



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JAMILLE OLIVEIRA DE MELO

**FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES
SOCIOEDUCACIONAIS: percepções sobre as repercussões do programa dinheiro
direto na escola em Manari-PE**

Recife

2020

JAMILLE OLIVEIRA DE MELO

**FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES
SOCIOEDUCACIONAIS: percepções sobre as repercussões do programa dinheiro
direto na escola em Manari-PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, para a Linha de Pesquisa em Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Orientador: Prof^o.Dr. Edson Francisco de Andrade

Recife

2020

JAMILLE OLIVEIRA DE MELO

**FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES
SOCIOEDUCACIONAIS: PERCEPÇÕES SOBRE AS REPERCUSSÕES DO
PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA EM MANARI-PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre/a em Educação.

Aprovada por videoconferência em: 27/11/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Bruna Tarcília Ferraz (Examinadora Externa)
Universidade Federal Rural de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Vilde Gomes de Menezes (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Dedico este trabalho a minha mãe, Cilene Oliveira. Te amo, minha Mainha, quero sempre sua felicidade. A todos aqueles que amo, certamente, vocês sabem quem são. E a todos os que lutam neste país pela Educação, e que escolhem em meio as injustiças e incompreensões, serem professores!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus** e a Sua **Divina Providência** que me deram forças para finalizar esta pesquisa e que se manifestaram claramente neste trabalho nas pessoas que me ajudaram em Recife, Arcoverde e Manari, nas reflexões para política educacional aqui construídas, na bolsa recebida pela CAPES. Obrigada, Senhor!

Minha gratidão a todos que fazem parte de alguma maneira desta pesquisa:

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. **Edson Francisco de Andrade**, por sua generosidade e paciência, por ter acreditado em mim e no potencial da minha pesquisa. Conheci na vida poucas pessoas com o coração bondoso como o seu.

À professora **Taynah de Brito Barra Nova**, amiga e orientadora na graduação, alguém que sei que posso contar sempre, e que me ajudou muito no início deste mestrado.

À professora **Bruna Tarcília Ferraz**, meus agradecimentos pelas delicadas e indispensáveis colaborações dadas a esta pesquisadora, desde o momento da entrevista para entrada no PPGE/UFPE até a banca de qualificação.

À **Secretaria Municipal de Educação de Manari-PE**, ao **secretário de educação**, aos **gestores e professores da Rede Municipal de Manari-PE** pela disponibilidade e empatia no processo de construção desta pesquisa.

À minha família, meus pais, **Valdo** e **Cilene**, os meus irmãos, **Juliana** e **Julianderson** por todo cuidado e preocupação nestas idas e vindas entre Arcoverde e Recife. Especialmente à minha irmã **Jéssica** por me ceder sua casa em Recife. Ao meu sobrinho, **Arthur Henrique**, obrigada por tornar os dois anos de mestrado mais felizes. Amo vocês.

Aos colegas de turma que foram para mim socorro, descanso e leveza quando mais precisei: **Camila Afonso** e **Deyvson Barreto**, “perto estais, se dentro estais”! Amo vocês!

Agradeço ao colega **Wesley Pereira** por ter se disposto a se aventurar comigo na zona rural de Manari, dormir fora de casa, acordar cedo, sofrer as dificuldades da pesquisa de campo para me ajudar. Esse título de mestra tem muito de você.

Ao meu namorado, **Dyoggo**, você chegou já no fim, mas foi a voz firme, o fôlego e o ânimo que eu precisava para terminar esta pesquisa. Obrigada por ser sinal de esperança para mim. Te amo muito. Sou mestra por nós dois.

Por fim, agradeço a **UFPE**, muito me orgulho em fazer parte desta instituição. Obrigada por me mostrar que é sempre possível aprender mais, e que sim, há muitos lugares a serem desbravados, e que pedem por mais pesquisas e reflexões.

“Dê-me, Senhor, agudeza para entender, capacidade para reter, método e faculdade para aprender, sutileza para interpretar, graça e abundância para falar, acerto ao começar, direção ao progredir e perfeição ao concluir.” (São Tomás de Aquino).

RESUMO

A presente dissertação assume enquanto intento a análise das repercussões do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) no contexto feito desigual do município do interior pernambucano, Manari, visando identificar as repercussões das ações agregadas deste programa no enfrentamento as desigualdades socioeducacionais neste lugar. Não há indícios de estudos que estabeleçam a relação PDDE e desigualdades socioeducacionais. Sendo assim, nos debruçamos sobre o estudo da micropolítica, consoante Freitas (2016), a fim de observamos a tradução do PDDE de sua política macro para o dia a dia da escola em Manari, cidade popularmente conhecida nacionalmente por seus baixos indicadores de desenvolvimento humano. Para isso, consideramos teoricamente reflexões sobre: Estado e descentralização de políticas (BOBBIO, 2007; ABRUCCIO, 2010; LOBO, 1988;) e financiamento da educação e desigualdades socioeducacionais (FRANÇA, 2005; ARROYO, 2010,2017; MAFASSIOLI, 2017). Os dados que constituíram o corpus desta pesquisa foram coletados a partir de documentos, trabalho de observação de campo, administração de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas com o secretário de educação do município, com os gestores de escolas específicas na zona urbana e rural de Manari. A maior parte das escolas que são beneficiadas pelo PDDE estão localizadas no extenso campo da zona rural do município. Apenas uma escola que participou desta pesquisa situa-se na zona urbana. A interpretação dos dados foi realizada por meio da Análise do Discurso, uma vez que todo discurso é socialmente construído, produzido em um contexto, destinado a um público, por isso também é socialmente interpretado. O estudo mostrou, que há uma distorção na compreensão dos sujeitos acerca do entendimento do recurso do PDDE como suplementar. Por não entenderem esta natureza do programa afirmam sempre ser insuficiente para as necessidades de suas escolas, isentando o município de suas responsabilidades. Constatamos que as ações agregadas mais recorrentes são aquelas destinadas ao acompanhamento pedagógico, como o Mais Educação e o Mais Alfabetização. Um grande impasse para o funcionamento do PDDE em um contexto de desigualdades, é a debilidade do suporte técnico (do FNDE para a secretaria de educação; da secretaria de educação para as escolas, e assim vice e versa), no momento de adesão das ações agregadas. Há ainda o desconhecimento da capacidade de atuação do PDDE, como por exemplo, gestores que não conheciam a ação agregada Mais Cultura na Escola. As escolas apresentam uma série demandas estruturais e pedagógicas que condizem com as ações do PDDE, no entanto não sabem pleitear essas ações frente o município. Diante das inúmeras demandas identificadas (infraestrutura de escolas do campo, acessibilidade, práticas culturais e sustentáveis, etc.), justifica-se o funcionamento integral do PDDE em Manari, como mecanismo de enfrentamento as desigualdades socioeducacionais. Identificamos também, que os sujeitos em Manari não se veem em uma condição desigual, aspecto que se contradiz ao passo em que se apresentam as diversas demandas. Por fim, observamos que se os sujeitos pudessem compreender melhor o programa, teriam melhores condições de pleitear, e conseqüentemente iniciar um enfrentamento as desigualdades socioeducacionais.

Palavras-chave: Financiamento da Educação. Política Educacional. PDDE. Desigualdades socioeducacionais.

ABSTRACT

The present dissertation assumes the intent of analyzing the repercussions of the Dinheiro Direto na Escola Program (PDDE), of the National Education Development Fund (FNDE) in the uneven context of Pernambuco's interior municipality, Manari, in order to identify the repercussions of the aggregate actions program to tackle socio-educational inequalities in this place. There is no evidence of studies that establish the PDDE relationship and socio-educational inequalities. Therefore, we look at the study of micropolitics, according to Freitas (2016), in order to observe the translation of the PDDE of its macro policy for the daily life of the school in Manari, a city popularly known nationally for its low indicators of human development. For this, we theoretically consider reflections on: State and policy decentralization (Bobbio, 2007; Abrucchio, 2010; Lobo, 1988;) and education financing and socio-educational inequalities (França, 2005; Arroyo, 2010, 2017; Mafassioli, 2017.) The data that constituted the corpus of this research were collected from documents, field observation work, administration of questionnaires and conducting semi-structured interviews with the municipality's education secretary, with the managers of specific schools, both urban and rural areas of Manari. Most schools that benefit from the PDDE are located in the extensive countryside of the municipality's rural area, and that only one school that participated in this research is located in the urban area. The interpretation of the data was performed through Discourse Analysis, since every discourse is socially constructed, produced in a context, intended for an audience, so it is also socially interpreted. The study showed that there is a distortion in the understanding of the subjects regarding the understanding of the PDDE resource as supplementary. Because they do not understand this nature of the program, they claim to Always be insufficient for the needs of their schools, exempting the municipality from its responsibilities, We found that the most recurring aggregate actions are those aimed at pedagogical monitoring, such as Mais Educação and Mais Alfabetização. A major impasse for the functioning of the PDDE in a context of inequality is the weakness of technical support, (from the FNDE to the education secretariat; from the education secretariat to schools, and so vice versa), when actions are taken up aggregated. There is still a lack of knowledge of the PDDE's capacity to act, such as, for example, managers who did not know the Mais Cultura na Escola action. The schools present a series of structural and pedagogical demands that are consistent with the actions of the PDDE, however they do not know how to lead these actions before the municipality. In view of the numerous identified demands (rural school infrastructure, accessibility, cultural and sustainable practices, etc.), the full operation of the PDDE in Manari is justified, as a mechanism to tackle socio-educational inequalities. We also identified that the subjects in Manari do not see themselves in an unequal condition, an aspect that contradicts themselves as they present the different demands. Finally, we observed that if the subjects could better understand the program, we would have better conditions to lead and, consequently, start tackling socio-educational inequalities.

Keywords: Education financing. Educational politics. PDDE. Socio-educational inequalities.

LISTA DE SIGLAS

AD –	Análise do Discurso
ADCT –	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ANEB –	Avaliação Nacional da Educação Básica
BDTD –	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CD/FNDE –	Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
CF –	Constituição Federal
FHC –	Fernando Henrique Cardoso
FNDE –	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB –	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF –	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IDEB –	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH –	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM –	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE –	Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDE –	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC –	Ministério da Educação
PAC –	Programa de Aceleração do Crescimento
PDDE –	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDTE –	Plano Decenal de Educação para Todos
PE -	Pernambuco

PEA –	Programa Escola Acessível
PIB –	Produto Interno Bruto
PMDE –	Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
PME –	Programa Mais Educação
PNAE –	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE –	Programa Nacional de Transporte Escolar
PNBE –	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLD –	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD –	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PT –	Partido dos Trabalhadores
SMEM –	Secretária Municipal de Educação de Manari
UAB –	Universidade Aberta do Brasil
UEx –	Unidade Executora

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Valor dos componentes do IDHM nos últimos anos: 1991,200 e 2010.....	22
Tabela 2 -	Produção acadêmicas identificadas na BDTD.....	24
Tabela 3 -	Valor Fixo PDDE.....	59
Tabela 4 -	Valor per capita PDDE.....	60
Tabela 5 -	Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas em Manari/PE.....	68
Tabela 6 -	Indicadores de renda, pobreza e educação em Manari/PE.....	70
Tabela 7 -	Taxa de Distorção Idade-Série, por Dependência Administrativa e Localização, nos Níveis de Ensino Fundamental e Médio - Municípios – 2019.....	113
Tabela 8 -	Número de alunos com deficiência matriculados na Educação Especial.....	117
Tabela 9 -	Escolas que apresentam infraestrutura acessível e n° de alunos com deficiência.....	118

LISTA DE FIGURA

Figura 1 -	Ações agregadas do PDDE em Manari/PE.....	86
Figura 2 -	Demandas Gerais da Educação em Manari/PE.....	111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Quantitativo de escolas em Manari.....	79
Gráfico 2 -	Número de escolas com o PDDE por modalidade de ação agregada.....	89
Gráfico 3 -	A escola necessita desenvolver ações que potencializem a melhoria do desempenho educacional de suas crianças e adolescentes?.....	112
Gráfico 4 -	Quais as principais necessidades da escola para potencializar a melhoria do desempenho educacional de suas crianças e adolescentes?.....	112
Gráfico 5 -	A escola precisa adequar sua estrutura arquitetônica para tornar-se acessível às pessoas com deficiência?.....	115
Gráfico 6 -	Há necessidade de construção ou melhoria de quais dos ambientes a seguir?.....	115
Gráfico 7 -	Há necessidade de aquisição de equipamentos para que a escola possa atender adequadamente as pessoas com deficiência?.....	117
Gráfico 8 -	Quais dos equipamentos a seguir a escola não dispõe?.....	117
Gráfico 9 -	A escola necessita promover ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino das escolas públicas das redes municipal garantindo o abastecimento contínuo de água adequada ao consumo humano?.....	120
Gráfico 10 -	Quais das ações a seguir a escola necessita para garantir o abastecimento contínuo de água adequada para o consumo humano?.....	120
Gráfico 11 -	Há necessidade de aperfeiçoamento da infraestrutura física da escola em vista da melhoria do desempenho escolar?.....	122
Gráfico 12 -	Quais das ações a seguir são necessárias ao aperfeiçoamento da infraestrutura física da escola?.....	122
Gráfico 13 -	A escola dispõe de práticas e ações voltadas para conscientização e promoção de um espaço escolar sustentável?.....	126
Gráfico 14 -	Quais das práticas a seguir a escola necessita implementar?.....	126
Gráfico 15 -	Há na escola o incentivo à prática de esportes pelos alunos?.....	129
Gráfico 16 -	Quais das práticas e ações a seguir a escola desenvolve para viabilizar o desenvolvimento motor, cognitivo, físico e a promoção social dos alunos?.....	129
Gráfico 17 -	A escola necessita promover atividades culturais que viabilizem a vivência de experiências artísticas e culturais pelos alunos e comunidade escolar?.....	131
Gráfico 18 -	Quais das ações a seguir a escola precisa desenvolver para viabilizar experiências artísticas e culturais pelos alunos e comunidade escolar?.....	131

Gráfico 19 -	A escola necessita desenvolver ações voltadas à melhoria das especificidades da alfabetização e do desempenho escolar?.....	132
Gráfico 20 -	Quais das práticas a seguir a escola necessita desenvolver com foco na melhoria da alfabetização e do desempenho escolar?.....	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Ações estabelecidas a partir do PDDE.....	20
Quadro 2 -	Tipos de contas das ações agregadas do PDDE.....	61
Quadro 3 -	Entrevista com a gestora da Escola A.....	81
Quadro 4 -	Entrevista com o gestor da Escola B.....	83
Quadro 5 -	Entrevista com a gestora da Escola C.....	84
Quadro 6 -	Entrevista com Secretário de Educação.....	85
Quadro 7 -	Ações agregadas do PDDE em Manari nos últimos 5 anos....	86
Quadro 8 -	A natureza suplementar do PDDE.....	91
Quadro 9 -	Insuficiência dos recursos do PDDE.....	93
Quadro 10 -	Gestão dos recursos.....	95
Quadro 11 -	Continuidade das ações agregadas.....	97
Quadro 12 -	Demandas da escola A e Ações de MDE.....	99
Quadro 13 -	Demandas da escola e B Ações de MDE.....	102
Quadro 14 -	Demandas da escola C e Ações de MDE.....	102
Quadro 15 -	Demandas educacionais no município de Manari.....	107
Quadro 16 -	Ações agregadas na Escola A.....	135
Quadro 17 -	Escola A e as demandas no âmbito do PDDE.....	136
Quadro 18 -	Ações agregadas na Escola B.....	137
Quadro 19 -	Ações agregadas na Escola C.....	141
Quadro 20 -	Escola C e as demandas no âmbito do PDDE.....	141
Quadro 21 -	Desigualdade em Manari.....	148
Quadro 22 -	PDDE e enfrentamento as desigualdades.....	151
Quadro 23 -	Possibilidades e enfrentamento no PDDE Integral.....	156
Quadro 24 -	Possibilidades e enfrentamento no PDDE Estrutura.....	156
Quadro 25 -	Possibilidades e enfrentamento no PDDE Qualidade.....	157

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 -	Fachada da Escola A.....	100
Imagem 2 -	Fachada da escola B.....	101
Imagem 3 -	Fachada da escola C atual.....	103
Imagem 4 -	Fachada da escola D.....	124
Imagem 5 -	Fachada da escola E.....	123

:

:

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 ESTADO E DESCENTRALIZAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS	28
2.1 ESTADO FEDERADO E CORRESPONSABILIDADE COM A GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....	29
2.2 DESCENTRALIZAÇÃO E POSSIBILIDADES DE FORMAS DE COLABORAÇÃO.....	36
2.3 PODER LOCAL E O EMPODERAMENTO DE INSTÂNCIAS GESTORAS	41
3 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E ENFRENTAMENTO ÀS DESIGUALDADES SOCIOEDUCACIONAIS	45
3.1 OS ENTES FEDERADOS E O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO.....	46
3.2 O FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E SUA REPERCUSSÃO NA MICROPOLÍTICA ESCOLAR	51
3.2.1 Micropolítica escolar: o Programa Dinheiro Direto na Escola.....	54
3.3 O DISCURSO DAS DESIGUALDADES SOCIOEDUCACIONAIS NO BRASIL	62
4 PERCURSO METODOLÓGICO	66
4.1 A DELIMITAÇÃO DE MANARI COMO CAMPO DE PESQUISA	66
4.1.1 As bases teóricas da pesquisa qualitativa.....	71
4.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	73
4.3 ANÁLISE DO DISCURSO	74
5 PDDE EM MANARI/PE: CONTEXTO, CARACTERIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO. 78	
5.1 ESTRUTURA ORGANIZATIVA DO PDDE EM MANARI.....	79
5.2 DINÂMICA DE IMPLEMENTAÇÃO DO PDDE.....	88
5.3 AS CONDIÇÕES INFRAESTRUTURAIS NAS ESCOLAS E AS AÇÕES DE MDE.....	99
6 DEMANDAS EDUCACIONAIS EM MANARI E AÇÕES AGREGADAS NO ÂMBITO DO PDDE.....	105
6.1 DEMANDAS EDUCACIONAIS EM MANARI.....	105
6.2 DEMANDAS E AÇÕES AGREGADAS NO CHÃO DA ESCOLA.....	112
6.3 AS PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS SOBRE AS REPERCUSSÕES DAS AÇÕES DO PDDE.....	135
7 AÇÕES AGREGADAS DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA E O ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES SOCIOEDUCACIONAIS	144
7.1 COMO OS COLETIVOS FEITOS DESIGUAIS SE VEEM EM MANARI?.....	146

7.2 AS PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS SOBRE O PDDE PARA O ENFRENTAMENTO AS DESIGUALDADES SOCIOEDUCACIONAIS.....	150
7.3 OS FEITOS DESIGUAIS E O ENFRENTAMENTO AS DESIGUALDADES SOCIOEDUCACIONAIS.....	154
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
REFERÊNCIAS.....	166
APÊNDICE A (QUESTIONÁRIO).....	171
APÊNDICE B (ENTREVISTA)	174
APÊNDICE C (IMAGENS ESCOLA D)	176
ANEXO A (RELAÇÃO DE ESCOLAS COM PDDE)	177
ANEXO B (IMAGENS ESCOLA B APÓS REFORMA)	178

1 INTRODUÇÃO

A conjuntura social historicamente posta no Brasil, marcada por entraves políticos e econômicos, há tempos tem condicionado a Educação a dilemas e desafios, de ordem financeira, pedagógica e, de forma linear, de natureza também social. O conjunto destes entraves define o cenário da educação no Brasil e justifica as políticas públicas engendradas atualmente na busca pela concretização da “garantia de padrão de qualidade” para Educação, princípio este referenciado na Constituição de 1988 no inciso VI do *Caput* do art.206.

Na busca pela garantia de padrão de qualidade para Educação, mencionada anteriormente, evidencia-se a ação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)¹, autarquia federal que assume como responsabilidade “prestar assistência técnica e financeira e executar ações que contribuam para uma educação de qualidade a todos” (BRASIL, 2019). Deste modo, mediante recursos provenientes predominantemente do salário-educação², cabe ao FNDE a incumbência da proposição e elaboração de programas e projetos que possibilitem a construção de uma Educação com qualidade.

Dentre os programas e projetos concebidos pelo o FNDE, tais como: Caminho da Escola, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), entre outros, acentuamos o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), política em evidência neste trabalho, que figura a característica singular de único programa do FNDE que, de modo suplementar, destina recursos financeiros para escolas, tendo como objetivo a elevação do desempenho escolar, mediante manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica (BRASIL, 2019).

O PDDE, que em sua criação denominava-se Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (PMDE), foi sancionado pelo então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso (FHC), de acordo com a Resolução nº 12, de 10 maio de 1995, do Conselho Deliberativo do FNDE (CD/FNDE 12/95). Mais tarde, em 1998, o PDDE foi nomeado conforme o conhecemos atualmente.

¹ A Lei nº 5.537/1968, alterada pelo Decreto-Lei nº 872/1969, cria o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal responsável por captar recursos financeiros e canalizá-los para o financiamento de projetos e programas da educação básica pública (BRASIL, 2019).

² O Salário-Educação é uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para a educação básica pública, conforme previsto no § 5º do art. 212 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2019).

Consoante a resolução disposta pela CD/FNDE 12/95, a justificativa que perpassa a dinâmica do funcionamento do PMDE/PDDE, de acordo com CRUZ (2009) ampara-se sob aspectos específicos de celeridade ao trato com recursos financeiros:

Os argumentos para criação do PMDE/PDDE estão pautados na necessidade de medidas racionalizadoras que simplifiquem e deem celeridade aos procedimentos operacionais, de forma a garantir que os recursos “não se percam em trâmites burocráticos antes de chegarem às escolas” (p.223).

Como vimos, a justificativa para implantação deste programa configura-se por seu viés de incentivo à autonomia financeira por parte da escola e, principalmente, no que tange a possibilidade dos atores envolvidos nos processos que se desenvolvem na escola, como gestores, professores e pais, opinem sobre o uso consciente do recurso do PDDE. Uma política de financiamento adaptável às necessidades cotidianas das escolas, potencializando a vivência da autonomia financeira e pedagógica.

A configuração atual do PDDE, considerada neste trabalho, parte da concepção, como pontuamos inicialmente, de que a elevação do desempenho escolar, o fortalecimento da participação escolar e a autogestão escolar são decorrências da atenção destinada à manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica (BRASIL, 2019).

