, 82, 83, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 96, 97, 104, 118, 119, 125, 135, 136, 155, 163, 167, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 211, 213, 225

Formação 13, 14, 15, 19, 20, 23, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 36, 47, 55, 64, 65, 79, 80, 81, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 102, 104, 105, 110, 111, 115, 124, 125, 126, 130, 133, 139, 140, 143, 144, 145, 146, 147, 150, 151, 155, 157, 159, 160, 162, 165, 166, 167, 173, 178, 179, 180, 181, 183, 196, 205, 207, 212, 222, 223, 224, 225, 226

Fundo nacional 12, 17, 19, 28, 38, 39, 41, 49, 52, 62, 66, 71, 87, 88, 89, 91, 104, 119, 120, 135, 155, 163, 173, 191, 201, 203, 204, 205, 213

G

Gestão 13, 14, 15, 16, 19, 20, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 39, 40, 41, 45, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 71, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 102, 103, 105, 116, 118, 120, 124, 125, 127, 128, 129, 132, 135, 155, 156, 160, 161, 162, 163, 164, 169, 173, 174, 177, 178, 179, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 197, 198, 201, 202, 203, 205, 208, 210, 211, 212, 213, 221, 222, 223, 224, 225, 226

Gestão democrática 13, 14, 16, 20, 23, 25, 26, 27, 31, 34, 36, 45, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 81, 86, 88, 89, 90, 92, 95, 97, 98, 100, 102, 103, 105, 160, 163, 164, 179, 186, 197, 203, 205, 211, 212, 213

Gestão descentralizada 16, 25, 32, 38, 41, 45, 49, 57, 62, 66, 83, 84, 87, 96, 127, 135, 161, 191, 192, 196, 201, 212

Gestão escolar 19, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 36, 49, 53, 56, 60, 63, 80, 81, 93, 94, 96, 97, 100, 105, 125, 162, 163, 164, 174, 201, 202

I

Ideges pdde 84

P

Pdde 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 23, 25, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 78, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 109, 119, 120, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 135, 136, 139, 140, 150, 151, 155, 156, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213

Políticas públicas 15, 19, 26, 29, 30, 32, 33, 40, 44, 87, 89, 91, 96, 98, 105, 111, 123, 133, 145, 155, 156, 157, 159, 160, 162, 163, 164, 167, 168, 175, 176, 190, 202, 221, 222, 223, 224

Programa 3, 4, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 25, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 57, 62, 65, 66, 72, 73, 78, 82, 83, 87, 88, 89, 91, 96, 97, 98, 104, 111, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 124, 125, 127, 131, 136, 139, 150, 151, 155, 159, 163, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 210, 211, 212, 213, 221, 222, 224, 225, 226

Programa dinheiro 3, 4, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 25, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 47, 49, 52, 57, 62, 65, 66, 78, 87, 88, 89, 104, 118, 119, 120, 123, 136, 139, 151, 155, 163, 173, 179, 190, 191, 192, 201, 202, 203, 204, 205, 213, 221

Programas educacionais 11, 16, 19, 25, 28, 32, 38, 44, 52, 66, 72, 89, 98, 155, 163, 173, 190, 191, 202, 205, 210, 221, 222, 223, 224, 226

Q

Quilombola 15, 58, 60, 77, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 139, 142, 145, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 159, 223, 224, 225

Quilombolas 15, 40, 77, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 137, 139, 140, 145, 150, 151, 156, 157, 161, 162, 167, 222

R

Recursos 11, 12, 13, 14, 15, 16, 21, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 60, 62, 65, 66, 71, 73, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 102, 103, 104, 111, 113, 114, 118, 119, 125, 127, 129, 139, 150, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 183, 186, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213

Recursos financeiros 12, 15, 16, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 37, 38, 39, 40, 44, 45, 48, 52, 56, 57, 65, 66, 82, 83, 84, 90, 91, 119, 150, 162, 174, 179, 183, 186, 191, 198, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 210, 213

Relações étnico 116, 121, 131, 132, 133, 136, 151, 155, 156, 158, 159, 160, 162, 165, 167, 168, 169, 170, 222, 224, 225, 226

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Afonso Weliton de Sousa Nascimento

Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade da Amazônia e em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professor do Programa de Pós-Graduação stricto sensu Interdisciplinar em Ciências Humanas Cidades, Territórios e Identidades. Professor da Universidade Federal do Pará – UFPA. Coordenador do Centro de Colaboração de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais – Região Norte (Cecampe – Região Norte). Temas de pesquisa: educação, estado, política educacional, educação do campo, políticas públicas e Socioagrobiodiversidade.

Alex Fabianne de Paulo

Graduado e mestre em Ciência da Computação pela Universidade de Federal de Uberlândia (UFU), doutor na área de Administração de Organizações pela Universidade de São Paulo, com bolsa sanduíche na Aston Business School (Inglaterra). Professor adjunto da Universidade Federal de Goiás (UFG) e pesquisador colaborador do Núcleo de Gestão em Pesquisa em Tecnologia da Informação (NGPTI/UFG) e no Instituto de Estudos Avançados (IEA/USP). Possui experiência na área de gestão e tecnologia da informação, atuando principalmente com os seguintes temas: inovação tecnológica, tomada de decisão e administração da informação.

Cairo Mohamad Ibrahim Katrib

Graduado em Geografia, especialista em educação, mestre e doutor em história. Realizou pós-doutorado em História e curso de atualização em estudos afro-latinos pela Universidade de Harvard. Iniciou a carreira no magistério há 28 anos, tendo passado por diferentes cargos e funções na escola básica. Desde 2006 exerce a docência na Universidade Federal de Uberlândia-UFU, tendo atuado nos cursos de História e Pedagogia- Ituiutaba e atualmente integra o quadro efetivo de docentes do núcleo de Estágio e Práticas educativas da Faculdade de Educação e o quadro de docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação e Tecnologias e como docente colaborador no Programa de Mestrado em Artes da UFU. Atua como coordenador institucional do Cecampe Sudeste.

Cristiane Regina Dourado Vasconcelos

Professora da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA, doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestra em Educação pela Universidade do Estado da Bahia.

Denise Faria de Carvalho

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Pitágoras, especialista em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação pela mesma instituição, Designer Instrucional para EaD Virtual: Tecnologias, Técnicas e Práticas pela Universidade Federal de Itajubá

– UNIFEI e Informática na Educação pela Universidade Federal de Lavras - UFLA. Tutora do curso Atendimento Educacional Especializado para Pessoas Surdas pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU (2011 a 2015). Membro da equipe de execução do Projeto Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais – Cecampe Sudeste/UFU na função de professora formadora conteudista/tutora.

Filipi Silva Limonta

Graduado em História pela Universidade Federal de Uberlândia-UFU, especialista em “História e Cultura dos Povos Indígenas do Brasil” pela UFU, e pós-graduação em “Gestão e Organização da Escola com Ênfase em Supervisão Escolar” e “Metodologias Ativas e TDICs na Educação” pela Universidade do Norte do Paraná. Professor de História e Sociologia do Colégio Gildo Vilella Cancelli, professor de História e Arte na Escola Sesi Ituiutaba-Mg, e especialista pedagógico dos anos finais do ensino fundamental no CEMAP (Centro Municipal de Assistência Pedagógica e Aperfeiçoamento Permanente de Professores) da prefeitura municipal de Ituiutaba-MG.

Francinei Bentes Tavares

Graduado em Ciências Agrárias pela UFPA – Universidade Federal do Pará, mestre em Desenvolvimento Rural pela – Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Doutor em Sociologia, também pela UFRGS. Professor Associado da Universidade Federal do Pará, no âmbito da Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo (FADECAM). Docente vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI). Participa do grupo de pesquisa Desenvolvimento Rural e Inovação Sociotécnica (DRIS). Tem experiência multidisciplinar, com ênfase em Sociologia Rural, atuando principalmente nos seguintes temas: agricultura familiar, agroecologia, desenvolvimento rural, educação do campo e políticas públicas.

Isabel Cristina da Costa Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente atua como Analista Pedagógica na rede municipal de ensino de Uberlândia. Tem experiência na área de educação para as relações étnico-raciais, história da cultura afro e afro-brasileira, educação de ensino regular.

Lara Luísa S. Gomes Franco

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros, especialista em psicopedagogia e neurociência pela Universidade Cândido Mendes, e mestre em educação na linha de Pesquisa Estado, políticas e gestão da educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Atuou como especialista em Educação e professora na rede estadual de Minas Gerais. É pesquisadora do grupo “Afirmando Direitos” da UFMG. É vice-presidente da Federação estadual dos Quilombolas de Minas Gerais N’golo e membro da Associação Brasileira de Pesquisadoras/es Negras/os, onde é idealizadora da área científica “Quilombos, territorialidades e saberes emancipatórios”.

Atuou como coordenadora do estágio de Vivência Quilombola da UFU. pedagoga no Instituto Federal de Santa Catarina.