As ações agregadas ofertadas pelo PDDE³, dividem-se em três segmentos, que assumem finalidades e públicos específicos. Os segmentos os quais destinam-se estas são: PDDE Integral, PDDE Estrutura e PDDE Qualidade:

Quadro 1: Ações estabelecidas a partir do PDDE

PDDE Integral	PDDE Estrutura	PDDE Qualidade
Mais Educação	Escola Acessível	Ensino Médio Inovador
Novo Mais Educação	Água na escola	Atleta na Escola
	Escola do Campo	Mais Cultura na Escola
	Escolas Sustentáveis	Mais Alfabetização

Fonte: FNDE.

De acordo com o quadro exposto, identificamos que os âmbitos de cobertura do PDDE, de fato exercem influências de maneira distinta na construção do padrão mínimo de qualidade. As ações acima elencadas, desenvolvidas por meio do repasse direto de recurso, ainda que de

³ Conjuntos de ações que podem ser ofertadas pelo Programa Dinheiro Direto na Escola.

maneira suplementar, consistem em um importante subsídio financeiro para o funcionamento escolar.

Considerando o nexo das ações as quais se propõe o PDDE, percebe-se a relação e a influência que estas ações podem exercer na esfera social. Nesta configuração retratada, o PDDE não se preocupa somente com autonomia financeira e pedagógica, mas há um compromisso com a oferta de ações que atenuem demandas estruturais sociais, que adentram também o contexto educacional, como aponta Mafassioli (2015):

O MEC, fazendo uso da estrutura de execução descentralizada do PDDE, utiliza essa ferramenta para realizar algumas ações específicas, conhecidas como “ações agregadas ou complementares”, que representam parcelas adicionais de recursos a algumas unidades executoras, com propósitos específicos. Como exemplo dessas ações, podem-se citar as escolas que receberam recursos para financiar reformas que promovam acessibilidade aos alunos que apresentam necessidades especiais para locomoção; construções de poços ou cisternas, para atender as comunidades com atividades de lazer, culturais, recreativas e pedagógicas nos finais de semana, ou ainda para o desenvolvimento de planos de estruturação escolar ou de planejamento das ações escolares, dentre outras (p.8).

Neste sentido, as finalidades do PDDE e o seu campo de ações agregadas, nos direcionam a refletir financiamento da educação frente as desigualdades socioeducacionais, bem como a condição de desigual, a qual são sujeitados os indivíduos, visto que, nas relações de desigualdade (social, educacional, econômica, racial, etc.), os sujeitos não são desiguais, eles são feitos desiguais, como postula Arroyo (2017).

Isto posto, considerando que o PDDE (BRASIL, 2019)⁴ propõe-se ao desenvolvimento de ações para elevação do índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), abordaremos com pujança: política educacional/financiamento da educação expressa no estudo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), associado a reflexões referentes ao município de Manari-PE, intentando o debate acerca das desigualdades socioeducacionais, dada trajetória negativa e precária do município expressa nos dados coletados pelo Atlas de Desenvolvimento Humano Brasil. A junção destas temáticas é justificada, uma vez que assumimos como propósito analisar a repercussão de um programa como o PDDE em um contexto de pobreza e desigualdades.

Como já retratado, a temática desigualdade social e educacional, discutida neste trabalho e incorporada aos critérios de delimitação do Município de Manari/PE como campo empírico da pesquisa, surge devido a estrutura social, na qual o município se encontra, conforme os dados

⁴ Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com consequente elevação do desempenho escolar. Também visa fortalecer a participação social e a autogestão escolar.

do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)⁵ - Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (Doravante, Atlas Brasil)⁶.

Segundo os dados apresentados no Atlas Brasil (2010), Manari figura na 5547^a posição entre os 5.565 municípios brasileiros, segundo o Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM)⁷. Com índice de 0,487, em 2010, apresentando um dos 20 piores IDHM do país e o pior em Pernambuco, Manari localiza-se no ranking dos municípios em nível de Desenvolvimento Humano Muito Baixo (IDHM entre 0 e 0,499).

Dentre os indicadores que compõem e definem o IDHM em 2010, dado mais recente disponível, a dimensão educação em vermelho na tabela abaixo, sempre apresentou-se como a mais precária (0,354), seguido do indicador de renda (0,477) e por fim, longevidade (0,682):

Tabela 1: Valor dos componentes do IDHM nos últimos anos: 1991, 2000 e 2010.

	RENDA	LONGEVIDADE	EDUCAÇÃO	IDHM
1991	0,378	0,441	0,014	0,133
2000	0,425	0,572	0,106	0,295
2010	0,477	0,682	0,354	0,487

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil.

Mesmo diante da tabela acima apresentado, ressaltamos, como mostram os dados do Atlas Brasil, a evolução vivenciada por Manari com um aumento do IDHM de 0,133, em 1991, para 0,487 em 2010 com crescimento evidenciado nesta ordem nas áreas: Educação, Longevidade e Renda. Em parte, este fato justifica-se devido a mobilidade social vivenciada no Brasil, como aponta Pochmann (2010):

Em síntese, percebe-se que somente entre 2005 e 2008, 11,7 milhões de brasileiros abandonaram a condição de menor renda, enquanto 7 milhões de indivíduos ingressaram no segundo estrato de renda e 11,5 milhões de pessoas transitaram para o estrato superior. Com o recente retorno da mobilidade social ascendente no Brasil, convém considerar o quanto isso vem impactando a estrutura social (p.645).

⁵ Desde 1998, o PNUD investe na disponibilização de dados e informações sobre o desenvolvimento do país. Até 2004, foram desenvolvidos três softwares executáveis que funcionavam como bancos de dados (compreendendo indicadores socioeconômicos e questões temáticas). A partir de 2013, o trabalho evoluiu para o desenvolvimento de plataformas virtuais que permitem a realização de consultas online.

⁶ Lançado pelo PNUD, em parceria com o Ipea e a Fundação João Pinheiro, o Atlas traz dados dos Censos Demográficos de 1991, 2000 e 2010, oferecendo um panorama da conjuntura socioeconômica do país nas últimas duas décadas, promovendo o debate sobre desenvolvimento e apoiando o planejamento da gestão pública.

⁷ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. Fonte: Programa Nacional de Desenvolvimento Humano.

Pochmann (2010) destaca o impacto da mobilidade social no Brasil chamando atenção para a transição de brasileiros em estado de menor condição de renda, com ênfase no ano de 2008, em que a parcela de brasileiros com menor renda consistia em apenas 26% da população brasileira.

É importante destacar que o recorte temporal em questão (2005-2008), insere-se no período de gestão petista do Governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), marcado por ações relacionadas às políticas de transferência de renda, como por exemplo ampliação do salário-mínimo e ainda o Programa Bolsa Família, que foi criado mediante a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004⁸, fruto da unificação de programas propostos no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Ações como estas impulsionaram a movimentação da economia e assistência aos chamados segmentos vulneráveis.

Para os anos de 2004 e 2010, a renda per capita cresceu 2,9% como média anual, enquanto a desigualdade da renda pessoal caiu 1,5% em média ao ano. Com isso, observa-se também tanto a redução média anual da taxa de desemprego (5,2%) e da pobreza (4,8%), como o forte aumento médio anual no valor real do salário mínimo (7,1%), na ocupação (3,2%) e nos anos de escolaridade (3,8%) dos brasileiros. Em grande medida, o melhor desempenho nos indicadores de mobilidade social encontra-se fortemente associado ao conjunto de transformações na economia e nas políticas públicas. (...) De outro lado, houve ampliação da renda das famílias, sobretudo daquelas situadas na base da pirâmide social, em decorrência do papel ativo das políticas públicas. (...) Na sequência, a política de transferência direta de renda aos diversos segmentos vulneráveis (idosos, portadores de necessidades especiais, desempregados e pobres) por meio da Previdência e Assistência Social. Entre os anos 2002 e 2008, por exemplo, a transferência de renda aos segmentos mais vulneráveis da população foi nominalmente multiplicada por 2,3 vezes, passando de R\$ 134,7 bilhões para R\$ 305,3 bilhões. (POCHMANN, 2010, p. 642 e 642, grifo nosso).

Assim sendo, como destacamos inicialmente, a ligação das temáticas até aqui brevemente discutidas, justifica-se pelo propósito de analisarmos a repercussão de um programa como o PDDE em um contexto de pobreza e desigualdades, observada no município de Manari-PE. Consideramos também como justificativa, a ausência de pesquisa que relacionem diretamente o PDDE a assuntos como desigualdades socioeducacionais, como

⁸ **Art. 10** Fica criado, no âmbito da Presidência da República, o Programa Bolsa Família, destinado às ações de transferência de renda com condicionalidades.

Parágrafo único. O Programa de que trata o caput tem por finalidade a unificação dos procedimentos de gestão e execução das ações de transferência de renda do Governo Federal, especialmente as do Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à Educação - Bolsa Escola, instituído pela Lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001, do Programa Nacional de Acesso à Alimentação - PNAA, criado pela Lei nº 10.689, de 13 de junho de 2003, do Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à Saúde - Bolsa Alimentação, instituído pela Medida Provisória nº 2.206-1, de 6 de setembro de 2001, do Programa Auxílio-Gás, instituído pelo Decreto nº 4.102, de 24 de janeiro de 2002, e do Cadastramento Único do Governo Federal, instituído pelo Decreto nº 3.877, de 24 de julho de 2001.

denota a situação em Manari-PE, percebida a partir do acesso a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

No levantamento realizado em novembro de 2018, a priori utilizamos os seguintes descritores no processo comando de busca digital dos trabalhos: *1. Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e Manari-PE e/ou 2. Programa Dinheiro Direto na Escola e Desigualdades*. Com o primeiro descritor não encontramos nenhuma tese ou dissertação, já com o segundo descritor, encontramos apenas 1 trabalho.

Desta feita, devido a baixa quantidade de pesquisa que fizessem a relação PDDE/Manari ou PDDE/Desigualdades, optamos por ampliar o alcance dos descritores utilizando palavras-chave que possuíssem relação com os objetivos a serem desenvolvidos na pesquisa. Com a ampliação dos descritores, identificamos as seguintes produções acadêmicas:

Tabela 2: Produções acadêmicas identificadas na BDTD.

<i>Tipo de Produção</i>	PDDE	PDDE e Desigualdades	Financiamento e Desigualdades	PDDE e Descentralização	PDDE e Política Educacional
<i>Dissertação</i>	18	01	8	7	5
<i>Tese</i>	02	00	6	2	1
TOTAL	20	01	14	9	6

Elaborada pela autora (Fonte: BDTD).

Como observamos acima, a temática PDDE possui um total de 20 publicações e muitas das produções que aparecem no descritor PDDE também aparecem em outros descritores, como acontecem com os autores: Mafassoli (2017), Magalhães (2016), Cardoso (2009), entre outros. O corpo de trabalhos identificado encontra-se distribuídos entre os anos de 2005 e 2017. Com maior concentração nos anos de 2016 e 2017.

Dos trabalhos acima identificados, apenas um trabalho assume aproximação com contextos empobrecidos na região de São Sebastião no Distrito Federal, que segundo os dados de pesquisa na época possuía 50% de vulnerabilidade, sendo considerada um território de vulnerabilidade social. Neste sentido, enfatizamos a dissertação de Magalhães (2016)⁹, que tem

⁹ Pesquisa foi realizada em escolas públicas de São Sebastião, no Distrito Federal, no período de 2011 a 2014. A dissertação trouxe estudos referente ao Programa Mais Educação, criado em 2007, como ação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Programa é uma estratégia do governo federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular (...). Para participar do programa, as escolas são pré-selecionadas

como objeto de estudo o Programa Mais Educação (PME), que compõe o eixo PDDE Integral e cujo os critérios para seleção das escolas partem dos fatores de vulnerabilidade social e baixo índice de desenvolvimento da educação básica.

Conforme apresentado na tabela 2, há uma demanda por estudos que estabeleçam não somente a relação PDDE e desigualdades, mas que considere a necessidade de desenvolver estudos em contextos empobrecidos. Até o momento desta coleta não foi identificado estudos que relacionem política educacional/financiamento e desigualdades na região norte e nordeste, como nos propomos nesta pesquisa.

Outro fator que justifica a realização desta pesquisa, refere-se ao intuito de dar continuidade aos estudos iniciados no trabalho de conclusão de curso em Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Garanhuns. Nesta pesquisa, estudamos o PDDE em seis escolas do município de Garanhuns, que possui um IDHM 0,664, aparecendo na faixa de desenvolvimento médio, de acordo com os dados do Atlas.

Diferentemente da pesquisa de iniciação ao estudo do PDDE, na qual não consideramos qualquer relação com desigualdades socioeducacionais, no presente estudo focalizamos o caso da cidade de Manari-PE. Interessa-nos o caráter suplementar de um programa de assistência financeira em um contexto marcado por desigualdades. Sendo assim, observamos a configuração de uma problemática originada, a partir da identificação do município de Manari-PE no *ranking* do PNUD, como o pior IDHM de Pernambuco, com sérios problemas estruturais e uma condição humana precária para além da questão educacional.

É esta conjuntura preocupante que nos reporta a problematização de uma série elementos em torno da relação PDDE/Manari, tais como: mesmo em seu caráter suplementar do Programa traz contribuições para o enfrentamento à desigualdade? As ações agregadas do PDDE estimulam o enfrentamento a pobreza, possibilitando melhores condições estruturais e pedagógicas para os sujeitos? De fato, a natureza suplementar do Programa se cumpre na Rede Municipal de Ensino de Manari? É este o principal recurso financeiro das escolas? Mesmo sendo suplementar?

Tendo em vista este conjunto de questionamentos, que acrescem a finalidade deste estudo, delimitamos o seguinte problema da pesquisa: *Há repercussão(es) do PDDE no enfrentamento as desigualdades socioeducacionais em Manari-PE?*

pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), tendo como critérios a situação de vulnerabilidade social e o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Enquanto hipóteses, supomos que o PDDE figura como um dos principais Programas em vigência em Manari-PE dada as condições precárias em termos gerais do município. As ações agregadas oferecidas pelo PDDE em consonância com as atuações e outras políticas públicas ofertadas pelos entes federados no regime de colaboração funcionam como práticas de incentivo para construção de uma educação de qualidade, e conseqüentemente um auxílio nas demandas para garantia de justiça na organização escolar. O PDDE é indispensável, porque possibilita financeiramente a vivência da autonomia para as escolas no enfrentamento as desigualdades.

Neste sentido, partindo da compreensão de que os recursos do PDDE exercem relevantes e diferentes impactos sobre o cotidiano escolar (ADRIÃO & PERONI, 2007, p.10), tomamos como objetivo geral: analisar as percepções sobre as repercussões do PDDE no enfrentamento as desigualdades socioeducacionais em Manari-PE. Enquanto objetivos específicos, nos propomos:

- Caracterizar a estrutura organizativa do PDDE, bem como sua dinâmica de implementação em Manari/PE;
- Mapear demandas educacionais que poderiam (podem) ser contempladas pelo PDDE nas escolas jurisdicionadas pela Gestão do município focalizado na pesquisa;
- Conhecer quais projetos/programas foram pleiteados pelo município e não foram atendidos e quais poderiam ter sido pleiteados, mas não foram atendidos;
- Constitui objetivo transversal desta pesquisa, relacionar quais as contribuições do PDDE para o enfrentamento às desigualdades educacionais e sociais no município em questão.

Para realização dos objetivos aqui expostos, discorreremos no primeiro capítulo teórico acerca do Estado e descentralização de políticas públicas, partindo das seguintes reflexões consideradas pertinentes para compreensão da forma como o programa organiza-se: Estado federado e corresponsabilidade com a gestão de políticas públicas, Descentralização e possibilidades de formas de colaboração e por fim, Poder Local e o empoderamento de instâncias gestoras. Para esta discussão, contaremos com os estudos de Bobbio (2007), Abrucio (2010), Abrucio e Frazense (2007), Lobo (1988).

No segundo capítulo, apresentaremos a discussão acerca do financiamento da educação e desigualdades socioeducacionais, partindo de um estudo mais geral do financiamento até chegarmos a micropolítica escolar, expressa no estudo do PDDE. Consideramos os estudos de

França (2005), Arroyo (2010), Pochmann (2010), Oliveira (2007), Mafassioli (2017) entre outros.

2 Estado e descentralização de políticas educacionais

Esse entendimento tem por premissa a política pública como modo em que o Estado efetiva sua ação, e considera que o conteúdo desta resulta das diferentes pressões exercidas pelos grupos de interesse envolvidos, que buscam mobilizar recursos, exercer pressões ou impor sua visão de mundo, convertendo, por fim, suas ações em decisões (ANDRADE, 2012, p. 70).

Este capítulo organiza-se em três seções teóricas, assim dispostas: 1. Estado federado e corresponsabilidade com a gestão de políticas públicas; 2. Descentralização e possibilidades de formas de colaboração; 3. Perspectivas de empoderamento de instâncias gestoras no âmbito do Poder Local.

De modo geral, na primeira seção deste capítulo, apresentamos a concepção de Estado, propondo, especificamente, a discussão acerca do Estado federado, compreendendo que a forma como este Estado age, seus interesses, ações, políticas públicas em geral por ele desenvolvidas, são produto do contato de grupos que caracterizam as lógicas sociais (MULLER e SUREL, 2002).

Na segunda seção, partindo das discussões sobre Estado Federado e políticas públicas, traremos um conceito-chave, próprio da temática Estado e federalismo. Neste sentido, discutiremos a concepção de descentralização, considerando a forma como este conceito configura-se no modelo de federalismo vigente no País, precisamente no que diz respeito à dinâmica de regime de colaboração, previsto na CF 1988, e também no campo da política educacional, como exemplifica, a natureza descentralizadora que é cerne do PDDE.

Por fim, na última seção discorreremos a respeito das perspectivas de empoderamento das instâncias gestoras no âmbito do poder local, uma vez que nesta relação entre entes federados (União, Estado e Municípios), as instâncias gestoras é o lugar do acontecer da micropolítica, lugar em que as políticas públicas se firmam ou não.

2.1 Estado federado e corresponsabilidade com a gestão de políticas públicas

A opção pela estruturação de um Estado federado e a forma com a qual este torna-se responsável pela gestão de políticas públicas, nos reporta conseqüentemente, a reflexão do Estado como sujeito de principal atuação na dinâmica social. Como se espera em uma perspectiva de federação, destaca-se enquanto premissa a corresponsabilidade, que concomitantemente insere novos sujeitos nesta relação de compartilhamento do poder, assumindo dentro da sociedade novas responsabilidades e funções, como aponta (AFFONSO, 2003).

Antes de nos debruçarmos especificamente na perspectiva de um Estado Federado e sua corresponsabilidade com a gestão de políticas públicas, consideremos a necessidade de brevemente refletirmos algumas questões que perpassam a concepção de Estado. Norberto Bobbio, em suas reflexões acerca do Estado, nos apresenta, que nos últimos anos, estudiosos especializados na análise de fenômenos políticos, exibem a substituição do termo “Estado”, por um termo dito mais compreensivo e mais neutro “sistema político” (BOBBIO, 2007, p.76).

Por certo, não iremos adentrar nas questões mais complexas nesta relação: Estado/sistema político. Nossa intenção em consonância com Bobbio, é exibir em síntese aquilo que há de comum entre os termos “Estado” e “política” - o fenômeno do poder, uma vez que “não há teoria política que não parta de alguma maneira, direta ou indiretamente, de uma definição de “poder” e de uma análise do fenômeno de poder (...) e a análise do Estado se resolve quase totalmente no estudos dos diversos poderes que competem ao soberano (BOBBIO, 2007, p.77).

Desta feita, sendo o fenômeno do poder um aspecto indispensável para compreensão da lógica de poder que permeia o atual papel do Estado, em uma perspectiva de governo federativa, Bobbio passa a refletir as três formas de poder: econômica (refere-se a riqueza), ideológica (refere-se ao saber) e política (remete-se a força).

Conforme aponta Bobbio (2007), o que há de comum nestas formas de poder, é que juntas estas contribuem para a materialização dos ditos sujeitos desiguais e assim a permanência da divisão entre classes, o poder econômico fortalecendo a cisão entre ricos e pobres, o poder ideológico dividindo a sociedade entre sábios e ignorantes e por fim, o poder político legitimando-se como maior dos poderes, uma vez que determina o grupo social que irá dominar.

Neste sentido, Andrade (2012) aponta que a ação de exercício de poder no Estado dentro da sociedade civil, acaba por criar uma “importante arena de luta”, pois o que os grupos sociais

anseiam é a legitimação, o consenso e, principalmente, a hegemonia. Isto posto, corroborando com Andrade (2012, p.71):

Assuma-se, portanto, a concepção de Estado como espaço de lutas entre os diferentes sujeitos que ocupam diversas posições e que compartilham relações de poder em diversos campos constituídos, com regras do jogo e desafios dos outros campos em que as políticas públicas se desenvolvem.

Partindo da concepção de Estado, como este “lugar de luta”, lugar de diferentes sujeitos e posições, entremeado de relações de poder, como exemplifica a tese de Bobbio de que “Nenhum Estado está só. Todo Estado existe ao lado de outros Estados numa sociedade de Estados (BOBBIO, 2007, p.101)”, adentramos a discussão acerca de Estado e poder, observando brevemente as teorias fundamentais do poder, em vista da reflexão acerca de Estado federado.

Bobbio (2007) apresenta as teorias fundamentais do poder no campo da filosofia política. A questão do poder neste cenário é definida sob a base de três aspectos, que permitem diferir as três teorias fundamentais do poder: a substancialista, a subjetivista e a relacional.

Nas teorias substancialistas, o poder é concebido como uma coisa que se possui e se usa como um outro bem qualquer. (...). Típica interpretação subjetivista do poder é a exposta por Locke [1964, II, XXI], que por poder entende não a coisa que serve para alcançar o objetivo mas a capacidade do sujeito de obter certos efeitos, donde se diz “o fogo tem poder de fundir os metais” do mesmo modo que o soberano tem o poder de fazer as leis, de influir sobre a conduta dos seus súditos. (...). *Porém a interpretação mais aceita no discurso político contemporâneo é a terceira, que se remete ao conceito relacional de poder e estabelece que por “poder” se deve entender uma relação entre dois sujeitos dos quais o primeiro obtém do segundo um comportamento que, em caso contrário, não ocorreria. (...). Enquanto relação entre dois sujeitos, o poder assim definido está estreitamente ligado ao conceito de liberdade;* (BOBBIO, 2007, p. 77-78, grifo nosso).

Conforme apresentado acima, entre as três teorias brevemente descritas, enfatizamos a teoria relacional do poder, que diferentemente da substancial e da subjetivista, pressupõe um ideário de que o poder é estabelecido mediante a relação de liberdade entre dois sujeitos, o que sugere uma relação de associação, vínculo, colaboração. O destaque dessa teoria se dá justamente pelas considerações que faremos nesta pesquisa acerca do Estado federado, que assume enquanto característica “um relacionamento cooperativo entre as partes que compartilham o poder, em face da própria etimologia do termo” (ANDRADE, 2012, p.88).

O Federalismo surge no Brasil, fruto de um cenário de descentralização, funcionando como uma forma de Estado, que conceberia a garantia de maior autonomia aos entes federados. “O objetivo é compatibilizar o princípio de autonomia com o de interdependência entre as

partes, resultando numa divisão de funções e poderes entre os níveis de governo” (ABRUCIO E FRANZESE, 2007, p.2). O federalismo:

como forma de Estado, ou seja, como forma de organização territorial do poder político, o federalismo se contrapõe ao Estado nacional unitário por apresentar pelo menos dois níveis de governo atuando sobre o mesmo território e pessoas, o que supõe a descentralização do poder político para o nível subnacional. Ele se diferencia do Estado confederado, em direção oposta, ao supor a centralização de poder político no nível nacional. Pode-se, nesse sentido, afirmar que, na comparação com as outras formas de Estado, o federalismo ocupa uma posição intermediária em relação à descentralização (SOARES e MACHADO, 2018, p.14).

Em consonância com Abrucio e Franzese (2007), que definem o Federalismo, a partir da compatibilização do princípio da autonomia, a fim de proporcionar a relação e o compartilhamento de incumbências entre os entes de federados, Soares e Machado (2018) compreendem o federalismo em uma lógica intermediária, no que se refere a descentralização, que se expressa no compartilhamento de poder entre instâncias que exercem poder político de forma compartilhada sob um mesmo povo, mas que ao mesmo tempo, em uma perspectiva de centralização, se encontra “subordinada” a um poder político nacional.

Esta lógica intermediária de entendimento do federalismo defendida por Soares e Machado (2018), nos leva a reflexão de que a descentralização nem sempre pode significar uma prática democrática, do mesmo modo que nem sempre uma ação centralizadora pressupõe autoritarismo e repressão.

Segundo Abrucio (2010), o modelo de federação brasileira, que consiste em União, estado e municípios, teve seu nascedouro com a proclamação da República. Em suma, como apontado anteriormente, a ideia de conceber um Estado federado, originava-se na intenção de transferência de poder da União para estados e municípios, cujo quais diante de sua fragilidade, apresentavam enorme dependência das instâncias estaduais.

Em linhas gerais, Abrucio (2010, p. 44) apresenta uma síntese das diversas faces do federalismo ao longo da história do Brasil até chegarmos ao federalismo assumido na Constituição Federal de 1988. No período conhecido como Primeira República, o Federalismo caracterizava-se pelo “autonomismo estadual oligárquico”, com vista a enfraquecer os municípios e as chamadas práticas republicanas, potencializando as desigualdades territoriais já eminentes no Brasil.

Mais tarde na Era Vargas, o Federalismo foi enfraquecido devido a maior centralização do poder e a forte ação autoritária do Estado Novo, que acabou por significar a subtração do poder de federação dos demais governos. Entre os anos de 1946 e 1964, chamado período democrático, o federalismo no país foi favorecido com a realização de eleições e o maior poder

federativo delegada a estados e municípios. Destaca-se também o desenvolvimento de políticas de combate às desigualdades regionais, que obtiveram resultados mínimos. O fator negativo neste período refere-se ao baixo teor de redemocratização e republicanização no âmbito local.

Com o golpe de 1964, todo este vigor favorável ao federalismo deu lugar a centralização de uma ditadura militar, que acabou com toda e qualquer perspectiva democrática. Abrucio (2010), enfatiza um avanço neste período referente a massificação de programas e serviços, que ainda atingem diversos setores. O autor ainda evidencia a visão centralizadora e hegemônica de poder da União frente os outros entes federados. Por fim, no período de redemocratização do país, a CF 1988, ao passo em que consolida o federalismo (CF/1988, Artº 1)¹⁰, propõe também novas formas de organização das políticas públicas, ou seja, é com a redemocratização que a relação federalismo e políticas públicas ganham destaque.

Assim sendo, na relação entre Estado federado e corresponsabilidade com a gestão de políticas públicas, há um importante termo a ser considerado - descentralização, conceito que trabalharemos a fundo na próxima seção. Consoante Abrucio (2010), o teor descentralizador anunciado pela CF de 1988 conferiu impactos positivos às políticas públicas. O principal elemento em questão está no fato de que, uma vez que na perspectiva de Estado Federado, estados e municípios também são legitimados com o poder federativo, no que diz respeito à autonomia e poder decisório entre as instâncias governamentais, há possibilidade de mais de um ente federado legitimado no processo de definição e elaboração de políticas públicas (ABRUCIO, 2010).

Nesta lógica de nação federativa, a cada ente federado é delegada competências específicas, que são distribuídas com base na abrangência de interesses, no qual os mais gerais cabem à União, os interesses regionais são responsabilidade dos estados e os interesses locais dos municípios.

Todavia, sabemos que, como reflete Abrucio (2010), se com o federalismo há maior interação, poder decisório e autonomia entre os entes federados, conseqüentemente existe maior dificuldade para consenso da ação coletiva, e especificamente no caso daquilo que é apontado

¹⁰ Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

- I - a soberania;
- II - a cidadania;
- III - a dignidade da pessoa humana;
- IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
- V - o pluralismo político.

como interesse geral, regional e local, surgindo a problemática da objetificação do entendimento do que é geral, regional ou local, como analisa Silva (2003).

Partindo desse pressuposto, a gestão de políticas públicas no âmbito de um Estado Federado suscita questões pertinentes, no que diz respeito a natureza essencialmente cogestora nos processos de proposição, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas na dinâmica das relações federativas e compartilhamento das responsabilidades. Neste sentido, Abrucio e Franzese (2007) iniciam pontuando a relevância do formato federativo no processo de implementação de políticas públicas.

O primeiro fator considerado na relação federalismo e corresponsabilidade na gestão de políticas públicas, diz respeito à autonomia:

A autonomia dos entes federativos – aliada, no caso brasileiro, a um vasto rol de competências compartilhadas, por determinação constitucional – possibilita que União, Estado e Municípios se omitam diante de uma questão, a população permaneça sem uma ação governamental e não saiba, efetivamente, de quem cobrar – se do governo municipal, estadual e federal. Isto é, tem-se um processo não transparente e de responsabilização difusa, que possibilita que cada esfera de governo culpe a outra pelo problema, sem que nenhuma ação efetiva seja tomada (ABRUCIO E FRANZESE, 2007, p.14).

Esta questão nos reporta a refletirmos um ponto indispensável na dinâmica de descentralização proposta no Estado federado: a responsabilização difusa, que consiste justamente em uma consequência do desvio da verdadeira lógica da relação de autonomia e incumbências compartilhadas.

Em tese, se há a responsabilização difusa, é porque a dinâmica de divisão e descentralização foi desobedecida em sua essência, nenhuma instância é responsabilizada, nem cobrada, a culpa é de todas e ao mesmo tempo de ninguém. Até que ponto a colaboração, o poder de decisão e a autonomia promovem maior eficiência e eficácia das políticas públicas? A ideia de objetificação de interesses, refletida por Silva (2003) anteriormente, fundamenta esta ideia de responsabilização difusa, que acaba por caracterizar a omissão dos entes federados, quando as questões alvo de políticas públicas não são de seus interesses.

Outro fator apontado, diz respeito a integração das políticas públicas por parte dos entes federados:

Outra possibilidade é que as diferentes esferas de governo efetivem, ao mesmo tempo, iniciativas de políticas públicas sem nenhuma integração, ou até mesmo em direções opostas. Esta prática faz com que os recursos públicos de cada ente federativo sejam aplicados isoladamente, atacando de maneira sobreposta praticamente os mesmos problemas. Com isso, perde-se uma oportunidade de potencializar recursos que são

escassos e articular ações de maneira a gerar melhores resultados (ABRUCIO E FRANZESE, 2007, p.14).

Esta questão refere-se justamente a ausência da ação pensada e executada de maneira coletiva, ainda que seja considerada como primícias no federalismo a questão da autonomia relacional, no sentido de que o poder político na dinâmica relacional exige no âmbito da autonomia o diálogo nas decisões e não rompimento do pacto político, como aponta Rocha (2011, p.328): “nenhum membro tem o direito de renunciar unilateralmente ao pacto político inicial e seguir o seu caminho individualmente, pois a unidade não pode ser questionada pelas partes”, mas sim coletivamente.

É difícil pensar em uma ação política coordenada e articulada, entres instâncias governamentais que possuem diferentes montantes de recursos públicos. No caso da descentralização, considera-se a municipalização de políticas públicas em cenários municipais de baixa arrecadação e potência administrativa, como aspecto que alargou a desigualdade entre as instâncias e conseqüentemente a ausência de esforços gastos em problemas comuns, como analisa Abrucio e Franzese (2007).

Nesta continuidade, é observada o aspecto da redefinição de papéis que causou desdobramentos na gerência de políticas no campo da educação e saúde no período pós 1994. De acordo com Abrucio e Franzese (2007), houve uma distribuição das funções dos entes federados associada a iniciativa de incentivos financeiros como facilitador a adesão dos subgovernos. Coube à União a função de coordenação e regulação dos serviços, enquanto aos municípios destinou-se a execução dos serviços, como predominantemente acontece atualmente.

Segundo Abrucio e Franzese (2007) os governos estaduais pouco desenvolveram-se nesta relação para implementação de políticas públicas, “atuando em alguns pontos na provisão direta de serviços e com um papel de coordenação regional pouco desenvolvido” (p.14). Este cenário exemplifica que a relação de corresponsabilidade na implementação de políticas acontece muito mais de forma direta entre União e municípios, como exemplifica as políticas de transferência de renda (ABRUCIO E FRANZESE, 2007, p.14).

Abrucio e Franzese (2007) enfatizam também a questão da cooperação intergovernamental celebrada mediante consórcios e convênios. Os consórcios consistem nos esforços, planejamentos, obras e serviços desenvolvidos entre municípios, a fim de que se resolva um problema de dimensão microrregional ou regional. Já o convênio, trata-se de uma mútua colaboração de formas diversas entre governos que possuem objetivos institucionais comuns. Conforme Abrucio e Franzese (2007, p.15) “esse é o instrumento de cooperação mais

largamente utilizado pelos entes federativos, abrangendo praticamente todas as áreas de política pública”.

Em síntese, ainda que federalismo tenha suas distorções, como qualquer outro modelo de estado, um governo que considera o federalismo em sua essência, como falamos anteriormente, assume a intenção de acentuar “o estabelecimento de uma relação de interdependência entre o entre os entes federados que permita, ao mesmo tempo a efetivação de repartição de responsabilidades e a garantia da integralidade do Estado nacional” (FRANÇA, 2005, p.4).

Partindo desta conceituação, na dinâmica federativa brasileira identificamos as raízes de um Estado unitário, que mais tarde com as Constituições de 1991 e de 1988, dá lugar a República Federativa, pontuando a perspectiva da descentralização política, definindo a indissolubilidade da união entre os entes federados. O federalismo se comparado a outras formas de governo difere no que diz respeito ao processo de decisão e a base de legitimação que o sustenta:

Enquanto no Estado unitário o governo central é anterior e superior às instâncias locais, e as relações de poder obedecem a uma lógica hierárquica e piramidal, nas federações vigoram os princípios de autonomia dos governos subnacionais e de compartilhamento da legitimidade e do processo decisório entre os entes federados. Desse modo, é possível ter mais de um agente governamental legítimo na definição e elaboração das políticas públicas, além de ser necessária, em maior ou menor medida, a ação conjunta e /ou a negociação entre os níveis de governo em questões condicionadas à interdependência entre eles (ABRUCIO, 2010, p.41).

Desta feita, o que desejamos enfatizar ao brevemente analisar a lógica de um Estado federado, não é o condenar diante daquilo que ele traz no campo de suas distorções, como a responsabilização difusa, a sobreposição das autonomias, entre outros aspectos, que outras formas de governo também possuem.

Todavia, queremos destacar que a opção pelo federalismo nos territórios, como reflete Abrucio (2010), está imbricada de uma complexificação do poder decisório e de sua legitimação diante da ampliação de sujeitos atuando nos contextos em uma ação coletiva e colaborativa. Isto posto, queremos chamar atenção ao que devemos esperar da colaboração do poder político no âmbito do Estado Federado, como a autonomia relacional se cumpre, o compartilhamento das responsabilidades, e de fato a ideia de que o pacto, que etimologicamente consiste o sentido federalismo, seja percebido no arranjo territorial do poder.

2.2 Descentralização e possibilidades de formas de colaboração

O termo descentralização consiste em um conceito de múltiplas dimensões e de inúmeras controvérsias. No âmbito do federalismo brasileiro, o termo descentralização é parte do conjunto de reivindicações cotejadas no bojo do processo de redemocratização do país, significando o fim de um modelo de Estado autoritário e centralizador. Na Constituição Federal de 1988 o termo de descentralização expressa o início do novo federalismo, o reerguimento da democracia, o desenvolvimento de políticas públicas compartilhadas, enfim a abertura para autonomia política de instâncias governamentais.

Nesta seção, não assumimos como finalidade analisar o binômio centralização/descentralização de maneira a causar impugnação, conferindo atributos de bom ou ruim a estes termos. Como afirma Lobo (1988, p.17) “a descentralização, como todo e qualquer mecanismo/instrumento de ação governamental, não possui qualidades exclusivamente positivas, da mesma maneira que a centralização não é nociva por si só”. Visamos, portanto, analisar o termo descentralização e os desdobramentos desse conceito nas formas de colaboração características do Estado federado.

Em tese, conceitualmente o termo descentralização compreende:

uma redefinição de centros de poder que, se bem colocados primordialmente no interior do aparelho do Estado, direta ou indiretamente se articulam com a sociedade em geral. É esse movimento que dará sentido à descentralização. Cabe ainda destacar que a descentralização inclui duas dimensões que estão intimamente ligadas: a financeira e a político-institucional (LOBO, 1988, p.18).

Considerando esta ideia da descentralização, enquanto mecanismo de redefinição e reorganização dos poderes postos no Estado, é pertinente discorrer acerca de outros processos que associam-se ao termo descentralização: desconcentração, delegação e devolução. De acordo com Litvack, Ahmad e Bird (1998, p. 6 *apud* SOARES; MACHADO, 2018, p.41):

Desconcentração: transferência de responsabilidades do governo central para suas “filiais” regionais ou locais, não implicando em autonomia subnacional, o movimento é top-down. É comum em países unitários, mas também pode ocorrer em países federados.

Delegação: “o governo central transfere a responsabilidade de tomada de decisões e administração de funções públicas para os governos locais ou organizações semiautônomas que não são totalmente controladas pelo governo central, mas, em última análise, são responsáveis perante ele” (Litvack; Ahmad; Bird, 1998, p. 6).

Devolução: “uma forma mais ampla de descentralização, refere-se a uma situação em que o governo central transfere autoridade para a tomada de decisões e de finanças a unidades quase-autônomas de governo local” (LITVACK; AHMAD; BIRD, 1998, p. 6, grifos nossos).

Os três processos acima conceituados acabam em muitos sistemas federados por serem associados ao termo descentralização e a finalidade destes processos consistem principalmente na transferência de responsabilidade. Todavia, considerando o Estado federado brasileiro frente esses três processos, que em muitos casos são confundidos com a descentralização, chamamos a atenção para desconcentração.

Conforme analisa Ribeiro (2011, p.383), ao confundirmos descentralização com desconcentração, nos reportamos a ação de transferência de responsabilidades, o que nos permite supor que a ideia de autonomia política, aspecto estruturante na descentralização anunciada no sistema federado não se cumpre.

De maneira geral, considerando a relação descentralização e desconcentração, Casassus (1995) compreende que o termo descentralização refere-se a ação de “...confiar poderes de decisão a órgãos diferentes daqueles do poder central, que não estão submetidos ao dever de obediência hierárquica, e que contam com autoridades democraticamente eleitas” (CASASSUS, 1995, p. 82), enquanto a desconcentração consiste em “processos cujo objetivo é assegurar a eficácia do poder central (...). Desta maneira, a desconcentração reflete um movimento cujo sentido é de ‘cima para baixo’” (CASASSUS, 1995, p. 84).

A diferenciação acima apresentada pelo autor, esclarece de maneira simples e objetiva as questões que verdadeiramente define a prática da descentralização e da desconcentração. Ao passo em que a descentralização figura como prática de compartilhamento de poder entre instâncias que não são do centro, de modo a gerar o protagonismo de outros atores na ação federativa, sem considerar uma lógica subalterna de relação, a desconcentração toma como princípio ações que favoreçam o poder central. As determinações seguem o viés de hierarquia, de “cima para baixo”, como define Casassus (1995).

A junção da temática descentralização e federalismo acontece, porque na dinâmica de Estado federado espera-se que haja este movimento de descentralização das competências entre os entes federados, em contrapartida é preciso reforçar a ideia de que a descentralização não pode ser compreendida como característica de um modelo federativo, visto que a descentralização também pode acontecer em estados unitários (SEGATTO E ABRUCIO, 2016).

Em consonância com os processos discorridos acima, que descreve uma dinâmica de relação entre instâncias governamentais, adentramos um aspecto imprescindível fruto do federalismo e também da descentralização, as formas de colaboração, como extensão do regime de colaboração.

O regime de colaboração, expressão incorporada à CF/1988 exibe a relação articulada, mediante a interdependência e o compartilhamento de responsabilidades entre os entes federados. De acordo com França (2014) o regime de colaboração refere-se:

à forma cooperativa, colaborativa e não competitiva de gestão estabelecida entre os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), visando ao equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional, de forma geral, e na educação, de forma particular (p.3).

A Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009¹¹, propôs alterações no que refere a sua redação e ao determinar a participação da União e também o termo “formas de colaboração” como mostra o parágrafo 4:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, *função redistributiva e supletiva*, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º *Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.*

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (BRASIL, 2019, grifos nossos).

Conforme apresentado acima, já redigido no texto oficial da CF/1988, União, Estados, Distrito Federal e Municípios, dentro de uma perspectiva de federalismo descentralizado devem organizar-se em regime de colaboração. Acima destacamos o trecho que se refere a responsabilização por parte dos entes federados de organizarem seus sistemas de ensino, definindo formas de colaboração.

Apesar de no texto oficial essas formas de colaboração para organização do sistema de ensino não serem aprofundadas, nos apoiaremos em artigos da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 para entendimento destas formas de colaboração.

¹¹ Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

Na dinâmica que perpassa o regime de colaboração entre entes federados na constituição do sistema de ensino, cada ente federado assume responsabilidades que possibilitaram a estruturação desse sistema de ensino, conformes vimos anteriormente na conceituação dada por França (2014).

Considerando que o regime de corresponde a forma cooperativa, colaborativa e não competitiva de gestão estabelecida entre os entes federados, adentramos o lugar da materialização dessas formas de colaboração, que são as incumbências específicas a cada ente federado.

Desta feita, consoante o artigo 22 da CF de 1988, “compete privativamente à União legislar sobre: XXIV - diretrizes e bases da educação nacional”. No que tange a estados e municípios, nos reportamos a Lei de Diretrizes e Base 9394/96 que no título IV, nos artigos 9, 10 e 11 versa sobre a Organização da Educação Nacional e as incumbências dos entes federados. Neste sentido apresentamos alguns recortes que exemplificam estas formas de colaboração:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

1. elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

1. organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

2. definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

1. organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

2. exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

No trecho em questão, não estão elencadas a totalidade de incumbências previstas na LDB 9394/96, entretanto é nítido que nas incumbências aqui referenciadas há o conjunto de ações de diferentes naturezas que já anunciam práticas conjuntamente compartilhadas e difundidas, que nos insere na dinâmica de regime de colaboração.

De acordo com estes artigos compreendemos que a elaboração, implementação e acompanhamento de planos educacionais nas três instâncias de poder da federação é concebido como condição fundamental para fazer valer o Regime de Colaboração anunciado na CF/1988.

Neste caso, para exemplificar não somente as formas de colaboração, mas também a lógica descentralizadora dentro do federalismo podemos partir do desenvolvimento de políticas educacionais, expresso no próprio PDDE, objeto de estudo desta pesquisa.

O PDDE, constitui-se em programa do governo federal, de natureza descentralizadora financeira, que visa contribuir para com a autonomia financeira e pedagógica das instituições escolares. Apesar de ser uma ação desenvolvida pela União, o PDDE de maneira compartilhada e colaborativa, consiste em um investimento suplementar da União para estados e municípios de muita importância para dinâmica escolar, o que exprime a relação de alcance e resultados entre a macropolítica (pensada em âmbito geral) e a micropolítica (no chão da escola), conceitos que será aprofundado no capítulo 2.

Em tese, o termo descentralização, enquanto mecanismo de ação do governo preconiza o regime de colaboração e também a natureza que determina as formas de colaboração anunciadas na LDB. É certo que diante deste quadro de incumbências delegadas a cada ente federado, há omissões e práticas ilegítimas em relação às parcerias construídas nestas formas de colaboração, aspecto este característico da descentralização, que em sua identidade política anuncia a redefinição e distribuição do poder para constituição de formas de colaboração entre os entes federados, ao mesmo tempo em que produz em seu acontecer distorções já retratadas, por exemplo na desconcentração, na dependência financeira e política, produzindo um quadro de desigualdades entre as instâncias governamentais.

2.3 Poder Local e o empoderamento de instâncias gestoras

O poder local tem a mesma essência do poder político, onde se conformam "as assimetrias constitutivas das 'relações sociais'" e onde as zonas de incerteza são as áreas de ação e reação. Falar em poder político é falar em dominação e soberania, em Estado e em suas formas de organização. Se o Estado é produto da institucionalização progressiva de uma estrutura política, que supõe interdependência entre governantes e governados, não se pode desconhecer que a esfera local faz parte desta institucionalização (FISCHER, 1992, p. 107).

Partindo da premissa de que um Estado federado traz em sua essência a perspectiva descentralizadora que possibilita uma redefinição na dinâmica de poder político distribuído, de modo que sejam definidas ações para maior participação e independência dos entes federados em vista do bem da sociedade, considera-se que no âmbito local, as relações de poder e política construídas estão em consonância com a estrutura política federativa, de maneira que o empoderamento de instâncias gestoras seja consequência da autonomia política conferida primeiramente às instâncias governamentais.

Isto posto, no primeiro momento traremos considerações acerca do Poder Local, posteriormente discorreremos sobre empoderamento social como possibilidade de expressão da autonomia exercida pelas instâncias gestoras. Partindo deste conceito, de maneira transversal discutiremos a relação entre as seguintes temáticas em questão: poder local, empoderamento e instâncias gestoras.