Laryssa Gonçalves dos Santos

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Pós-graduação em andamento, em psicopedagogia pela Faculdade Única. Atuou como pesquisadora (bolsista) de Iniciação Científica na UENF de 2018 a 2022. Tem conhecimento específicos sobre a área de linguística e educação escolar quilombola. Atua como professora regente da educação infantil em uma rede privada de ensino.

Leordina Ferreira Tristão Moraes

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU, especialista em Planejamento, Implementação e gestão de cursos EaD (PIGEAD) pela Universidade Federal Fluminense e mestre em Educação pela UFU. Tutora EaD nos seguintes cursos: Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos pela UFU, Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto. Professora efetiva da rede municipal de ensino de Uberlândia-MG e, atualmente exerce a função de vice-diretora da Escola Municipal Professor Leôncio do Carmo Chaves.

Luciane Márcia Teodoro

Servidora pública federal na Universidade Federal de Uberlândia -UFU, com experiência nas áreas administrativo/hospitalar, extensão universitária, logística de processos seletivos. Atua como coordenadora na área de convênios, projetos e execução descentralizada na Pró-Reitoria de Planejamento e Administração - PROPLAD/UFU. Graduada em Administração de Pequenas e Médias Empresas pela UNOPAR, Formação Técnica Gerencial pela FIEMG, Especialista em Educação e Organização do Trabalho em Instituições de Ensino Superior pela UFU, Mestrado em Educação pela Universidade de Uberaba - UNIUBE em Uberlândia-MG, Licenciatura em Pedagogia pela R2 –São Paulo/SP. Atua no Projeto Cecampe Sudeste como Coordenadora de Execução e Políticas Públicas (2020-2022).

Luciane Ribeiro Dias Gonçalves

Possui graduação em Matemática, pela Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, graduada em Pedagogia, pela Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU e doutorado em Educação, pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Realizou estágio pós doutoral, na Universidade de Coimbra /Portugal. Desde 2010 é professora adjunta da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Participa do Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais - Cecampe Sudeste. Tem experiência na área Educação, Políticas Públicas e Formação docente, com temas: relações étnico-raciais, decolonização, políticas públicas antirracistas

Maria Clareth Gonçalves Reis

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Viçosa e em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Montes Claros. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora e Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Atua no Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e coordena o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - NEABI/UENF e a Área Científica “Quilombos, Territorialidades e Saberes Emancipatórios” da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros(as) (ABPN). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Relações Étnico- Raciais; Educação Infantil; Identidade Negra; Educação Escolar Quilombola; Quilombos e Luta pela Terra.

Maria Vieira Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU, especialização em Sociologia pela UFU, Mestre em Educação pela UFU, Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e pós-doutorado em educação pela Université Paris X. Professora Titular aposentada da Faculdade de Educação da UFU; Editora da Revista Educação e Políticas em Debate. Diretora de Formação e Desenvolvimento da Associação Nacional de Política e Gestão da Educação e editora da Revista “Educação Básica em Foco”. Vice coordenadora do GT 05 - Estado e Políticas Educacionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). Professora visitante da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Mariana Peleje Viana

Doutora em políticas educacionais pela Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR). Realizou Doutorado Sanduíche (Bolsista PDSE-CAPES) na Universidade Estadual do Texas/EUA, com foco em financiamento da educação e políticas educacionais. É mestra em educação pela Universidade de São Paulo Graduada em Pedagogia pela USP. Atualmente é Orientadora Educacional efetiva na Prefeitura Municipal de Florianópolis, tendo atuado também como pesquisadora bolsista da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), integrante do Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais da Região Sul (Cecampe-Sul).

Peterson Elizandro Gandolfi

Pós-doutorado pelo Centro de Estudos Sociais - CES da Universidade de Coimbra (Portugal). Doutor em Administração de Empresas pela Fundação Getúlio Vargas (EAESP/FGV). Mestre em Administração pela FAGEN/UFU. Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão Organizacional, docente no Campus de Patos de Minas da UFU, coordenador do CIEPS - Centro de Incubação em Empreendimentos Populares e Solidários do Campus Patos de Minas. Áreas de pesquisa: gestão pública (saúde, educação, trabalho); terceiro setor, economia solidária; processos de análise de dados para tomada de decisão.

Silvani Aparecida Ribeiro de Paiva

Graduada em Pedagogia. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, Educação, Cidadania e do LAPGE - Laboratório de Análise de Políticas e Gestão da Educação – UFU. Foi professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Uberlândia. Foi docente e coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade Católica de Uberlândia, coordenadora de Ensino Pesquisa e Extensão da PUC Minas - Unidade Uberlândia. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação pela UFU.