O conceito de Poder Local, é antecedido pela análise daquilo que é interpretado pelo termo *local*. Fischer (1992), compreende o termo local como conceito impreciso e de contorno difuso, podendo ser entendido de modo amplo e abstrato, referindo-se tanto a “um espaço abstrato de relação sociais em que há interação entre grupos”, como também uma vez sendo um lugar de interação entre grupos sociais, o local passar a ser lugar de estudo do poder associado às relações de forças historicamente construídas neste local. “Como objeto de investigação o local não é, portanto, apenas fisicamente localizado, mas socialmente construído” (FISCHER, 1992, 107).

O Poder Local pode ser compreendido como premissa de expressão do que significou a redemocratização vivida pelo país, constituindo-se como espaço de ação política municipal e descentralizada. Desta feita, a ação do Poder local dentro de um cenário de modelo federalista, nos aponta para uma concepção que exprime ação da relação macro e micropolítica, na qual é enraizada a dialética de se pensar globalmente e agir localmente.

Em continuidade, conceitualmente Vieira (2011, p.126) concebe Poder local da seguinte forma:

Quando falamos em poder local, em geral, temos em mente os órgãos e espaços decisórios mais próximos dos cidadãos. O município, o distrito e o bairro, nesse sentido, são instâncias de poder local. Na mesma perspectiva, também a escola é compreendida como esfera do poder local, onde pessoas diversas se encontram para levar adiante não apenas a cotidiana tarefa de ensinar e aprender, como também a função de formar cidadãos para a convivência em sociedade. A expressão poder local remete à existência de outras esferas de poder e, de modo específico, por oposição, à noção de poder central.

A concepção acima externa a aproximação dos conceitos de Poder Local e empoderamento. O Poder Local em sua essência permite aos indivíduos o empoderamento em seus espaços de interação: rua, bairro, escola, distrito, município. Sendo assim, o Poder local em consonância com o movimento de democratização do poder político trazido pelo modelo de federação, na vivência dos princípios de descentralização e autonomia, aproxima e possibilita aos sujeitos e as demais instâncias sociais o lugar de tomada de decisões e a responsabilidade de interferir na vida pública.

Diante desta especificidade de compreensão do poder local, Gohn (2007) reflete que a esfera local, a ação do poder local em si, é o lugar do debate, lugar do face a face, no qual reverbera toda a problemática coletiva da sociedade, o que acaba por diferenciar o espaço do poder local do espaço de expressão do poder estatal. Ou seja, apesar do poder local não existir de maneira independente as outras instâncias de poder da federação, ele exhibe sua natureza política argumentativa própria.

Deste modo, em vista da natureza do poder local como espaço do debate que concebe o empoderamento social aos sujeitos públicos, corroborando com Andrade (2012), entendemos o Poder local como:

(...) espaço público ocupado por sujeitos coletivos envolvidos com a gestão pública, rompendo-se com a lógica de uma participação planejada e regulada por lideranças governistas. (...) Reconhece-se como imprescindível a participação ampliada dos sujeitos que necessariamente devem estar também habilitados a corroborar com o processo contínuo de revisão das regras do jogo democrático (p.170).

Esse entendimento demonstra não somente uma definição de poder local, mas o que entendemos por empoderamento social. Em contrapartida, cabe neste contexto uma breve explanação acerca da relação poder local, empoderamento social, o governo municipal e Estado federado, já que segundo Andrade (2012, p.169) o poder local traz enquanto principal aspecto de sua ressignificação “o conceito de *esfera pública* proveniente da teoria democrática”.

Andrade (2012) faz considerações acerca dos discursos que vêm sendo produzidos e apropriados no âmbito da ação do governo local. Em suma destacamos, segundo o autor, a

difusão do discurso de que os governos locais podem sozinhos lidar com os desafios enfrentados coletivamente pela sua população. Por ser a instância local, representada na figura da prefeitura de uma cidade, ela pode resolver as demandas locais. Neste caso, princípios como o pacto federativo, a descentralização, o compartilhamento de responsabilidades, não se cumprem por uma compreensão errônea da autonomia e do poder local.

Outro ponto a ser considerado, partindo da perspectiva de Poder Local como mecanismo que potencializa o empoderamento nas instâncias gestoras, como sistemas municipais, secretarias de educação, gestão escolar, conselhos escolares, no caso do PDDE as Unidades Executoras (UEX)¹², é importante refletimos, consoante Vieira (2011), que ao mesmo tempo em que no âmbito progressista o poder local potencializa a participação dos que têm interesse pela vida pública, contrariamente o poder local, historicamente, traz consigo a marca do atraso política e do governo conservador que se opõem ao intento de crescimento da vida pública.

Sendo assim, ainda que o Poder local traga em sua essência contradições que reverberam historicamente, ele continua sendo na figura do Município, como afirma Benkenstein (2010), um propiciador de empoderamento social. Conforme Ferdinand (2008, *apud* HERMANY; FRANTZ, 2009, p.2475-2476):

Empoderamento significa em geral a ação coletiva desenvolvida pelos indivíduos quando participam de espaços privilegiados de decisões, de consciência social dos direitos sociais. Essa consciência ultrapassa a tomada de iniciativa individual de conhecimento e superação de uma situação particular (realidade) em que se encontra, até atingir a compreensão de teias complexas de relações sociais que informam contextos econômicos e políticos mais abrangentes. O empoderamento possibilita tanto a aquisição da emancipação individual, quanto a consciência coletiva necessária para a superação da "dependência social e dominação política".

O termo empoderamento, de modo específico, assim como outros conceitos discutidos neste trabalho, também apresenta uma multiplicidade e complexidade de dimensões nas quais a temática se aplica. Quando falamos em poder local e instâncias gestoras, o empoderamento surge como elemento de expressão tanto da ação individual, qual da ação coletiva, caracteriza-se como um parâmetro que associado a autonomia confere aos sujeitos a possibilidade de reflexão e conscientização de seus direitos e deveres. Consoante Baquero (2012, p.183) empoderamento é a expressão do agir coletivo:

¹² Entidade jurídico-privada, sem fins lucrativos, criada pela escola e responsável por gerir os recursos advindos do PDDE em conta exclusiva. (BRASIL, 2019).

(...) é mais do que trabalhar em nível conceitual, envolve o agir, implicando processos de reflexão sobre a ação, visando a uma tomada de consciência a respeito de fatores de diferentes ordens – econômica política e cultural – que conformam a realidade, incidindo sobre o sujeito. Neste sentido, um processo de empoderamento eficaz necessita envolver tanto dimensões individuais quanto coletivas.

Portanto, podemos conceber os conceitos de Estado federado, descentralização, regime de colaboração e poder local como parte de uma mesma estrutura, de uma mesma formação discursiva, cujo empoderamento das instâncias gestoras impulsiona a vivência das práticas democráticas, potencializando o exercício da autonomia e dinâmica colaborativa entre os entes federados.

No caso das contribuições para as políticas educacionais, destacamos a possibilidade de ampliação do poder decisório que chega aos espaços educacionais por meio da descentralização e do regime de colaboração, que viabilizam e concedem as escolas a possibilidade de proposição e implementação de políticas educacionais, como acontece com o PDDE, que traz em sua estrutura de funcionamento, diretrizes que evidenciam o empoderamento dos sujeitos públicos escolares, a partir do momento em que de maneira descentralizada cabe a escola, especificamente a UEx composta por gestor, professores e pais do aluno, o trato com recurso transferido pelo governo federal.

3 Financiamento da educação e enfrentamento das desigualdades socioeducacionais

Discutiremos, neste capítulo, o sistema de financiamento da educação pública no Brasil, buscando realçar, especialmente, a dinâmica de descentralização de recursos financeiros entre entes federados e instâncias dos sistemas de ensino. Entendemos que esse mecanismo de gestão financeira favorece o empoderamento dos sujeitos sociais envolvidos na cogestão da escola, na perspectiva de desenvolverem ações que potencializem o enfrentamento às desigualdades socioeducacionais persistentes no conjunto das unidades federativas.

Inicialmente, tecemos uma reflexão sobre o processo de composição do sistema de financiamento da educação no país, à luz do que dispõe a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) sobre essa matéria, assim como da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/1996, que versa objetivamente sobre as orientações para a utilização adequada dos recursos em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). Na sequência, trataremos da temática desigualdades socioeducacionais, problemática enraizada no Brasil e que entre idas e vindas na dual relação centralização/descentralização, ainda não foi superada, causando aos sujeitos feitos desiguais sérios danos materiais, sociais e psicológicos.

Por fim, na última seção deste capítulo, dedicamos atenção especial ao papel do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), entidade responsável pela viabilização de importantes políticas públicas para a Educação, mediante a arrecadação específica de tributos. Partimos do pressuposto de que o FNDE se configura, potencialmente, como instância do Poder Público incumbida do enfrentamento às desigualdades socioeducacionais que se fazem presente na sociedade e adentram o espaço escolar, mas que contrariamente, e disseminam-se no meio social.

3.1 Os entes federados e o financiamento da educação

No contexto de organização do sistema de financiamento da educação, cabe colocar em relevo o papel constitucionalmente atribuído aos entes federados: a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Desta feita, para a compreensão das determinações que regem a política de financiamento da educação no Brasil, bem como paralelamente o conjunto de programas e projetos provenientes do FNDE, a síntese dos estudos Oliveira (2007) nos permite uma compreensão deste processo.

A princípio, antes de falarmos especificamente em um sistema de financiamento da educação, precisamos pensar a origem da vinculação de recursos para a educação. De acordo com Oliveira (2007), a primeira referência feita à ideia de vinculação nos é feita ainda no período do Império, com o estabelecimento de uma lei que determinava uma aplicação mínima de receitas, que em seu processo de revisão constitucional acabou não sendo aceita nacionalmente.

Foi com a Constituição Federal de 1934, período no qual o Estado já estava organizado na sua forma federativa, que se definiu pela primeira vez percentuais de vinculação de impostos arrecadados em benefício da educação nacional, sendo de 10% da União e dos municípios e 20% dos estados e Distrito Federal (DF). Mais tarde, na Constituição de 1937, a exigência dessa vinculação foi revogada. Com a Constituição de 1946, em uma perspectiva democrática percebida na homologação da autonomia dada a estados e municípios, os mínimos orçamentários foram reestabelecidos em 10% para União e 20 % para estados e municípios, sendo o montante vinculado fruto da arrecadação de impostos.

Em 1961, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, permeada pela tentativa de criação de fundos e pelo intento de possibilitar o equilíbrio financeiro entre as regiões da federação, estabeleceu-se, de acordo com Oliveira (1999) os percentuais orçamentários de 12% da União e 20% de estados, municípios e Distrito Federal. A proposta de criação de fundos em questão não foi concretizada, devido a justificativa de poucos recursos.

Em 1971, com a educação inserida em um contexto centralizador e ditatorial causado pelo o golpe militar de 1964, houve nova revogação da vinculação de recursos obrigatórios para a educação, momento em que instaura-se no campo da educação, assim como com espectro mais amplo da sociedade, um forte aparato de repressão e cerceamento de direitos sociais, podendo-se identificar como emblemática a desobrigação do governo militar com a manutenção de investimentos necessários à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Com a redemocratização do país, que tem seus efeitos percebidos enfaticamente a partir da década de 1980, tem-se a Emenda Constitucional de nº24, de dezembro de 1983, que estabeleceu alíquotas de 13% para União e 25% para estados, DF e municípios. Por fim, chegamos aos percentuais estabelecidos na CF/1988, atualmente vigente no país, que dispõe dos seguintes termos:

Art. 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. (EC nº 14/96, EC nº53/2006 e EC nº 59/2009)

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei.

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino (BRASIL, 1988, p,64).

No âmbito da LDBEN/1996, os dispositivos que tratam do financiamento da educação (Artigos 69, 70, 71, 72 e 73), versam especialmente sobre a aplicação dos recursos definidos pela CF/1988, em favor da adequada manutenção e desenvolvimento do ensino, “como e onde podem ser aplicados os recursos provenientes da vinculação” (OLIVEIRA, 2007, p.97.).

Ainda sobre a obrigatoriedade de vinculação de recursos financeiros, bem como o cumprimento de mínimos orçamentários em Manutenção e Desenvolvimento o Ensino, conforme apresentamos até aqui, Oliveira (2007) pondera que a vinculação determina aquilo que deve minimamente ser investido, portanto, ela “engessa” o orçamento e acaba por não permitir que quem esteja no governo tenha prioridades políticas em seu mandato. O autor ainda ressalta que, quando não há vinculação, o que é investido em educação assume outra lógica, a lógica de elaborar o orçamento a partir do que demanda uma educação de boa qualidade para a sociedade.

Tal observação realizada Oliveira (2007), acerca de uma suposta desvinculação dos recursos para a educação, exige que observemos o contexto histórico que o autor ousa tal proposição. De fato, o estabelecimento de um mínimo a ser investido pode gerar uma postura engessada em relação ao financiamento da educação, uma vez que se trabalhamos com o mínimo, assumimos, segundo o autor, uma postura de “*vigias da constituição*”. Entretanto, se o Estado brasileiro tivesse adotado essa lógica do autor, correríamos o risco de frequentes

justificativas de investimentos aquém do necessário para prover o financiamento da educação, a depender da opção ideológica que move o Governo da vez.

Por isso mesmo, cabe ressaltar que o discurso construído pelo autor, em 2007, período de publicação do texto aqui citado, continha, ainda que não reconhecida explicitamente, uma influência da conjuntura político-histórica daquele momento, enxergada à luz do que acontecia naquele segundo mandato do Governo Lula, quando a gestão e, por conseguinte, o financiamento das políticas públicas era fortemente marcado pelo crescimento econômico do país e pela redução da pobreza e desigualdade social.

Em tese, neste período, teríamos uma estrutura um tanto quanto favorável a proposta de desvinculação. Todavia, ao nos debruçarmos sob a atual conjuntura do Governo Bolsonaro, por exemplo, já marcada pelos cortes no financiamento da educação, é absurda a ideia de desvinculação, uma vez que, mesmo constando na CF/1988 a configuração de mínimos orçamentários, não houve consideração alguma do Governo em relação ao entendimento da educação como prioridade. Neste caso, o que esperar se vivenciássemos um modelo de financiamento sem vinculação prevista na Constituição? Compreendemos que a resposta é a mesmo que já tivemos em outros Governos civil-militar (1937-1945; 1964-1985), quando a desvinculação de recursos financeiros para a educação foi acompanhada do proporcional desinvestimento no setor.

Em síntese, tanto a CF/1988, quanto a LDBEN/1996 enfatizam a relevância da vinculação dos percentuais orçamentários em vigor no sistema de financiamento da educação. Outro aspecto que deve ser considerado na composição do sistema de financiamento da educação são as transferências constitucionais: contribuição social, salário-educação e incentivos fiscais (OLIVEIRA, 2007). Todas estas formas de transferências integram o conjunto de recursos que financiam a educação no Brasil.

A contribuição social e o salário-educação fazem parte de uma mesma vertente, sendo a contribuição social prevista no Art. 68 da LDBEN/1996, inciso III, de responsabilidade arrecadatória exclusiva da União. De acordo com o portal do FNDE, o Salário-Educação toma como base 2,5% da folha de contribuição das empregados inscritos na previdência social, consistindo, portanto, em uma “contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para a educação básica pública” (BRASIL, 2019), como estabelece a CF/1988, em seu Art. 212, parágrafo 5º.

Conforme dispõe o Art. 68, inciso IV, os incentivos fiscais funcionam como uma estratégia de indução ao investimento em educação. De acordo com Oliveira (2007), é uma forma encontrada de estimular a atenção com a educação, por meio de “um abatimento, ou

mesmo a isenção, por um determinado período de tempo”, a fim de que haja, dentro da sociedade, em específico em empresas e agentes econômicos, a intenção de contribuir com o financiamento de uma educação de qualidade.

Considerando estas formas de transferências constitucionais e o estabelecimento dos mínimos orçamentários, assim como o fato de que cada ente federado faz sua própria arrecadação, bem como possuem impostos específicos a serem arrecadados, tem-se no país uma regra que admite de forma legítima a desigualdade entre os entes federados no tocante à capacidade financeira para fazer jus às demandas educacionais que estão sob sua jurisdição.

Neste quadro de diferentes arrecadações é reconhecida a incapacidade dos entes federados mais pobres da federação em cumprir suas incumbências de prover o direito à educação em seus limites político-territoriais, nos direcionando à discussão acerca da política de fundos contábeis, que exerce importância particular no sistema de financiamento da educação no Brasil.

Com efeito, o Art. 60 da CF/1988, intitulado “Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT)”, respalda a institucionalização da política de fundos contábeis na educação, assegurada através da distribuição dos recursos e responsabilidades entre os entes federados. Com base nesse dispositivo legal, surgiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou entre 1996 e 2006.

O Fundef foi instaurado por meio da Emenda Constitucional 14/1996, regulamentado pela Lei 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e no Decreto nº 2.264/1997, na perspectiva de contribuir com a concretização de um padrão de mínimo de qualidade no Ensino Fundamental, através das contribuições da União, Estados, DF e Municípios estabelecia um valor mínimo de qualidade.

De acordo com Monlevade (2007, p.37), algumas virtudes do Fundef merecem destaque, uma vez que este Fundo

determinou uma aceleração das matrículas no ensino fundamental público regular, que passaram de 28 milhões em 1996 para 32,8 milhões em 1999. Quanto aos salários, houve ganhos inegáveis, principalmente nos Estados e Municípios, onde seu valor era irrisório. E a conta específica contribuiu de verdade para diminuição dos desvios e a destinação de mais recursos para o pagamento do magistério.

Como vimos, o Fundef possibilitou ao sistema de financiamento da educação importantes avanços, todavia a principal questão que justifica o seu fim, diz respeito ao atendimento delimitado somente ao ensino fundamental. Monlevade (2007) aponta outros

pontos críticos do Fundef, como: a função diminuta exercida pela União na execução do fundo, desobedecendo o percentual de complementação estabelecido (10% para 1,5%); a falta de estruturação para defesa e melhoria dos salários dos docentes.

Alguns destes pontos críticos nos esclarecem a necessidade de redefinição de uma nova proposta de fundo, que levasse em consideração a educação de modo geral, e não somente um nível de ensino. Em 19 de dezembro de 2006, com a Emenda Constitucional nº53, altera-se a política de fundos do Fundef para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, que foi regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007).

O diferencial do Fundeb em relação ao Fundef consiste na ampliação do atendimento à demanda educacional, passando de Ensino Fundamental para toda a Educação Básica. Em termos de distribuição de recursos, o fundo traz consigo o intento de distribuí-los de modo proporcional, contando com o apoio da União e com a complementação de recursos para as instâncias que não conseguirem atingir o valor mínimo determinado, tendo em vista sanar as desigualdades postas pela diferença de matrículas e de arrecadação de impostos em cada ente federado. Um dos contributos do Fundeb foi tornar viável o estabelecimento do piso profissional exclusivo para educadores da educação básica, conforme destaca Oliveira (2007).

Em síntese, atualmente temos constituído um sistema de financiamento da educação que conta com a participação de todos os entes federados na destinação de recursos, entretanto, como reflete Oliveira (2007), temos dois problemas em questão: o aumento da demanda de recursos para Educação diante da ampliação do atendimento e a redução das desigualdades entre estados. Isto posto, o novo ciclo do FUNDEB, aprovado em 2020, estabelece um incremento da participação da União em termos de colaboração e transferência de recursos, no que se refere ao montante destinado à educação, bem como sua postura com práticas de enfrentamentos as desigualdades socioeducacionais¹³.

Desta feita, trouxemos até o momento considerações relativas ao financiamento da educação de modo geral, nas subseções a seguir trataremos de questões acerca do FNDE, entidade responsável pela execução de políticas públicas, para então adentrarmos a dinâmica do PDDE em termos de implantação e funcionamento do programa.

¹³ A Emenda Constitucional 108/2020, promulgada pelo Senado Federal em 26 de agosto de 2020, determina que o FUNDEB seja instituído em caráter permanente em cada Estado, aumenta a complementação de recursos pela União e assegura a participação da sociedade no planejamento das políticas sociais (Fonte: Agência Senado, em 26/08/2020). Espera-se importante repercussão desta EC em favor da garantia do direito à educação, a conferir na execução orçamentária a partir de 2021.

3.2. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e sua repercussão na micropolítica escolar

Não é na macropolítica, na elaboração da política educacional global para toda uma rede ou uma nação que reside o desafio, ainda que essa possa atrapalhar e muito, em especial na questão salarial e de formação de professores. É na micropolítica, ou seja, na tradução da política macro para o dia a dia da escola, em sua implementação local, que os problemas aparecem, multiplicam-se e convertem-se em um terreno onde as “relações locais” contam (FREITAS, 2016, p.146)

A reflexão acima exibida versa sobre a compreensão de que a macropolítica e a micropolítica não existem como movimentos antagônicos e incompatíveis, entretanto, é necessária a compreensão de que a micropolítica é o lugar das repercussões. É na micropolítica que vemos a repercussão da macropolítica e a forma como esta transpõe as vivências e as relações próprias do espaço escolar. “É pela micropolítica da escola que a macropolítica se firma ou se perde” (FREITAS, 2016, p. 146).

A partir desse entendimento, destacamos a compreensão de Miguel Arroyo (2010) ao conceber que a implementação das políticas públicas que atualmente identificamos é produto do reconhecimento do Estado acerca de si mesmo e dos Outros. Em consonância com esta compreensão, traremos uma breve trajetória referente ao FNDE e sua relação com o enfrentamento às desigualdades socioeducacionais.

No âmbito do debate sobre micropolítica escolar, o FNDE é uma das instituições envolvidas na operacionalização do Fundeb, definido como uma personalidade jurídica autárquica, responsabilizada pela execução de políticas públicas no Ministério da Educação (MEC). A finalidade deste fundo, criado pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968 e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, consiste em prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao DF e aos Municípios.

O FNDE, de acordo como Hori e Caldas Filho (1966, p.69 *apud* CRUZ, 2009, p.201), traz uma forte relação com o termo descentralização, uma vez que consiste em “um grau mais avançado de descentralização institucional, em que o Estado delega a outra pessoa jurídica atribuições que lhe são próprias, mantendo embora o controle sobre a mesma”. Em outras palavras, vemos o que Litvack, Ahmad e Bird (1998) chamam de delegação, a União transfere responsabilidades, mas não abre mão da centralidade do domínio que lhe foi conferido.

Desta feita, o FNDE age executando políticas públicas expressas na criação de programas e projetos para Educação Básica. Segundo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, os recursos utilizados para esta ação são de naturezas diversas, entretanto, cabe

destacar os recursos advindos de transferências constitucionais, de modo particular e preeminente, o salário-educação.

Atualmente, estas são algumas das políticas desenvolvidas pelo FNDE: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), programas suplementares (destinados à educação infantil, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), PDDE, objeto de pesquisa neste estudo.

Para que haja os repasses distribuídos pelo FNDE, são estabelecidas algumas normas específicas. Nos estudos de Cruz (2009) são elencados três mecanismos de transferências de recursos: direta, voluntária e automática.

A transferência direta “é aquela na qual o próprio FNDE executa a aquisição e a distribuição de produtos entre estados e municípios” (CRUZ, 2009, p.216). Em tese, as instâncias beneficiadas recebem diretamente o produto. Das políticas públicas já executadas pelo FNDE, que exemplificam esta forma de transferência, destacam-se os nomeados “Programas do Livro”: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).

No que diz respeito a assistência voluntária, Cruz (2009, p.217) nos explica que esta designa predominantemente apenas a celebração de convênios para que haja o financiamento. No âmbito da transferência automática consiste:

A automicidade está determinada pela definição clara de critérios que permitem que a distribuição dos recursos ocorra sem outros elementos que intervenham no financiamento previamente determinado, assim como pela dispensa de convênio, contrato, ajuste, ou qualquer outro instrumento congênere, embora sempre exija algum tipo de ação pleiteante, mesmo que simplificada, como a adesão ou atualização de cadastro, para que o recursos seja repassado. As transferências automáticas ocorrem pelo repasse direto em conta corrente específica aberta para a descentralização em nome de beneficiário (CRUZ. 2009, p.216).

Como apontado, a assistência automática apresenta o diferencial do amparo de lei federal que irá estabelecer a configuração para funcionamento dos programas. O critério de celebração de convênio ou qualquer outro tipo de acordo é desconsiderado. A exigência determinada é que haja o pleito, que consiste na atualização cadastral ou adesão de matrículas estudantis para realização do repasse para os representantes beneficiados que respondem em nome da escola, é o caso de conselhos escolares, unidades executoras, entre outros.

A transferência automática divide-se ainda em duas categorias: a constitucional e a infraconstitucional. A constitucional é respaldada e destrinchada na Constituição Federal, são exemplos desta forma de assistência: o salário-educação e de maneira geral as transferências

constitucionais, conforme o art. 212 da CF/1988. Quanto a assistência infraconstitucional, esta ampara-se em leis específicas que definem sua forma de funcionamento. São exemplos de assistência financeira automática infraconstitucional: o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAL), o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE) e o PDDE.

Diante de todo o aparato e finalidades próprias do FNDE, sabemos que não há objetivamente a intenção de, por meio destas políticas, prover isoladamente o enfrentamento às desigualdades, todavia, ao observamos a natureza das políticas aí desenvolvidas, sabemos que há, no âmbito da macropolítica, a preocupação de agir junto à escola, potencializado o enfrentamento das principais dificuldades constatadas nesse campo micropolítico.

A título de exemplificação, existem municípios que não possuem condições de oferecer transporte escolar para seus estudantes, existem estudantes que, devido a constituição deles como sujeitos de desiguais, não têm acesso à informação, a internet, a livros, a uma refeição digna.

Enfim, é certo que não cabe à escola, excepcionalmente e exclusivamente, exercer o ofício de redentora dos males produzidos pela desigualdade estrutural, por vezes, intencionalmente plantada no país, afinal, são inúmeras as situações de desigualdades produzidas do chão da escola para sociedade e vice-versa, seja elas pela ausência de direitos ou pela omissão das instâncias governamentais diante de suas responsabilidades.

Como aponta Casassus (2007, p.99), é preciso “compreender as dinâmicas que levam à desigualdade. Entender como se cria e se mantém uma situação é importante, porque nos indica que caminho seguir”. Acredito que seja este o caminho para o desenvolvimento de políticas públicas comprometidas com o enfrentamento às desigualdades. As ações de micropolítica e macropolítica não devem ser desvencilhadas, a relação de análise e reanálise de ambas devem ser feitas em vista de nos propor um caminho.

Partindo desse juízo, reafirmamos a concepção de que a micropolítica traduz a política macro para o dia a dia da escola. É no chão da escola, lugar no qual a política se consolida ou falha e entendendo que o objeto de estudo aqui definido, PDDE, refere-se à ação de transferência de recursos financeiros diretamente para escola, torna-se imprescindível a análise do PDDE a luz da micropolítica, uma vez que nesta pesquisa assumimos como objetivo analisar as percepções sobre as repercussões do PDDE na superação das desigualdades socioeducacionais em Manari-PE. O trato com as repercussões de um programa com a natureza descentralizadora financeira, como PDDE, exige um olhar minucioso, micro acerca dos desdobramentos da política macro.

3.2.1 A Micropolítica Escolar e a execução do Programa Dinheiro Direto na Escola

Trataremos, nesta seção, da política suplementar de financiamento da educação exibida no PDDE. Para isto, faz-se importante trazer para o debate a memória dos processos que perpassaram e possibilitaram ao PDDE a sua criação, bem como o âmago de suas ações. Com efeito, o debate proposto divide-se em dois tópicos: implantação e trajetória.

No primeiro tópico, apresentaremos especificamente o processo de implantação do PDDE, levando em consideração os seguintes aspectos: o contexto histórico, social, político e educacional do momento em que esta política foi proposta. Discorreremos também acerca da natureza suplementar do financiamento, que se configura como uns dos principais aspectos a serem analisados nesta política.

No segundo tópico, abordaremos brevemente a trajetória da política, observando o que esta era em seu nascedouro e quais mudanças ocorreram no público a qual se destina, bem como na sua organicidade e finalidades até o marco desta pesquisa.

Programa Dinheiro Direto na Escola: contexto de implantação

No contexto de implantação do PDDE, retomamos inicialmente a temática descentralização no âmbito financeiro, uma vez que o PDDE foi a primeira política que tratou da transferência de recursos financeiros diretamente para as escolas. Neste sentido, é indispensável pontuarmos algumas questões políticas e sociais que permeiam historicamente o PDDE e que são de suma importância para entendimento da implantação deste Programa.

Consoante França (2005), com a atenção dada a Reforma do Estado em 1990, o Estado manteve a sua lógica de poder, privatização e menor participação intacta, buscando conservar e preservar suas práticas neoliberais, ainda que estas fossem comunicadas via um discurso travestido de ideais democráticos.

Isto posto, também no campo educacional era percebida uma tendência ao reconhecimento de práticas democráticas. Como exemplo citado por França, temos a mudança no termo administração para gestão, de modo específico a gestão democrática, que aparece como princípio constitucional e esboça diante desta transição democrática uma tentativa de reflexão acerca da estrutura de poder decisório frente às práticas coletivas no campo educacional.

Concomitante a este debate referente a redemocratização e o paradigma educacional da gestão versus administração, oriundo do período de Governo de Collor (1990-1992), destaca-se, com veemência, o Estado e o desmonte de suas incumbências sociais para outras instâncias, com ênfase nas empresas e na movimentação do setor privado “justificando a necessidade de que a Educação ter um novo rumo, inclusive indicando fórmulas para gerir o sistema escolar, através da descentralização” (FRANÇA, 2005, p.33).

Considerando a lógica de educação estruturada em vista da produtividade, em parceria com MEC, empresários apresentaram uma série de propostas e documentos que foram incorporados no sistema educacional, como a nova relação entre Competitividade e Educação: estratégias estruturais, documento este que consistia em uma crítica à gestão dos recursos financeiros; a falta de autonomia pedagógica; a falta de incentivo salarial aos professores e a questão de financiamento, que de maneira centralizadora restringia-se a ação do MEC (FRANÇA, 2005).

Outro documento constituído neste processo de desregulamentação da ação do Estado intitula-se “Ensino Fundamental e Competitividade Empresarial: uma proposta para a ação do Governo Fernando Collor (1992). Esta proposta objetivava evidenciar a discussão sobre a situação do ensino fundamental e sua qualidade, delegando por meio da descentralização a sociedade, empresários, famílias e escolas a responsabilidade pela fiscalização da qualidade educacional.

Como é possível perceber, a intenção do setor privado estava em propor uma nova ótica educacional, supondo que a partir de uma prática descentralizadora, seria potencializado os mecanismos de transparência na educação, ao passo que o governo acabava por transferir a responsabilização do ensino à sociedade (empresas, igrejas e famílias), exprimindo assim o ideário neoliberal e o interesse do setor empresarial no domínio das diretrizes educacionais em vista do mercado.

Ainda no contexto histórico de implantação do PDDE e a relação com a descentralização financeira, em consonância com França (2005), enfatizamos duas situações: no primeiro momento, o Projeto “Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional (1991)”, que continuava a fazer alusão a descentralização de responsabilidades para as demais instâncias, robustecendo a ideia de atuação de um Estado Mínimo.

Em essência, este projeto representava o afastamento de qualquer ideal descentralizador, sendo identificada uma forte perspectiva de centralização técnico-pedagógica, com exceção dos esforços da União e dos sistemas de ensino, mediante reestruturação do FNDE

e do Salário-educação, distribuindo as incumbências de sua gestão entre os demais entes federados.

Mais tarde, após o afastamento do então presidente Fernando Collor e a posse do vice-presidente Itamar Franco, destaca-se, entre as ações de seu governo, o Plano Decenal de Educação para Todos - PDET (1993-2003), documento que tomou como base preceitos oriundos da Declaração Mundial de Educação, produto da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia em 1990.

De acordo com França (2005 p.39), à luz da Conferência de Jomtien, pode-se destacar os seguintes postulados para o campo do financiamento da educação:

a alocação de recursos para a educação básica e a criação das condições necessárias para a mobilização de volumes maiores de recursos de diversas fontes e sua utilização mais eficiente. Uma dessas condições seria um maior controle sobre o uso de recursos na esfera local pelas comunidades (BRASIL, PDET, 1993, p.30-1). Visava, pois, garantir a equidade em Educação, levando em consideração as desigualdades sociais e de desenvolvimento entre o meio rural, urbano, regiões, estados e municípios e a adotar medidas descentralizadoras na execução de programas e projetos de educação básica.

A ideia em questão, incorporada no PDET (1993-2003), que propõe uma maior e mais específica destinação de recursos para a educação, apresenta o princípio do viés descentralizador na gestão dos recursos, que mais tarde seria incorporado à lógica de funcionamento do PDDE.

Especificamente entre 1995 e 1998, Fernando Henrique Cardoso (FHC) exerce seu primeiro mandato à frente do Governo Federal. Já no início de sua gestão, foi divulgado um documento intitulado “Mãos à Obra”, no qual as políticas educacionais desenvolvidas continuariam em consonância com a Conferência Mundial sobre Educação para Todas, bem como o PDET.

Posteriormente, enfatizamos a divulgação do Planejamento Político-Estratégico (1995-1998), que segundo França (2005, p.42), no que tange ao financiamento da educação determinava que “a maior parte do Salário-educação Quota Federal (*que corresponde a 1/3 do montante arrecado*) será investida diretamente na escola” (Grifo do autor). Neste trecho, observamos a similaridade com o que mais tarde será o PDDE. A partir dessas determinações, a política de descentralização financeira passa a ganhar estrutura. Tema que aprofundarmos na seção a seguir.

Programa Dinheiro Direto na Escola em curso

O PDDE, que em 2015 chegou a 20 anos de política de descentralização financeira na educação, vivenciou (re)formulações diversas, algumas dessas abordaremos nesta pesquisa, tendo em vista que a política desde sua implementação até os tempos atuais, passou por governos de bases ideológicas diferenciadas, partindo do Governo FHC, passando pelos Governos Lula, Dilma Roussef, Michel Temer, até o Governo de plantão, Jair Bolsonaro.

Mafassioli (2017, p.156) aponta que “o Programa foi apresentado em maio de 1995, início da adoção das diretrizes que iriam privilegiar a descentralização das políticas e a autonomia da escola”. Nas diretrizes em questão, podemos observar aspectos estruturais do PDDE: descentralização e autonomia da escola, que permanecem na configuração atual do Programa. Segundo autora, outros conceitos, como os de flexibilidade, transparência e responsabilização, também orientava a lógica de organização do PDDE.

Com a Resolução do FNDE nº 12, de 10 de maio de 1995, foi divulgado o Manual de Procedimentos Operacionais Relativos às Transferências de Recursos Federais às Escolas das Redes Estadual e Municipal de Ensino Fundamental, que determinava as diretrizes para a transferência de recursos, bem como a finalidade do programa naquele contexto histórico:

o objetivo era promover melhorias na infraestrutura física e pedagógica das unidades de ensino e incentivar a autogestão escolar. O Programa deveria repassar, diretamente às escolas públicas do ensino fundamental e organizações não governamentais sem fins lucrativos que atuassem com educação especial, dinheiro para custeio e manutenção de suas atividades, com recursos oriundos do Salário Educação, distribuídos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), segundo o número de alunos matriculados no ensino fundamental (MAFASSIOLI, 2017, p. 159).

É possível identificar o mecanismo que iria determina o valor de repasse anual: o número de alunos matriculados. O PMDE era repassado a partir da celebração de convênio entre o FNDE e os entes federados. Identifica-se também determinações mais específicas acerca do público-alvo, o objetivo de atuar na melhoria da infraestrutura física e pedagógica e na menção feita ao incentivo a autogestão escolar, que estimula o exercício da autonomia da escola e também do empoderamento dos sujeitos inseridos neste espaço. Ainda no contexto de determinações que orientavam a forma de funcionamento do PMDE/PDDE, destacamos o processo de criação das Unidades Executoras (UEX).

Segundo o Manual de Orientação para Constituição da Unidade Executora (BRASIL, 2014), a UEX é entidade de natureza jurídico-privada responsável por gerir os recursos e

formalizar junto ao FNDE o cadastro, indicando também o banco e a agência de seu interesse para abertura da conta corrente.

De acordo com Mafassioli (2017), criação das UExs se justificava em função de que

“a escola beneficiária do Programa não tinha personalidade jurídica própria e, por esta razão, não havia a possibilidade de abrir uma conta bancária em seu nome para receber os recursos” (PAZ, 2015, p. 75). (...) a alternativa do governo foi a aproveitar as organizações sociais, instituídas pelos pais de alunos, professores, diretores e servidores da escola, conhecidas pela denominação de caixa escolar, associação de pais e mestres, conselhos escolares e similares (p.155).

Como apontado, a constituição das UExs parte de um problema de ordem técnica: a escola não tinha personalidade jurídica própria para iniciar um processo de abertura de conta em um banco. Tendo em vista a intenção do próprio programa em descentralizar, estimular a autogestão escolar e autonomia, a partir da compreensão de que a própria escola sabe onde melhor investir os seus recursos, a saída foi a aproximação com os sujeitos que faziam parte do cenário escolar, as instâncias gestoras. À UEx coube e cabe a responsabilidade de gestão e controle dos recursos transferidos.

Ainda no Governo FHC, destacamos a Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998, que tratou da alteração na denominação nominal para PDDE. Posteriormente, podemos elencar uma série de (re)formulações, como: atualização cadastral para recebimento do recurso por meio da internet, escolas com mais de 99 alunos obrigatoriamente deveriam instituir UEx, o fim da obrigatoriedade da celebração de convênios, levando em conta somente o número de alunos matriculados no censo, entre outras atualizações nas regras que regem o Programa até os dias atuais (2020).

No Governo Lula, o destaque que queremos pontuar refere-se a natureza complementar do PDDE. Sua ampliação, a partir do ano de 2004, no atendimento a várias ações agregadas, e em 2009 a extensão do alcance para toda a educação básica, não somente para o ensino fundamental, como vigorava até então.

Conforme assertiva de Mafassioli (2017, p. 194), o Governo Lula tem o crédito de ter

estendido o benefício do PDDE a todas as escolas públicas, independentemente do número de alunos matriculados, e estabelecido que as escolas públicas, com até 20 (vinte) alunos, seriam contempladas com as importâncias de R\$ 29,00 (vinte e nove reais) e R\$ 24,00 (vinte e quatro reais) por aluno, na categoria econômica de custeio, se situadas, respectivamente, nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste (exceto o Distrito Federal) e nas regiões Sul, Sudeste e no Distrito Federal.

Destacam-se também, entre outras mudanças, a diminuição para 50 a quantidade de alunos para obrigatoriamente constituir a UEx, e o PDDE emergencial para atender escolas em

situações de críticas, bem como a modificação do conceito de UEx para unidade sem fins lucrativos.

Neste contexto histórico são citadas diversas ações agregadas que ao longo dos anos foram instituídas e acrescidas ao campo de atuação do PDDE, como: escola aberta, educação integral, escola acessível, escola do campo, entre outros.

No cenário atual, o PDDE configura-se na transferência de recursos oriundos do salário-educação para as escolas de maneira suplementar, assumindo enquanto finalidade “contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com conseqüente elevação do desempenho escolar. Também visa fortalecer a participação social e a autogestão escolar” (BRASIL, 2019).

Em relação ao aspecto suplementar, é importante enfatizar que o PDDE associa-se ao princípio redistributivo da CF/1988¹⁴, visto que “o governo federal não pretende assumir o custeio total das atividades de manutenção e desenvolvimento das escolas beneficiadas pelo Programa” (GONÇALVES, LUZ, CRUZ, 2004, p.4), a responsabilidade de gasto com manutenção e desenvolvimento do ensino é de cada ente federado.

O repasse dos recursos do PDDE é realizado em duas parcelas (30 de abril e 30 de setembro) e é feito a partir do número de alunos matriculados no censo escolar, já que o PDDE é uma forma de assistência financeira automática legal, não há celebração de convênios. Segundo o artigo 11 da Resolução nº 10, de 18 de abril de 2013, que determina os valores para repasse, a organicidade configura-se do seguinte modo:

Tabela 3: Valor Fixo PDDE

Valor Fixo	R\$
Escola Pública Urbana com UEx	1.000,00
Escola Pública Rural com UEx	2.000,00
Escola Privada de Educação Especial	1.000,00
Polo Presencial UAB	3.000,00

Fonte: FNDE.

¹⁴ **Art. 211.** A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

Tabela 4: Valor per capita PDDE

Valor per capita	R\$
Alunos de escolas urbanas ou rurais com UEx	20,00
Alunos de escolas urbanas sem UEx	40,00
Alunos de escolas rurais sem UEx	60,00
Alunos público alvo da educação especial em escolas públicas	80,00
Alunos de escolas privadas de educação especial	60,00
Alunos de Pólos UAB	20,00

Fonte: FNDE.

Nas tabelas acima são descritos a constituição dos valores repassados a cada tipo de escola. Cada instituição público-alvo do PDDE possui um valor fixo de repasse que é somado ao valor *per capita* (renda por cabeça), que é contabilizado a partir do quantitativo retirado do Censo escolar, que sempre se refere ao ano anterior do repasse. É condição para que este repasse seja realizado além dos matrícula no censo escolar, a efetivação do cadastro pela UEx na internet, no PDDEWeb.

Os recursos do PDDE são divididos em duas categorias: custeio e capital. Segundo o FNDE, a categoria custeio diz respeito a compra de material de consumo, como por exemplo: materiais de expediente, limpeza, construção, etc.) e contratação de serviços (manutenção hidráulica, elétrica, jardinagem etc.). Enquanto que o valor referente a categoria capital deve ser utilizado na aquisição de materiais permanentes, como eletrodomésticos, computadores, mobiliários, etc.

Objetivamente, os recursos do PDDE são terminantemente proibidos de serem empregados com:

gastos com pessoal; gêneros alimentícios; livros didáticos e de literatura já distribuídos pelo FNDE por meio do PNLD e do PNBE; passagens e diárias; combustíveis, materiais para manutenção de veículos e transportes para atividades administrativas; flores, festividades, comemorações, coquetéis, recepções, prêmios, presentes, etc. reformas de grande porte e ampliação de áreas construídas; despesas de qualquer espécie que caracterizem auxílio assistencial ou individual (uniforme, material escolar, etc.) pagamento, a qualquer título, a agente público da ativa; tarifas bancárias; pagamento de tributos, exceto os incidentes sobre os bens adquiridos e/ou serviços contratados (BRASIL, 2019).

Na Resolução nº 10 de 18 de abril de 2013 também são definidas as práticas permitidas com o recurso advindo do PDDE: implementação de projetos educacionais, desenvolvimento de atividades educacionais, avaliação de aprendizagem, manutenção, conservação e pequenos

reparos de infraestrutura física da escola, material de consumo, material permanente e despesas cartorárias.

Reportando-nos ao campo das ações agregadas desenvolvidas pelo PDDE, é importante compreender que mesmo estas ações possuindo diferentes finalidades e públicos-alvo, a lógica de funcionamento é a do PDDE Básico, anteriormente discutida. As ações agregadas distribuem-se em três tipos de conta:

Quadro 2: Tipos de contas das ações agregadas do PDDE

PDDE Integral	PDDE Estrutura	PDDE Qualidade
Mais Educação	Escola Acessível	Ensino Médio Inovador
Novo Mais Educação	Água na escola	Atleta na Escola
	Escola do Campo	Mais Cultura na Escola
	Escolas Sustentáveis	Mais Alfabetização

Fonte: FNDE

Diante deste quadro de distribuição das ações agregadas, chegamos ao ponto-chave da compreensão da associação estabelecida nesta pesquisa de estudo do PDDE e Desigualdades Socioeducacionais. Como podemos observar, os três segmentos: PDDE integral, PDDE estrutura e PDDE qualidade, apesar de serem ações desenvolvidas exclusivamente no campo educacional, trazem reflexos e respostas a demandas sociais mais amplas.

Se partimos do contexto social de Manari-PE, município que vivenciou e vivencia dificuldades em desenvolvimento social, ações como: água na escola, escola do campo ou qualquer outra ação do PDDE, assumem outra perspectiva - a perspectiva do enfrentamento à desigualdade, da busca por condições de ensino e também por qualidade de vida.

Isto posto, a problemática aqui evidenciada parte primeiramente da compreensão da importância que o repasse financeiro do PDDE tem para as escolas por ele beneficiadas, são repercussões diferenciadas se considerarmos a individualidade de cada instituição escolar, principalmente em um contexto de desigualdades e pobreza. Neste sentido, é propício um estudo que vise as repercussões de uma política de financiamento em contexto como de Manari-PE, o qual discutiremos nas seções a seguir.

3.3 O Discurso das desigualdades socioeducacionais no Brasil

Discutir a relação Educação e Desigualdades não se constitui em um exercício de fácil reflexão, dada a configuração da sociedade brasileira atualmente e ao longo dos anos passados, uma vez que as desigualdades de modo geral, têm sido naturalizadas no âmago das vivências e nas relações dialógicas constituídas no arranjo brasileiro, como reflete Arroyo.

O fantasma dessas desigualdades perturbando nossos sonhos de República, de democracia, de justiça e equidade. Talvez seja a relação mais persistente tanto no pensamento conservador ou liberal, como no progressista. Porque as desigualdades continuam persistentes (ARROYO, 2010, p.1383).