Sonia Maria dos Santos

Professora Titular aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia/UFU. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU, Membro da Diretoria da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF). Desenvolve pesquisas sobre formação de professores; alfabetização de crianças e EJA; História e Memória da Alfabetização; Grupos Escolares; Formação de Alfabetizadoras Brasileiras. Coordena o grupo de pesquisa “História da Alfabetização: Lugares de formação, Cartilhas e Modos de fazer” (CNPq). Coordenou o TRIEJA - Fórum de EJA do Triângulo Mineiro e o Fórum Mineiro de EJA. Foi Conselheira da EDUFU e do CONSEX - UFU. Atua no programa de extensão da UFU -Cecampe em parceria com o FNDE.

Suely Virgínia dos Santos

Graduada em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Mestra em Psicologia Social pela Universidade Federal de Minas Gerais, com ênfase na Educação Escolar Quilombola, subjetividade e afetações psíquicas do racismo na população negra brasileira. consultora em relações étnico-raciais e de gênero; no âmbito social, trabalha fornecendo Tecnologias Sociais de Autocuidado (TSA's) e utilizando a Metodologia Ubuntu de Autocuidado em formações psicossociais para grupos de ativistas, mulheres em situação de vulnerabilidade socioeconômica e/ou vitimadas pela violência de gênero, egressas/os do sistema prisional, empreendedoras/es e outros.

Valéria Viana Labrea

Professora Adjunta na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Educação pela Universidade de Brasília, Mestre em Educação e Gestão Ambiental pelo Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília. Especializações: Educação Transformadora: Pedagogias, Fundamentos e Práticas/PUC/RS; Epistemologias del Sur pela Clacso-Argentina e CES Universidade de Coimbra/Portugal; Gestão Cultural/Fundação Itaú Cultural e Universidade de Girona Espanha, Educação Ambiental/SENAC. Atualmente realiza estágio pós-doutoral no CPDA/UFRRJ e no PGDR/UFRGS para o desenvolvimento do projeto “Etnocartografia das aprendizagens com os povos e comunidades tradicionais de matriz africana

Valquíria Matias Vieira Mota

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Especialização em Docência na Educação Infantil e Mídias na Educação pela UFU. Tutora EaD dos Cursos: Pedagogia a Distância pela UAB/UFU, Aperfeiçoamento em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - CEPAE/UFU, Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos CEPAE-UFU, Educação de Surdos em Tempos de Pandemia FACED/UFU. Professora Formadora Conteudista/Tutora do Cecampe Sudeste. Desde 2011 é profissional de apoio escolar efetiva da rede municipal de ensino de Uberlândia-MG.

Vilma Aparecida de Souza

Possui graduação em Pedagogia e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Docente do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação (FACED/UFU). Faz parte equipe da Assessoria de Acompanhamento Pedagógico do *Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais*, Cecampe Sudeste. Editora adjunta da Comissão Editorial da Revista Educação e Políticas em Debate. É membro do Grupo de Pesquisa *Polis* - Políticas, Educação e Cidadania (UFU) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Política e Práticas em Educação Especial (GEPEPES-UFU).

Yone Maria Gonzaga

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, Mestra em Educação e Doutora em Educação pela UFMG. Professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadoras e Pesquisadores Negros – ABPN e do grupo de pesquisa CNPq “Infâncias e educação: concepções e práticas no ensino fundamental de Tempo Integral”. Áreas de pesquisa: gestão pública, educação e relações étnico-raciais, políticas afirmativas, formação docente e direitos humanos. Consultora em relações étnico-raciais e de gênero.

Yvens Ely Martins Cordeiro

Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Pará, Mestre em Ciências Agrárias pela Universidade Federal Rural da Amazônia (2007) e Doutor em Ciências Agrárias, pelo Convênio UFRA / EMBRAPA. Atualmente é Professor Adjunto II da Universidade Federal do Pará, e atua como Vice Coordenador Geral do Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais da Região Norte - Cecampe Norte. coordenador do curso de Tecnologia em Agroecologia da Faculdade de Formação e Desenvolvimento do Campo, e docente permanente e Líder da Linha 1 do Programa de Pós-graduação em Cidades, Territórios e Identidades – PPGCITI/ UFPA.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

SOBRE O LIVRO

Tiragem: Não comercializado

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 x 19,3 cm

Tipologia: Times New Roman 10,5/11,5/13/16/18

Arial 8/8,5

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal Supremo 250 g (capa)