Neste sentido, enfatizamos nesta seção os desdobramentos das desigualdades sociais e educacionais, que persistem e resistem frente às entradas e saídas de governos no Brasil. Partiremos das inferências dos estudos de Miguel Arroyo, considerando as discussões referentes às políticas públicas, visando os reflexos das desigualdades sociais na educação, bem como os efeitos das desigualdades educacionais na sociedade.

No debate educação, desigualdades e pobreza, Arroyo (2017) traz apontamentos basilares para o desenvolvimento desta temática: o que é determinante na constituição das desigualdades em nossa sociedade? Quem são esses indivíduos ditos desiguais? São eles um perigo para o desenvolvimento do país? Qual a postura do Estado frente às desigualdades?

Diante dos questionamentos acima indicados, Arroyo aponta que a sobrecarga que é fruto destas questões acaba por responsabilizar a escola e o indivíduo pela situação de pobreza vivida, quando na verdade a compreensão deveria conceber que a condição de desigual não foi um acontecimento na qual o indivíduo possui a possibilidade de escolha para estar ou não nesta situação.

As políticas internacionais e nacionais de combate à pobreza consideram análises que exigem posturas críticas e se legitimam nelas. Uma análise frequente é compreender os pobres como ameaçadores à ordem pública, a pobreza como uma ameaça ao progresso. Daí o termo “combate à pobreza”, e aos pobres, isolando-os como uma vergonha nacional e internacional. Avançam estudos que mostram a pobreza como o atraso ainda não modernizado e os pobres como o coletivo não incluído no paradigma do progresso e da modernidade civilizada. Essas visões de combate à pobreza e de modos de incluir os pobres no progresso ainda são fortes e levam ao apelo à educação, à escolarização como espaço de socialização para os valores do trabalho, do progresso, da modernidade. A escola considerada tábua de salvação para os pobres. Por trás das propostas de combate à pobreza está a velha condenação dos pobres, por seu atraso, sua falta de valores de trabalho, de poupança e de modernidade e por sua falta de instrução, de escolarização. Logo, a escola deve superar esses contravalores e a pobreza será extirpada. Aí são colocadas as relações entre educação e pobreza; o grave é que a educação acredita nessas relações salvadoras, prestando-se a reforçar essas propostas (ARROYO, 2017, p. 149).

Fica evidente a responsabilização total deliberada à educação e que é também incorporada por esta, neste movimento de “combate à pobreza”. Recai então sob os ombros da instituição Escola a difícil incumbência de não somente ensinar, mas de colocar os pobres em condições de transitar na chamada sociedade do progresso. Como retrata Arroyo, ainda que a escola seja nomeada como a “tábua da salvação”, o estigma da pobreza condena esses sujeitos desiguais à marginalização.

É por conta deste tipo de entendimento “messiânico” em relação a função da escola para com os pobres, que em uma perspectiva neoliberal, por exemplo, de fundamentos fortes para o individualismo e a competitividade, que o indivíduo e sua família são culpabilizados pelo fracasso vivido e é atribuída à educação, à escola, a responsabilidade pela desigualdade propagada, por suas falhas na oferta de uma educação de qualidade, por não conseguir ascender o indivíduo socialmente.

Desta feita, Arroyo (2010) refere-se ao nexos Estado, política pública e os coletivos desiguais, analisando que a forma que o Estado se reconhece e pensa as políticas socioeducacionais é resultante da forma como são concebidos os coletivos desiguais. Ao entendermos como o Estado vê os feitos desiguais, entendemos a natureza das políticas de correção da desigualdade:

Consequentemente, deveríamos aprofundar como o Estado se pensa para entender como os desiguais são pensados. Impossível ignorar os coletivos que padecem as desigualdades e as formas históricas de pensá-los desde o Estado e suas políticas e instituições. As formas de pensá-las no Estado e nas políticas sócio-educativas têm feito parte de sua reprodução como desiguais. *Ignorar os coletivos vítimas das desigualdades e vê-los apenas como destinatários das políticas termina empobrecendo a visão do Estado e as análises de suas políticas e instituições. Só vendo o Estado, os governos, os entes federados, os poderes, suas leis e diretrizes, como atores sociais e políticos e ignorando o conjunto de atores e de forças, inclusive os coletivos feitos desiguais, termina por produzir análises de políticas pobres, repetitivas* (ARROYO, 2010, p.1387, grifo nosso).

Como ressaltamos na citação exibida de Arroyo, é indispensável que a proposição das políticas e a postura do Estado frente esta população feita desigual, parta de uma análise profunda do conjunto das situações, dos atores envolvidos, de todas as classes sociais, a fim de que a política tenha sentido e possa possibilitar a mudança esperada.

Se contextualizarmos o tema a partir do campo de coleta de dados desta pesquisa, o município de Manari-PE, perceberemos a nitidez da relação da ação do Estado com dados tão alarmantes que colocam o município como pior IDHM de Pernambuco. No ano 2000, quando Manari foi reconhecido como município mais pobre do Brasil, tínhamos à frente do Brasil o Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC – 1995 a 2003), que como enfatiza Botler (2018,

p.309), seus “princípios neoliberais protagonizam a desconstrução do Estado de bem-estar social, aumentando a desigualdade de renda, pobreza e desemprego”.

É certo que há uma série de políticas públicas desenvolvidas no Governo FHC, bem como muitas ressalvas a serem feitas em relação ao neoliberalismo e a forma como este lida com a pobreza, entretanto neste trabalho enfatizamos a transição do Governo FHC para Governo Luís Inácio Lula da Silva – Governo Lula (2003-2010), destacando a incidência das políticas de transferência de renda, que permitiram a saída de muitos pobres do quadro de pobreza extrema, e conseqüentemente a saída de Manari do posto de pior IDHM do país.

Em consonância com está assertiva, Pochmann (2010) em seus estudos acerca da mobilidade social no Brasil apresenta uma síntese compacta de elementos que ao longo dos anos interferiram no panorama da desigualdade no Brasil:

Entre 1960 e 2010 pode ser destacada a existência de três padrões distintos de mudança social no país. O primeiro, que se deu entre 1960 e 1980, revela a elevada expansão da renda nacional per capita com forte expansão da desigualdade de renda da pessoa, enquanto o segundo padrão, que ocorreu entre os anos de 1981 e 2003, foi caracterizado pela estagnação da renda nacional per capita e contenção da desigualdade, ainda que exposta a forte oscilação. Por fim, o terceiro padrão de mudança social que se encontra em curso desde 2004 demarca a combinação entre o crescimento da renda nacional per capita a redução importante da desigualdade pessoal da renda (p.648).

Vemos expresso a dinâmica de combinação da expansão da renda nacional *per capita* com a queda na desigualdade pessoal da renda, frutos de uma política governamental assumida pelo governo em questão. As reflexões apontadas por Pochmann nos esclarecem, corroborando com Arroyo (2010), que a forma como os coletivos feitos desiguais foram e continuam sendo pensados é resultante de “como o Estado se pensa e como as políticas de correção das desigualdades são pensadas” (ARROYO, 2010, p.1387).

Deste modo, como enfatiza Arroyo (2017, p.155), é necessário compreender que a pobreza ou os coletivos desiguais, não são coincidência, não são um acidente, mas sim uma “condição de vida, de sobrevivência” e o corpo de profissionais da educação, os conhecimentos escolares definidos, e o Estado que formula a política pública precisam ter esta compreensão de maneira consistente.

Diante desta discussão acerca do quadro de desigualdades instaurado, e que ainda hoje identificamos em nossa estrutura social, é importantíssima a compreensão de que as desigualdades enfrentadas na sociedade, por óbvio, também penetram o ambiente escolar. A expressão “desigualdades socioeducacionais” justifica-se por esta dinâmica em que as

desigualdades do campo social reverberam no campo escolar, assim como é coerente admitir que as desigualdades escolares refletem a histórica reprodução social.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo exhibe os fundamentos teórico-metodológicos que orientam o desenvolvimento desta pesquisa. Consoante os objetivos os quais nos propusemos, apresentaremos a seguinte organização: um breve histórico acerca da delimitação de Manari-PE como campo de pesquisa, no sentido de justificar a escolha por este Lugar, e conseqüentemente do PDDE e das desigualdades socioeducacionais como temáticas abordadas neste trabalho.

Posteriormente, versaremos sobre a abordagem qualitativa, considerando a natureza exploratória, uma vez que esta constatação é revelada neste estudo dada a completa ausência de pesquisas com a especificidade temática que focalize (PDDE e Desigualdades socioeducacionais) como vimos a partir dos dados do BDTD (Tabela 1). Trataremos, em conformidade com os objetivos pretendidos, dos instrumentos de pesquisas a serem utilizados. Finalizando, abordaremos a análise do discurso, observando o contexto, no qual o discurso é produzido, o público-alvo e os impactos sociais causados pela disseminação de determinada prática discursiva.

4.1 A delimitação de Manari como campo de pesquisa

De acordo com os dados apurados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, o município de Manari, configurava inicialmente como um distrito subordinado ao município de Moxotó, a princípio nominado Mariana, conforme a lei municipal n° 2, de 10 de janeiro de 1929. Com o Decreto-lei estadual n°952, de 31 de dezembro de 1948, o município de Moxotó passou a ser titulado Inajá e, deste modo, em consonância com o mesmo decreto o distrito até então nomeado Mariana passou a denominar-se Manari, entretanto, sendo ainda pertencente a Inajá.

Com a Lei Estadual Complementar n°15, de 12 de Julho 1995, que versava sobre a emancipação de distritos, o distrito de Manari elevou-se à condição de município de Pernambuco, conseqüentemente assumindo o posto de ente federado com autonomia para governo em termos de estrutura, secretarias e principalmente o desfecho de políticas públicas marcadas por interesses políticos no âmbito local, conforme o identificamos atualmente nesta pesquisa.

Dado este cenário, é importante ressaltar que Manari, desde a promulgação da Lei Estadual em questão, possui apenas 23 anos de emancipação política, fator este relevante para compreensão de muitos dos desafios políticos e sociais enfrentados pelo município até então.

Depois de 9 anos de emancipação política, o município de Manari adquiriu visibilidade negativa, quando em 2003 figurou como o município de menor IDHM do país, em outros palavras, em termos de renda, saúde e educação, Manari tornou-se conhecido por ser o lugar mais pobre do Brasil. Isto posto, a delimitação deste município como campo de pesquisa toma como base os dados oriundos da plataforma de consulta ao Índice de Desenvolvimento Humano – Atlas Brasil.

De acordo com os dados divulgados pelo Atlas Brasil, do PNUD, em 2000, no que se refere a renda, pobreza e desigualdade, Manari possuía 70,81% de sua população em estado de pobreza e 60,50% em situação de extrema pobreza. O índice de Gini apontava o valor de 0,71, exibindo a eminente situação de desigualdade, com mais de 50% da renda do município nas mãos de poucos.

No âmbito educacional, em 2000, 91,57% das crianças de 0 a 5 anos estavam fora da escola, apenas 49,43% cursavam a Educação Básica Regular. A saúde apresentava taxa de mortalidade infantil de 87,3%. A condição de moradia exibia 14,38% da população com banheiro e água encanada.

Se levarmos em consideração alguns dados mais específicos nesse contexto educacional, como por exemplo o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas (INSE), aferido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tem como finalidade situar o público de alunos atendidos por cada escola, com base nos bens domésticos, renda, contratação de serviços pela família dos alunos, bem como escolaridade dos seus pais.

A descrição do quadro socioeconômico é definida em níveis de I a V¹⁵, classificados do seguinte modo: Muito Baixo, Baixo, Médio Baixo, Médio, Médio Alto e Muito Alto. Entre os anos de 2011 e 2013, a medida em questão foi calculada considerando os dados da Prova Brasil, Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Enem. Do município contabilizamos 10

¹⁵ A medida de nível socioeconômico do aluno é expressa em uma escala contínua, com média igual a 50 e desvio padrão igual a 10. Para melhor descrever os níveis socioeconômicos e facilitar a compreensão dos resultados, utilizou-se a metodologia proposta por Huynh² para caracterizar os sete níveis ordinais, a partir do posicionamento das alternativas de cada questão em tais níveis. Não obstante, como a Teoria de Resposta ao Item é um modelo probabilístico, é preciso ressaltar que a resposta do aluno a uma questão se relaciona com a escala de maneira probabilística, de modo que existe uma possibilidade maior dele assinalar uma dada alternativa, em função do seu nível socioeconômico (INEP, 2013). Nível I - Até 30; Nível II - (30;40); Nível III - (40;50); Nível IV - (50;60) e Nível V (60;70).

escolas, 9 escolas do município e 1 do estado, destas apenas 3 se localizam na zona urbana. Todas as escolas de Manari foram classificadas em nível baixo (percentuais entre 34,87 e 39,86, exceto uma que foi classificada em “muito baixo”, como mostra a tabela 7 abaixo:

Tabela 5: Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas em Manari/PE

Município	Rede	Localização	Nº de alunos	INSE Valor Absoluto	INSE – Classificação
MANARI	Municipal	Rural	93	36,14	Baixo
MANARI	Municipal	Rural	56	34,87	Baixo
MANARI	Municipal	Rural	58	37,25	Baixo
MANARI	Municipal	Rural	45	37,76	Baixo
MANARI	Municipal	Urbana	413	39,86	Baixo
MANARI	Estadual	Urbana	204	38,79	Baixo
MANARI	Municipal	Urbana	129	35,45	Baixo
MANARI	Municipal	Rural	23	36,04	Baixo
MANARI	Municipal	Rural	13	25,81	Muito Baixo

(Tabela retirada do INEP e reorganizada pela autora)

Em 2015, o INSE voltou a ser realizado, agora sob a justificativa de que por meio do monitoramento da qualidade da educação básica seria possível uma melhor visualização e orientação para avaliação das políticas educacionais e do sistema de ensino do país. Foi acrescentado aos dados que definem o INSE, o IDEB. A análise continuou da seguinte forma: o Grupo 1 congrega as escolas com INSE médio mais baixo e o Grupo 6, com INSE mais alto. Das escolas de Manari anteriormente mensuradas, identificamos 5 escolas que ainda permanecem classificadas em nível baixo, conforme INSE, INEP (2015).

O conjunto destes indicadores alarmantes que deram a Manari o legado de menor IDHM do Brasil e possibilitaram a publicidade tão negativa em torno do município, tiveram origem no Governo Fernando Henrique Cardoso, também conhecido como Governo FHC, com início em janeiro de 1995 até dezembro de 2002, com dois mandatos consecutivos até a posse de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).

O Governo Lula caracterizou-se pelo investimento em políticas de enfrentamento, com ênfase no combate a condição de extrema pobreza com programas de transferência de renda, como o “Programa Fome Zero”, que não conseguiu consolidar-se. Sem ímpeto, em outubro de 2003 o programa deu lugar ao Programa Bolsa Família (PBF), que se tornou a marca do governo petista (FAGNANI, 2011). Sob viés da postura desenvolvimentista assumida pelo Partido dos Trabalhadores (PT), Fagnani também aponta o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC),

criado em 2007, tendo como finalidade estimular o investimento público e privado no âmbito da infraestrutura econômica e social.

Desta feita, o destaque ao período de governo petista, quando pensamos no contexto Manari, é certo que a força desenvolvimentista do Governo Lula não conseguiu acabar com as desigualdades, pois elas ainda permanecem e são facilmente percebidas em nossa cotidianidade, mas é salutar que as políticas construídas possibilitaram importantes avanços, como enfatiza Fagnani:

Entre 1990 e 2005, o PIB cresceu a taxas médias anuais próximas de 2,5%. No triênio 2006-2008, esse patamar saltou para cerca de 5%; retrocedeu (-0,2%) em 2009 (crise global); e avançou para 7%, em 2010. As contas públicas melhoraram, a arrecadação cresceu e a relação dívida líquida do setor público/PIB declinou 60% (2002) para 40% (2010). Esse desempenho abriu maior espaço para a ampliação do gasto social. Também foi benéfico para o mundo trabalho. Entre 2003 e 2010, a taxa de desemprego caiu pela metade (de 12, 4% para 5,7%); o rendimento médio real mensal dos trabalhos subiu 18%; e mais de 15 milhões de empregos formais foram criados (apenas em 2010, foram criados 2,5% milhões de vagas); a renda domiciliar per capita cresceu 23, 5% em termos reais; e o PIB per capita (US\$) passou de 2.870 para 8.217. Em consequência, as fontes de financiamento de política social – amplamente apoiadas na contribuição do mercado formal – apresentaram melhoras (2011, p.62).

Como indica Fagnani, em consonância com Pochmann (2010), é indiscutível que ainda nos falta bastante para que possamos superar todas as deficiências nas áreas de educação, saúde; saneamento básico, etc, postas na sociedade brasileira, entretanto as políticas sociais desenvolvidas estrategicamente pelo Governo Lula, foram marcantes não somente para que as pessoas saíssem do estado de pobreza extrema, mas para o país enquanto federação, que atualmente ocupa, de acordo com IDH Global de 2014 a 75º posição de total 188 países, apresentando IDH de 0,755 entre as nações com alto desenvolvimento humano .

Assim sendo, nos reportamos novamente a problematização de Manari como pior IDHM em 2000. Atualmente, de acordo com os dados do Atlas Brasil, Manari não ocupa mais o lugar de pior IDHM do Brasil, avançou algumas posições, mas permanece com IDHM muito baixo (0, 487), ocupando a 5547º de um total 5565 municípios. Como mostra o mais recente IDHM de 2010, conforme o Atlas Brasil considerando os indicadores renda, pobreza e educação, Manari apresenta os seguintes números:

Tabela 6: indicadores de renda, pobreza e educação em Manari/PE

MANARI	RENDA PER CAPITA	EXTREMA POBREZA (%)	SITUAÇÃO DE POBREZA (%)	EDUCAÇÃO BÁSICA (%)
2000	112,64	60,50	70,81	49,43
2010	155,49	41,05	60,91	69,32

Fonte: tabela elaborado a partir dos dados presentes no site Atlas Brasil, disponível em: <<http://atlasbrasil.org.br/2013/>>

Enfatizamos que a escolha de Manari e da Rede Municipal de Ensino como campo de pesquisa, considera os indicadores estatísticos que fazem o município figurar como o pior IDHM de Pernambuco. A tabela acima exprime o crescimento vivenciada por Manari em comparação ao ano 2000, A situação ainda é precária, mas acreditamos que este crescimento identificado tem associação com as políticas sociais de enfrentamento a extrema pobreza, desenvolvidas no Governo Lula, no entanto, como mostram os dados do Atlas Brasil, o contexto social e educacional demanda investimentos e políticas públicas para o enfrentamento as desigualdades. A diminuição dos indicadores de pobreza, não excluem a necessidade de novas políticas.

Dada a finalidade do PDDE de repasse financeiro em caráter suplementar, com vista manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, visando elevação do desempenho escolar (BRASIL, 2018) justificamos a escolha de Manari como lugar da pesquisa, mediante a necessidade de percebermos as repercussões de um programa de assistência financeira federal direta em um contexto de pobreza como o de Manari.

4.1.1 As bases teóricas da pesquisa qualitativa em foco

Em face dos dados acima apresentados e dos caminhos que nos levaram a eleger Manari como lugar para estudo das repercussões do PDDE, consideramos a pesquisa qualitativa, partindo do pressuposto de que esta lida, principalmente com textos e dados (verbais e visuais) em uma trajetória dual de “teoria em direção ao texto, e outra do texto de volta para a teoria (FLICK, 2004, p.27)”.

Partiremos das reflexões propostas por Flick (2004) e Chizzotti (1998), que discorrem sobre os aspectos essenciais que constituem a pesquisa qualitativa, bem como as perspectivas diversas da pesquisa no campo da pesquisa qualitativa. Para Chizzotti (1998):

Na pesquisa qualitativa todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio. É necessário encontrar o significado manifesto e o que permaneceu oculto. Todos os sujeitos são igualmente dignos de estudo, todos são iguais, mas permanecem únicos, e todos os seus pontos de vista são relevantes: do culto e do iletrado, do delinqüente e do seu juiz, dos que falam e dos que se calam, dos normais e dos anormais. Procura-se compreender a experiência que eles têm, as representações que formam e os conceitos que elaboram. Esses conceitos manifestos, as experiências relatadas ocupam o centro de referência das análises e interpretações, na pesquisa qualitativa (p.84).

Como aponta Chizzotti, é importante pontuar a necessidade de atribuir significado a fala dos sujeitos e conseqüentemente os posicionamentos por eles desenvolvidos. Considerando que o problema de pesquisa e objetivo geral aqui evidenciados, tomam como preocupação a análise da percepção dos sujeitos em relação a repercussão de um programa, é imprescindível a atenção ao significado ao dito e também ao não dito.

Neste sentido, Flick (2004) apresenta algumas posturas teóricas básicas que permeiam e nos esclarecem a estruturação do conceito de pesquisa qualitativa acima exibido. Segundo Flick (2004), há três posturas basilares que se diferem, mas que compõem o campo da pesquisa qualitativa, os quais apresentaremos brevemente a seguir, são elas: interacionismo simbólico, etnometodologia e as posturas estruturalistas.

No âmbito do interacionismo simbólico, destaca-se “os significados subjetivos que os indivíduos atribuem a suas atividades e a seus ambientes (FLICK, 2004, p.33)”. Para Flick, esta perspectiva versa sobre a diversidade de significados atribuídos pelos indivíduos as situações, os objetos, entre outros. A subjetividade dos indivíduos é foco de análise.

Na etnometodologia, a crítica ao interacionismo simbólico se estabelece mediante ao fascínio exclusivo atribuído ao parecer dos sujeitos sobre os fatos. Conforme o fundador desta corrente teórica, citado por Flick, Harold Garfinkel, a etnometodologia se debruça sob a

dinâmica da elaboração das realidades sociais. A sua preocupação consiste no processo de interatividade, “o interesse nas atividades cotidianas, na sua execução e, mais do que isso – na constituição de um contexto de interação, localmente orientado, no qual realizam-se as atividades – em geral, caracteriza o programa de pesquisa etnometodológica” (FLICK, 2004, p.37).

As posturas estruturalistas, terceira perspectiva teórica que fundamenta a pesquisa qualitativa, parte dos chamados processos de inconsciência psicológica ou social, como afirma Flick. Nesta abordagem, “os sistemas culturais de significado de alguma forma, compõem a percepção e a elaboração da realidade subjetiva e social” (FLICK, 2004, p.39).

No que tange a aspectos comuns nestas abordagens, Flick (2004) aponta quatro pontos: *Verstehen como princípio epistemológico*, expresso no fato de que a pesquisa qualitativa busca a compreensão de um fato detalhadamente em seu interior, considerando a opinião e as experiências sociais em curso. *A reconstrução de casos como ponto de partida*, refere-se à especificidade de análise de uma situação, ponto de vista ou indivíduo de maneira única. *Construção da realidade como base*, diz respeito a realidade construída considerando diversas esferas de apreensão e constituição da realidade. Por fim, *o texto como material empírico*, que consiste na elaboração de um texto dos casos analisados. Os textos assumem a funcionalidade de favorecer a reconstrução e a interpretação.

Dada as posturas teóricas que entremeiam a pesquisa qualitativa, destacamos a natureza exploratória deste estudo, uma vez que estamos nos debruçando sob uma temática (PDDE e Desigualdades Socioeducacionais - Manari) com poucos trabalhos e no caso de Manari a ausência de publicações no âmbito das políticas públicas e educação é ainda maior, posto que levamos em consideração a rigorosidade própria de teses e dissertações como mostra a tabela 1.

Por conseguinte, a pesquisa exploratória de acordo com Lakatos e Marconi (2005) assume enquanto finalidade: “desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos” (LAKATOS E MARCONI, 2005, p.190).

4.2 Instrumentos e Procedimento de Coleta de Dados

A coleta de dados, conforme Chizzotti (1998, p. 51) exige de nós uma organização rigorosa das técnicas e os dos instrumentos adequados para registro e leitura dos dados coletados em campo. Assim sendo, a definição dos instrumentos de pesquisa utilizados neste estudo corrobora com os objetivos específicos inicialmente apresentados.

Nesta pesquisa, nos decidimos pela realização de entrevista semiestruturada, visto que no âmbito da pesquisa qualitativa esta técnica permite maior aproximação entre pesquisador e entrevistado, favorecendo a coleta das informações necessária. Consoante, Flick (2004, p.95) na entrevista semiestruturada, também conhecida como entrevista semipadronizada “os conteúdos da teoria subjetiva são reconstruídos. O guia da entrevista menciona diversas áreas de tópicos, cada uma delas introduzida por uma questão aberta e concluída por uma questão confrontativa”.

A realização de entrevista irá abarcar todos os objetivos os quais nos propusemos: A) caracterizar a estrutura organizativa do PDDE, bem como sua dinâmica de implementação em Manari/PE, B) mapear demandas educacionais que poderiam (podem) ser contempladas pelo PDDE nas escolas jurisdicionadas pela Gestão do município focalizado na pesquisa C) Conhecer quais projetos/programas foram pleiteados pelo município e não foram atendidos e quais poderiam ter sido pleiteados, mas não foram considerados; neste caso faremos uso da técnica de observação da realidade social da Rede Municipal, a fim de aferir quais projetos/programas poderiam ter sido pleiteados.

No quarto objetivo específico, que constitui objetivo transversal desta pesquisa, D) relacionar quais as contribuições do PDDE para o enfrentamento as desigualdades educacionais e sociais no município em questão nos apoiaremos dos dados coletados e na prática de análise do discurso.

4.3 Análise do Discurso

Para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: relações históricas, de práticas muito concretas, que estão “vivas” nos discursos (FISCHER, 2001, p.199).

Nesta pesquisa, para análise dos dados coletados, partiremos dos subsídios oferecidos pela Teoria e Análise do Discurso (AD) partindo do pressuposto de que todo discurso é socialmente construído e também socialmente interpretado. Desta feita, consideramos a contribuição da Teoria e da Análise do Discurso, modelo analítico apresentado por Norman Fairclough (2001). De modo geral, podemos entender a análise do discurso como o entendimento do discurso que presume clareza e compreensão da linguagem enquanto prática social.

Partirmos das reflexões de Michael Foucault, uma vez que estas são indispensáveis para compreensão da organização da obra Fairclough. Nesse sentido, enfatizamos brevemente as considerações de Foucault acerca dos conceitos de enunciado, formação discursiva e ordem do discurso, considerando estas categorias como indispensáveis para análise e interpretação das práticas discursivas do PDDE em Manari-PE.

Em linhas gerais, Foucault define o discurso como “um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2008 p. 132). Esta lógica nos lança diante da necessidade de entendermos o discurso como prática que assume um amplo campo de relações, não são só letras, nem tão somente expressão ou coisas não ditas, a prática do discurso relaciona-se de maneira histórica e dinâmica.

Do mesmo modo, em conformidade com Fischer (2001) entendemos o enunciado como conceito que melhor nos aponta uma possível “teoria do discurso” proposta por Foucault, como vemos a seguir:

O enunciado não é a projeção direta, sobre o plano da linguagem, de uma situação determinada ou de um conjunto de representações. Não é simplesmente a utilização, por um sujeito falante, de um certo número de elementos e de regras linguísticas. De início, desde sua raiz, ele se delinea em um campo enunciativo onde tem lugar e status, que lhe apresenta relações possíveis com o passado e que lhe abre um futuro eventual. Qualquer enunciado se encontra assim especificado: não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja (FOUCAULT, 2008, p. 111).

A definição de enunciado expressa por Foucault mostra a essência da análise do discurso nos aproximando do diálogo com os nossos dados de maneira histórica. O enunciado nos insere na dinâmica das interações entre fatos (passado, presente e futuro), na correlação com outros enunciados no campo discursivo, se define como uma “função de existência”, uma ação, acontecimento que transcende o tempo e o espaço.

Foucault (2008, p.130), partindo do entendimento de que “não há enunciado que não esteja apoiado em um conjunto de signos” circunscreve a função de existência do enunciado em quatro elementos: referente, sujeito, campo associado e materialidade específica. De maneira breve, o referente corresponde a referência de algo que foi identificado, o sujeito diz respeito a posição ocupada por diferentes sujeitos, o campo associado sugere a dinâmica da correlação com outros enunciados e por fim, a materialidade específica, que exprime a materialidade do enunciado – um status, a forma concreta do enunciado no campo discursivo, conseqüentemente a materialidade de determinada formação discursiva, conceito discutido a seguir.

(...) formação discursiva constitui, em sentido estrito, grupos de enunciados, isto é, conjuntos de performances verbais que não estão ligadas entre si, no nível das frases, por laços gramaticais (sintáticos ou semânticos); que não estão ligados entre si, no nível das proposições, por laços lógicos (de coerência formal ou encadeamentos conceituais); que tampouco estão ligados, no nível das formulações, por laços psicológicos (seja a identidade das formas de consciência, a constância das mentalidades, ou a repetição de um projeto); mas que estão ligados no nível dos enunciados. (...) a formação discursiva é o sistema enunciativo geral ao qual obedece um grupo de performances verbais - sistema que não o rege sozinho, já que ele obedece, ainda, e segundo suas outras dimensões, aos sistemas lógico, linguístico, psicológico (FOUCAULT, 2008, p.131).

Como podemos perceber, o enunciado corresponde a uma formação discursiva, ele obedece a um conjunto de sistemas de regras (lógico, linguístico e psicológico), as quais constantemente também estamos obedecendo que acabam por orquestrar o que pode ser dito em um contexto específico, em determinada posição. E aqui se insere a dinâmica da prática discursiva, como conjunto de regras anônimas e históricas no tempo e no espaço, um enunciado que exprime a lógica de determinada formação discursiva (FOUCAULT, 2008).

No que se refere a ordem do discurso, partimos do questionamento feito pelo próprio Foucault (2006, p. 8) “Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” De fato, como aponta Foucault, adentrar na lógica da ordem do discurso é arriscar-se, o campo discursivo é campo de disputa do exercício do poder, para o autor, o ato da fala nas diversas instituições e

posições hegemônicas na sociedade exige disposição, coragem e luta diante dos desdobramentos que a palavra gera no meio social.

Nesta lógica, Foucault (2006) supõe que em toda sociedade a produção do discurso é marcado pelo controle, seleção, organização e redistribuição do poder entre os sujeitos, uma vez que “não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2006, p.9).

Nos debruçando sobre os estudos Fairclough (2001) que parte das considerações postuladas por Foucault anteriormente exibidas, a concepção do discurso se ramifica em três perspectivas, que acontecem conjuntamente: texto, prática discursiva e prática social, como sintetiza Andrade (2012):

A dimensão do ‘texto’ cuida da análise linguística dos textos. A dimensão da ‘prática discursiva’ especifica a natureza dos processos de produção e interpretação textual. A dimensão da ‘prática social’ cuida de questões de interesses na análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo (p.50).

Por conseguinte, se nos reportamos a questões práticas sobre análise do discurso, conforme aponta Fairclough (2001), não se deve considerar neste modelo um esquema engessado em relação a como prosseguir com análise do discurso. A forma como se organiza a análise do discurso precisa apreciar a especificidade do projeto, bem como a visão que se tem do discurso.

Nesta lógica, o que é apresentado pelo autor são diretrizes gerais, os princípios que norteiam a AD. De maneira concreta, na AD, o primeiro momento se refere aos *dados*, neste momento são considerados: a *definição de um projeto*, que de acordo com Fairclough (2001, p.276) são sensivelmente definidos, tendo em vista a estrutura social e a prática social que são incorporados pelas questões. A *ampliação dos corpus* constituída de maneira aberta e com perspectiva de crescimento ao longo da pesquisa, é o caso das entrevistas.

Na etapa de ampliação do *corpus*, exemplificado na realização de entrevistas se destaca o movimento da *transcrição*, uma vez que no contexto da pesquisa o discurso falado necessita ser materializado, transcrito. Fairclough (2001) elenca a *codificação e seleção de amostras no corpus*, levando em consideração que os dados que foram coletados devem ser de maneira cuidadosa selecionados, de modo a facilitar a percepção daquilo que Fairclough (2001) chama de ‘ponto crítico’.

No que diz respeito a análise, Fairclough (2001) organiza três ciclos: análise da prática discursiva, análise textual e análise da prática social, as quais já falamos anteriormente, de maneira sintetizada. Todas estas dimensões da análise possuem características específicas,

como por exemplo: coerência, coesão, pressuposição, metáfora etc.¹⁶, todavia o que desejamos enfatizar conforme observação do autor: “Não é necessário proceder nesta ordem, e os analistas podem começar da análise do texto, ou de fato da análise da prática social. A escolha dependerá dos propósitos e das ênfases da análise” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 282).

No que tange aos resultados na análise do discurso, Fairclough (2001) enfatiza o momento em que, depois de analisados, os dados chegam ao domínio público por meio da tecnologização do discurso¹⁷, que segundo o autor abrem um cenário diversificado de possibilidades para aquilo que foi produzido. Apesar das objeções dos analistas a esta tecnologia, entendemos que é essa tecnologia do discurso propagada de uma forma ou de outra, que acaba por gerar novas práticas discursivas e conseqüentemente estimula à mudança discursiva.

¹⁶ Ver livro Discurso e Mudança Social, Capítulo 8, A prática da Análise do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001, p.275)

¹⁷ Ver livro Discurso e Mudança Social, Capítulo 8, A prática da Análise do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001, p.291)

5 Programa Dinheiro Direto na Escola em Manari-PE: contexto, caracterização e funcionamento

Este capítulo dá início ao processo de análise dos dados coletados por meio da pesquisa realizada no município de Manari/PE. Neste tópico, abordamos o que nos dispusemos enquanto movimento inicial: caracterizar a estrutura organizativa do PDDE, bem como sua dinâmica de implementação em Manari/PE.

Isto posto, é importante relembrarmos a contextualização feita inicialmente acerca da cidade de Manari/PE, bem como do PDDE. Conforme já abordamos neste trabalho, temos como foco da análise, as percepções sobre as repercussões do funcionamento de um programa de financiamento educacional em um contexto de desigualdades.

No que se refere a Manari/PE, como já pontuamos, a delimitação deste município como campo empírico é atribuída com base nos dados coletados no Atlas Brasil, que, segundo o censo demográfico computado no ano de 2010, apontava Manari-PE como Município com o pior Índice de Desenvolvimento Humano de Pernambuco (IDH), o que resultou no teor negativo que tornou esta cidade conhecida no País, sobretudo pelos fortes indicadores de pobreza e desigualdades. Ressaltamos que os dados estatísticos considerados nesta pesquisa, até então, são os mais recentes em relação ao campo empírico em questão.

No âmbito do programa federal, como já mencionamos, temos em destaque o PDDE, programa federal de natureza financiadora de ações educativas, por meio de repasses financeiros de maneira direta para as instituições as quais ele se destina. O programa em questão, anteriormente conhecido como o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (PMDE), passou a vigorar em 1995, mediante sanção do então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002). Só em 1998 o programa assumiu a nomenclatura atual.

Para adentrarmos no plano da caracterização da estrutura organizativa do PDDE em Manari-PE, iremos abordar aspectos que exibem a configuração atual do programa, identificada no FNDE. Sendo assim, esta seção de análise contará com os seguintes tópicos: estrutura organizativa do PDDE em Manari-PE, dinâmica de implementação do PDDE em Manari-PE, e, por fim, o PDDE no contexto das escolas pesquisadas. Recorreremos, essencialmente, às percepções inferidas dos depoimentos concedidos pelos sujeitos nos momentos de realização das entrevistas com os mesmos, bem como de dados oriundos do FNDE.

5.1 Estrutura organizativa do PDDE em Manari/PE

Em termos de estrutura organizativa, primeiramente nos situaremos no âmbito do conjunto de escolas da rede municipal e estadual que são beneficiadas pelo PDDE no município de Manari-PE. Segundo os dados repassados pela Secretaria Municipal de Educação de Manari-PE (SMEM) as escolas beneficiadas pelo PDDE distribuem-se entre escolas da zona rural e da zona urbana.

Gráfico 1: Quantitativo de escolas em Manari



Elaborado pela autora, a partir de tabela de controle disponibilizada pela SMEM.

Consoante os dados disponibilizados pela SMEM, o quantitativo de escolas da Rede Municipal e Estadual, soma 34 instituições de ensino. Destas, 33 instituições são de responsabilidade da rede municipal, sendo 01 creche e apenas 01 escola da rede estadual. Do total em questão, somente 03 instituições de ensino funcionam na zona urbana: a escola da rede estadual, uma escola da rede municipal e a creche. As demais instituições distribuem-se pela extensa zona rural de Manari-PE, totalizando 31 instituições de ensino na zona rural.

Conforme esboça o gráfico 01, destacam-se 11 escolas que recebem o PDDE, sendo 08 situadas na zona rural e 03 localizadas na zona urbana. Em termos percentuais, 32,35% das escolas de Manari são contempladas com o PDDE, quase um terço das escolas da rede, enquanto que 67,65% não se enquadram nos critérios de repasse estabelecidos pelo FNDE.

Nesta pesquisa, consideramos apenas as instituições escolares que constituem a rede municipal de ensino e que recebem o PDDE, somando 10 instituições, 09 escolas e 01 creche, localizadas nas Zonas Urbana e Rural. Das 10 escolas sob a jurisdição Municipal que dispõem de PDDE, apenas 02 instituições não foram contempladas na pesquisa, sendo 01 escola da zona rural e a creche, que, no período de coleta dos dados empíricos, estava sem aulas regulares. Devido a inacessibilidade de determinados locais, não foi possível contemplar integralmente as escolas situadas na zona rural no período da coleta de dados.

Coletamos dados por meio de questionários nas 08 instituições escolares, desenvolvendo em três destas escolas, a partir dos dados concedidos pelo Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas (INSE), entrevistas semiestruturadas. As escolas com melhor desempenho neste indicador foram selecionadas.

Sem desconsiderar o indicador acima referido, tendo em vista que a rede municipal possui apenas uma escola da zona urbana e o número de escolas da zona rural é mais extenso, optamos por coletar dados de duas escolas da zona rural. Sendo assim, as escolas que foram selecionadas com base no INSE foram a escola A e C, já escola B foi escolhida em razão da disponibilidade do gestor para participação da pesquisa.

Dada a distribuição do PDDE acima apresentada, enfatizamos também o período de implementação do programa em Manari-PE. Neste sentido, o Secretário de Educação destaca:

o projeto do PDDE, ele iniciou-se aqui em Manari-PE no ano 2000. Na época nós ainda não fazíamos parte da gestão atual, mas já existia em duas ou três escolas da rede municipal, né e, ao longo dos anos, após nós termos feito parte da gestão, nós conseguimos é ampliar ainda mais o projeto.

Desta feita, passados 20 anos da implantação, considerando o contexto de pobreza e desigualdade vivido por Manari nos últimos anos, é possível perceber positivamente a ampliação do programa em município pobre, que, como observamos no gráfico 01, possui o equivalente a 32, 35% de suas escolas com PDDE, e a maior parte dessas na zona rural.

Em termos de configuração das ações agregadas do PDDE, relembramos que estas são de três naturezas: PDDE Integral, PDDE Estrutura e PDDE Qualidade, conforme já introduzimos neste trabalho. No âmbito do PDDE Integral, identifica-se o Mais Educação e Novo Mais Educação; no contexto do PDDE Estrutura, encontra-se Escola Acessível, Água na escola, Escola do Campo e Escolas Sustentáveis, e por fim no PDDE Qualidade, apresentam-se Ensino Médio Inovador, Atleta na Escola, Mais Cultura na Escola e Mais Alfabetização (BRASIL, 2020).

No tocante as ações agregadas existentes em Manari, apesar do município não dispor de um quadro com todas as ações detalhadas, foi possível mapear estas na plataforma do FNDE intitulada “Liberação – Consultas Gerais”, especificando programa/recurso a qual deseja-se consultar, mediante discriminação dos seguintes caracteres: ano, nome do programa, estado, município e o tipo de entidade. No caso de Manari-PE, fizemos este processo em consonância com as percepções e falas dos sujeitos nas entrevistas, como veremos a seguir.

Quadro 3: Entrevista com a gestora da Escola A

Trechos das entrevistas	Ações Agregadas identificadas
É assim, na verdade o que nós temos aqui é o Mais Educação. Tínhamos, porém esse ano não tivemos. Não foram, todas as escolas que foram contempladas com o Mais Educação (Gestora da Escola A) .	PDDE Integral: Novo Mais Educação
O ano passado a escola teve mais um, o Mais Alfabetização, aí a escola ficou com o Programa de junho, salvo me engano, agosto, julho, aí julho, agosto, setembro, terminou o ano. Aí esse ano o dinheiro veio, porém não foi liberado. Nós não podemos, nós não tivemos como, segundo as informações que passaram pra gente, não tinha como botar alguém pra, porque não tava, porque veio pra conta mais não foi liberado, não foi aplicado, assim né, com a pessoa certa pra nós auxiliar com o reforço, tipo algo assim (Gestora da Escola A) .	PDDE Qualidade: Mais Alfabetização

Nas falas em questão, apresentamos a inferências feitas pela gestora da escola A, localizada na zona rural. As ações agregadas apresentadas por ela exibem um aspecto peculiar, no que se refere ao tempo de trajetória dos programas transcritos no quadro 1. No caso em questão, temos as ações do “Novo Mais Educação” e do “Mais Alfabetização. De acordo com a mesma, considerando que as entrevistas foram feitas no final de 2019, os dois programas em foco já não estavam em vigência, tendo sido finalizado nesta escola em 2018.

No âmbito destas falas, destacamos a ênfase dada pela Gestora da escola A, que ressalta a vinda do dinheiro, no entanto, segundo ela, não foi liberado. Neste sentido, a partir da consulta feita ao FNDE/Liberações de Recursos, plataforma que explicitaremos a seguir, identificamos que a escola em questão recebeu o recurso do PDDE, referente ao Programa Mais Alfabetização.

Todavia acreditamos que a não liberação dos recursos pode ser atribuída ao cenário de manifestações enfrentados pela educação no mesmo ano, ou ainda devido a alguma irregularidade nas prestações de conta dos recursos. Pela percepção da gestora, identifica-se que nem a mesma obteve esclarecimento dos motivos da não liberação do recurso.

Isto posto, é evidente a necessidade de refletimos sobre a duração destes programas nesta instituição, uma vez que, o fim dos programas nesta escola não é atribuído ao fato de que esta não necessita mais, mas sim, porque no primeiro caso – Novo Mais educação, o programa destinou-se apenas para algumas escolas, cujos critérios para que essas escolas tenham sido beneficiadas e outras instituições não o terem, não foram repassados pela Secretária de Educação as unidades escolares.

Em relação ao Mais Alfabetização, como já argumentado pela gestora, o recurso foi recebido, entretanto o motivo para a sua não utilização foi justificado pela ausência de corpo docente disponível para tal atividade. Neste sentido, dada as considerações da gestora acerca do recurso, destacamos elementos constitutivos do programa. De acordo com o Ministério de Educação (MEC):

O Programa Mais Alfabetização será implementado no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental das unidades escolares públicas estaduais, distritais e municipais, por meio de articulação institucional e cooperação com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, mediante apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação. O apoio técnico dar-se-á por meio de processos formativos, do auxílio do assistente de alfabetização às atividades estabelecidas e planejadas pelo professor alfabetizador, do monitoramento pedagógico e do sistema de gestão para redes prioritárias (BRASIL, 2020).

Como indica o MEC, o funcionamento efetivo do programa considera primeiramente a cooperação das unidades federativas no suporte financeiro e técnico. Todavia, no âmbito do apoio técnico do programa, consideram-se os processos formativos e o auxílio do assistente de alfabetização disponibilizado pela instância de Poder Local.

Isto posto, rememoramos a fala da gestora da escola A, que aponta a não liberação do programa devido a ausência de corpo docente, que na verdade exhibe a negligência do município responsável por “garantir a realização de processo seletivo simplificado que privilegie a qualificação do assistente de alfabetização” (BRASIL, 2020). Sendo assim, tanto no caso do Mais Educação, quanto no Mais Alfabetização, a escola necessita dos programas, mas a maneira como estes estão estruturados e implementados em Manari, dificulta a perenidade e o funcionamento dos mesmos.

Dando continuidade à identificação das ações agregadas, a seguir apresentamos as percepções da Escola B:

Quadro 4: Entrevista com o gestor da Escola B

Trechos das entrevistas	Ações Agregadas identificadas
Esses elementos aí, todos o que você falou (foram lembradas pela pesquisadora ao introduzir a pergunta, todas as ações agregadas do PDDE) a escola já recebeu e eu posso te dizer que ela mudou o patamar da escola, porque o escola em tempo integral, que foi o Mais Educação melhorou bastante, porque essa escola tinha um índice muito alto de evasão e reprovação e felizmente com o Mais Educação, aula de reforço, né, a escola melhorou bastante (Gestor Escola B).	Alusão feita a todas as ações agregadas, com ênfase no PDDE Integral: Mais Educação
No item estrutura ela recebeu acessibilidade, onde tem rampa a escola, os banheiros são acessíveis, tem cadeiras de roda, hoje o bebedouro. Tudo com acessibilidade, graças ao programa. O programa Água, né o PDDE Água, o PDDE Campo, eles foram uns do que mais mudaram essa escola (Gestor Escola B).	PDDE Estrutura: Escola Acessível
A escola no teor do projeto água na escola, o PDDE Água, foi adquirido o material de encanação, a parte de encanamento, tudo (Gestor Escola B).	PDDE Estrutura: Água na Escola

Na escola B, o discurso expresso pelo gestor faz referência a existência de todas as ações agregadas em diferentes edições do Programa. A este fato é atribuída muitas modificações tanto na estrutura física, quanto no âmbito pedagógico da escola. Localizada na zona rural, são destacadas as ações do PDDE Campo, PDDE Água, Escola Acessível e o Mais Educação. Para o gestor, o conjunto destas ações modificaram profundamente a estrutura organizacional e pedagógica da escola.

Neste sentido, é importante ressaltarmos que o PDDE Campo e o PDDE Água possuem grande potencial no enfrentamento as desigualdades socioeducacionais, uma vez que, como aponta o próprio gestor, estes programas foram os que mais modificaram a estrutura escola.

Na escola C, situada na zona urbana, assim como ocorre na escola A, são citados programas que tiveram aplicabilidade ao longo de diferentes gestões. Neste caso, destaca-se a ação agregada do Atleta na escola, que na gestão da gestora entrevistada, já havia chegado ao fim de sua vigência, ainda que na percepção dela o mesmo continuasse sendo necessário.

Em contrapartida, as ações da Escola Acessível e do Novo Mais Educação também são citadas no panorama de ações desta instituição. Estas ações, na percepção da gestora da escola C, iniciaram modificações em gestões anteriores, mas que atualmente é possível perceber as repercussões positivas na cotidianidade escolar.

Quadro 5: Entrevista com a gestora da Escola C

Trechos das entrevistas	Ações Agregadas identificadas
Tem, a gente tem Escola Acessível, ajuda bastante, porque eu sou estou a 1 ano e 10 meses na gestão. Eu acredito que o Acessível ele ajudou bastante, porque deu pra gente fazer algumas modificações. Na gestão anterior, antes de eu assumir (Gestora da Escola C) .	PDDE Estrutura: Escola Acessível
O Atleta na escola não era na minha gestão. Quando eu cheguei o projeto já tinha sido extinguido, tinha sido acabado. Só que é, olhando com olhar de educador, eu acho que assim, acho não, eu tenho certeza que faz falta (Gestora da Escola C) .	PDDE Qualidade: Atleta na Escola
O novo mais educação é um programa que ajuda muito, ajuda bastante, porque o mais educação, o aluno normalmente ele tem muita dificuldade de leitura e as nossas salas, eu acho assim, nossas salas é 28, é 25 a gente tenta colocar no máximo 28 alunos do ensino dos anos iniciais (Gestora da Escola C) .	PDDE Integral: Novo Mais Educação.

Na escola C, é possível certificar que a repercussão do Programa pode ser percebida com maior nitidez ao longo do tempo, em gestões sucessivas. A percepção da gestora expressa a identificação dos avanços trazidos pelo programa em tempos distintos. São percebidos avanços no campo da acessibilidade com o Escola Acessível e nas práticas de leitura com o Mais Educação, assim como é apontada a falta do programa Atleta na escola, extinto atualmente, mas que existiu em outras gestões e continua sendo necessário na instituição.

Considerando a constatação da repercussão do Programa com maior nitidez ao longo dos anos, é interessante pensarmos que o lugar de repercussão destas ações é socialmente construído no chão da escola, expresso no empoderamento das gestões escolares locais subsequentes.

Desta feita, fazemos aproximação com Fischer (1992), que compreende o conceito de local não somente como fisicamente localizado, mas também como socialmente construído. Entendemos que assim como o conceito de local de maneira objetiva é fruto das interações de grupos sociais, acreditamos que a repercussão nítida do PDDE, a materialização da micropolítica propriamente dita, é fruto do socialmente construído, do empoderamento compartilhado das instâncias gestoras exibida na ação coletiva dos gestores que administram as instituições escolares ao longo das gestões.

Ainda no âmbito das percepções dos sujeitos acerca das ações agregadas em Manari, apresentamos as percepções do Secretário de Educação e ações pontuadas pelo mesmo. As considerações feitas por este sujeito da pesquisa evidenciam ações oriundas das três esferas de ações agregadas do PDDE, como vemos abaixo:

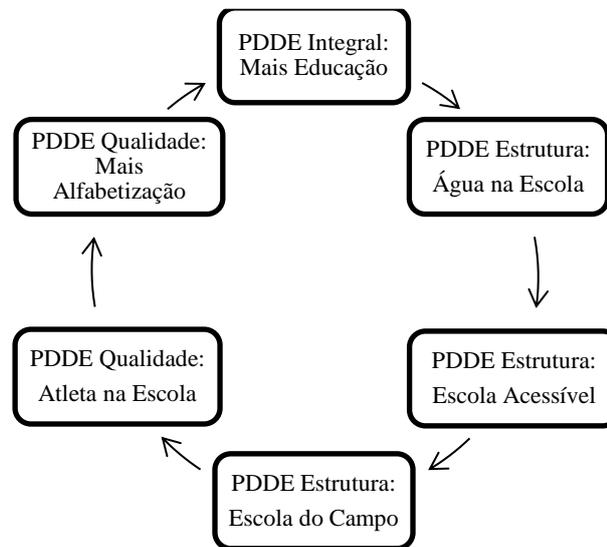
Quadro 6: Entrevista com Secretário de Educação

Trechos das entrevistas	Ações Agregadas identificadas
- (...) aí tem o PDDE Água que é importante, PDDE também de infraestrutura que é muito importante também, tem o PDDE da parte pedagógica, que são aqueles programas é, como o Mais educação, o mais alfabetização na parte pedagógica também, então tudo isso (Secretário de Educação).	PDDE Integral: Mais Educação PDDE Estrutura: Água na Escola PDDE Qualidade: Mais Alfabetização
- (...) Nas escolas também não é diferente! Em todas as unidades nossas escolares, existe também, temos também o cuidado de construir nas suas imediações as chamadas cisternas que é pra ter acesso a água potável de qualidade para atender a demanda escolar (Secretário de Educação).	PDDE Estrutura Água na Escola

Na fala do secretário, é possível identificar a reincidência das ações citadas no conjunto das falas dos gestores analisadas anteriormente. De maneira geral, apesar das escolas não apresentarem exatamente as mesmas ações agregadas, elas apresentam ações em comum, como por exemplo, o Mais Educação que é citado por todas as escolas e também aparece na consideração feita pelo secretário. Em síntese, inferimos nas falas de gestores e do secretário de educação, ações que se repetem nas diferentes escolas, mas que não tornam as ações agregadas perenes, ainda que as escolas mantenham a demanda justificada.

Desta feita, a composição do quadro de ações agregadas existentes em Manari, a partir das percepções dos sujeitos, assume estruturação nas escolas municipais com ações distribuídas nos três agrupamentos de atuação do PDDE. É importante ressaltar que este quadro não reflete, necessariamente, as ações atualmente vigentes, mas expressa ações que, de acordo com os sujeitos, já existiram e outras ainda em implementação na escola:

Figura 1: Ações agregadas do PDDE em Manari/PE



Elaboração das ações agregadas do PDDE em Manari/PE com base nas entrevistas realizadas pela autora.

Identificadas as ações agregadas do PDDE nas percepções dos sujeitos, nos reportamos também ao FNDE para que pudéssemos realizar uma composição das ações não somente através das entrevistas realizadas, mas por meio de uma triagem das ações em vigência do PDDE em Manari nos últimos 5 anos.

O procedimento de busca foi realizado na plataforma do FNDE designada “Liberação – Consultas Gerais”, a partir da especificação das informações do Município de Manari, como: ano, nome do programa, Estado, Município e o tipo de entidade. Feito este procedimento, podemos acessar: o valor transferido¹⁸, ano do repasse, dados bancários e o programa a qual foi transferido. No quadro a seguir, apontamos o ano, natureza da ação e a ação agregada:

Quadro 7: Ações agregadas do PDDE em Manari nos últimos 5 anos

ANO	PDDE INTEGRAL	PDDE ESTRUTURA	PDDE QUALIDADE
2015	<i>Mais Educação</i>	PDE Escola	Ensino Médio Inovador
2016	<i>Mais Educação</i>	PDE Escola; <i>PDDE Campo</i>	Nenhuma ação identificada

¹⁸ O item valor transferido não foi inserido neste momento, porque a tabela apresentada refere-se as ações agregadas existentes em cada ano em todas as escolas da rede municipal. Nos capítulos posteriores exibiremos o valor transferidos nas escolas em que aprofundamos o estudo do PDDE e suas ações agregadas.

2017	Mais Educação	Nenhuma ação identificada	Ensino Médio Inovador
2018	Novo Mais Educação	PDDE Água;	Mais Alfabetização
2019	Nenhuma ação identificada.	Nenhuma ação identificada.	Mais Alfabetização PDDE Educação Conectada PDDE Novo Ensino Médio.

Fonte: FNDE

As ações acima indicadas descrevem o PDDE entre os anos de 2015 e 2019. Vemos que as ações identificadas com base nas percepções dos sujeitos aqui já exibidas, coadunam-se com o quadro das ações que aparecem na triagem realizada no FNDE. Em **negrito** destacamos as ações que aparecem em ambos os quadros, frisando que algumas ações tiveram apenas um ano de vigência como PDDE Campo e PDDE Água, o que nos faz lembrar a reflexão acerca dos ciclos de durabilidade dos programas que existiram e deixaram de existir.

No caso do Mais Educação, a duração excede mais de um ano, todavia como podemos perceber no ano de 2019, não há menção a este programa, entretanto as falas dos gestores, anteriormente destacadas, exibem ainda a necessidade da existência do programa no contexto escolar.

Ressaltamos também que a composição do quadro do FNDE em questão, corresponde a triagem feita nas 11 escolas que possuem o PDDE em Manari. As ações que não estão destacadas constituem a estrutura organizativa do PDDE segundo o FNDE, contudo não foram mencionadas no quadro das percepções dos sujeitos, porque as escolas delimitadas pela pesquisa não atendem esta etapa de ensino. Dito isto, as ações que não foram mencionadas pelos gestores, mas constam no FNDE, são: Ensino Médio Inovador, PDE Escola, PDDE Educação Conectada e PDDE Novo Ensino Médio.

Em suma, identificamos que a estrutura organizativa do PDDE em Manari, é composta por 11 escolas, distribuídas entre zona rural e zona urbana. Com ênfase na rede municipal, as instituições de ensino possuem ações agregadas dos três agrupamentos do PDDE: integral, estrutura e qualidade. *A priori*, percebe-se que tanto as ações existentes, quanto as ações que já perderam sua vigência em Manari, realizaram modificações importantes nas escolas beneficiadas pelo programa.

Todavia, identifica-se ações agregadas do PDDE que tiveram tempo reduzido de existência, mesmo sendo necessária a permanência destas, diante da realidade educacional de Manari. Observa-se também a quantidade de ações que existem oficialmente no FNDE, como ação agregada do PDDE, mas que, nos 5 anos observados, não apareceram no cenário

educacional de Manari-PE, como: mais cultura na escola, escolas sustentáveis e ainda o atleta na escola.

Sendo assim, ainda que o programa não funcione no município com toda capacidade que este detém, é possível perceber preliminarmente indícios das contribuições do programa para qualidade da dinâmica escolar. Como reflete Adrião e Peroni (2007, p.265), “embora com impactos distintos sobre o cotidiano escolar, em todos os casos analisados os recursos repassados representavam importantes aportes no orçamento escolar”. Na seção a seguir, dedicaremos atenção à dinâmica de como o PDDE tem sido implementado em Manari/PE.

5.2 Dinâmica de implementação do PDDE

Com base nas orientações do FNDE, neste tópico iremos discutir elementos que compõem a dinâmica de implementação do PDDE em Manari/PE. Observaremos a seguir, a partir das entrevistas realizadas, elementos que exibem a dinâmica de implementação do programa, compreendendo a importância da análise não do que é implementado, mas sobre como tem sido implementado.

Desta feita, o primeiro aspecto referente a dinâmica de implementação do PDDE diz respeito ao processo de adesão do programa. Conforme determina o FNDE, é necessário que as instituições de ensino estejam inscritas no Censo Escolar, uma vez que o valor do recurso repassado é feito com base no número de alunos matriculados no ano anterior ao repasse. Estando as instituições escolares inscritas no Censo, as escolas realizam a adesão por meio do sistema PDDE_{web}.

Segundo a resolução nº6, de 27 de fevereiro de 2018, as transferências financeiras são feitas em duas parcelas, no qual o primeiro pagamento acontece até o dia 30 de abril e o segundo pagamento até 30 de setembro (BRASIL, 2020). No âmbito desta adesão, destacamos a fala do Secretário de Educação:

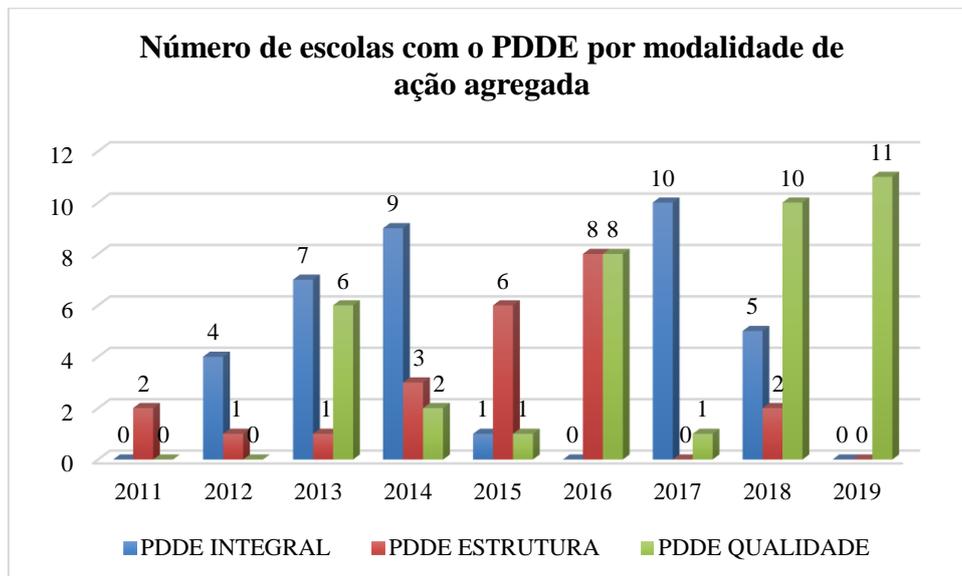
Antes o PDDE só existia daqui, eram quatro unidades escolares na Rede, mas ao passo que nós ficamos na gestão, esse número de escolas onde o PDDE está, nós conseguimos ampliar de forma maior, né, queríamos que esse projeto existisse em 100% das escolas da rede municipal, mas existem alguns critérios que impedem isso, então as escolas de fato tinham que atender ao que a lei diz do projeto, então nós conseguimos fazer a adesão, implantar nessas unidades que é muito importante também, né (Secretário Municipal de Educação, 2019).

É uma adesão em parceria com os municípios e o Governo Federal. As escolas que [...] têm uma quantidade de números elevado (...) ou seja, aquelas escolas que tenham

uma quantidade de alunos assim [...] razoável , após isso quando se identifica esse número de alunos nessas unidades , aí cria as UExs, as chamadas Unidades executoras e a partir daí cria uma série de atributos que venha a garantir esse projeto na escola, esse recurso (Secretário Municipal de Educação, 2019).

Ambas as falas em destaque fazem referência ao processo de como essa adesão é feita. Na primeira fala, o sujeito diz que o crescimento do PDDE em Manari deu-se no período de sua gestão, neste ponto, percebe-se a intenção do sujeito de evidenciar o trabalho da gestão atual. Considerando que a gestão atual está sob a tutela do secretário de educação desde 2012, apresentamos abaixo a evolução das escolas que receberam ações agregadas do PDDE entre os anos de 2012 e 2019. O ano de 2011 também está retratado, porque se refere ao modo como o secretário de educação encontrou as ações no âmbito do PDDE:

Gráfico 2: Número de escolas com o PDDE por modalidade de ação agregada



Elaborado pela autora a partir dos dados do FNDE.

O gráfico acima exibe a evolução do quantitativo de escolas que receberam algum tipo de ação agregada do PDDE entre os anos de 2012 a 2019, gestão do secretário de educação de Manari no período de realização desta pesquisa. Temos em destaque as três modalidades de ações agregadas, com muitas oscilações ao longo dos anos. Nos anos de 2011 e 2012, de acordo com o FNDE, ainda não existia a organização do PDDE com base nas ações agregadas que orienta sua atual estruturação. Em 2011, duas escolas recebiam ações no âmbito da estrutura referente ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE Escola). Já em 2012, quatro escolas possuíam ações no âmbito do apoio ao ensino integral e uma possuía ações do PDE Escola.

Entre os anos de 2013 e 2019, a organização atual do PDDE já era vigente: integral, estrutura e qualidade. De acordo com os dados, mesmo exibindo variações em cada ano, o número de escolas que receberam ações agregadas do PDDE aumentou consideravelmente, principalmente no que se refere as ações do PDDE Integral.

Isto posto, considerando que neste gráfico estamos analisando o número de escolas com o PDDE, é importante reconhecermos o êxito na ampliação do PDDE em Manari e no recebimento de ações agregadas do programa nesta gestão, como o próprio secretário aponta: “Antes o PDDE só existia daqui, eram quatro unidades escolares na Rede, mas ao passo que nós ficamos na gestão, esse número de escolas onde o PDDE está, nós conseguimos ampliar”.

Ainda no discurso em relação a dinâmica de adesão do PDDE, enfatizamos o anseio do secretário de que o programa existisse em 100% das escolas do município, ou seja, nas 33 escolas da rede municipal, entretanto, como já vimos na seção anterior, o PDDE funciona em 10 escolas. A crítica feita pelo secretário, aponta justamente as disposições e os critérios estabelecidos para adesão do programa, que impedem que todas as escolas funcionem com o recurso do PDDE. Supõem-se que o ideal seriam critérios de adesão mais flexíveis, possibilitando o alcance do PDDE a todas as escolas.

Quanto a esta crítica feita pelo secretário, não acreditamos que sejam os critérios estabelecidos para adesão do programa que impeçam maior adesão das escolas. O recurso do PDDE, é parte do sistema de financiamento da educação. Os critérios existentes são indispensáveis pela natureza do programa, e são apresentados de maneira objetiva no site do FNDE, que exhibe os documentos e ações necessárias para recebimento do repasse.

Todavia, acreditamos que a maior dificuldade está em ter um corpo técnico capacitado e suficiente, tanto na secretaria de educação, quanto nas escolas, para que esta adesão seja realizada sem as dificuldades atualmente mencionadas pelos sujeitos. Neste aspecto da preparação técnica para facilitar a adesão, é pertinente refletir as repercussões das desigualdades socioeducacionais também na composição de um corpo técnico de qualidade, uma vez que o sujeito que está ali no corpo técnico não é responsável por não ter domínio do assunto, mas esta é uma condição a qual ele foi imerso, como reflete Arroyo (2010), os coletivos são feitos desiguais.

Outro importante aspecto da dinâmica de implementação do PDDE, diz respeito a natureza suplementar do programa. Sobre este ponto observamos as seguintes falas:

Quadro 8: a natureza suplementar do PDDE

Na verdade, <i>falta um complemento, porque o dinheiro que vem do PDDE não é suficiente</i> para a nossa realidade, entendesse? Não sei se são cálculos que vem, que faltam ser revistos pelo Governo, eu não sei (Gestora da Escola A, <i>grifos nossos</i>).
As escolas têm adquirido mobiliários por conta própria, material didático e de limpeza, tudo mais. <i>Se a escola for organizada e planejar bem não vai faltar com a complementação da prefeitura lógico</i> , porque sempre precisa que eles complementem (Gestor da Escola B, <i>grifos nossos</i>).
E na questão pedagógica, contribuí até demais, porque é o nosso socorro, <i>porque se não tivesse o PDDE, eu acredito que a gente não teria o rendimento</i> (Gestora da Escola C, <i>grifos nossos</i>).
Então nosso município ele é um pouco carente, se o município em si ele não teria condições de ofertar a alguns alunos é o que se tem nas unidades que tem o projeto, as unidades que aderiram ao projeto, ao PDDE, né. <i>Então o município em si não teria como dar assim suporte a essas unidades para que esse aluno viesse a ter acesso a algumas situações</i> (Secretário de Educação, <i>grifos nossos</i>).

Antes de analisarmos as percepções exibidas acerca do PDDE, é importante relembrarmos em que consiste a natureza suplementar do programa. O termo suplementar, por si só, desmembrado da definição exibida no PDDE, define-se como aquilo que serve para complementar algo, aquilo que é adicional.

Constitucionalmente, o termo suplementar aparece na Constituição Federal de 1988 conforme exhibe o artigo 211, no que diz respeito a prática da função supletiva, mecanismo de financiamento dos sistemas de ensino por meio do regime de colaboração junto a função redistributiva:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

Cruz (2009) ao analisar o artigo em questão, destacar alguns apontamentos referentes as funções redistributiva e supletiva. De acordo com a autora, o termo distribuir pertencente a função distributiva, consiste na prática de distribuir mais uma vez, redirecionando o que se deseja distribuir para outras direções, sem o intuito de concentrar, mas desconcentrar. No que se refere a função supletiva, Cruz (2009, p.147) considerar que

a redistribuição está relacionada como a função supletiva que acompanha o termo redistributivo gravado na Constituição Federal. Esse papel supletivo está relacionado à necessidade de crescer, suprir ou compensar a deficiência de algo. Isso revela que a União aqui, não estaria voltada a exercer esse papel supletivo e redistributivo aleatoriamente, mas direcionando suas ações para aqueles entes federados que necessitem dessa ação supletiva e distributiva para exercer suas funções.

Como reflete Cruz (2009), a característica complementar/supletiva refere-se a ações de compensar, suprir a escassez, a privação de algo. Este mesmo termo complementar no PDDE, aparece como característica substancial e orientadora da lógica de funcionamento do programa, que deve assumir não o custeio total das despesas e demandas escolares, mas sim compensar, quando houver necessidade por parte dos entes federados. Neste sentido, a finalidade do PDDE consiste “em prestar assistência financeira para as escolas, *em caráter complementar*, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com consequente elevação do desempenho escolar” (BRASIL, 2020).

Desse modo, tendo em vista as falas dos entrevistados destacadas anteriormente, tal enunciado atestado pela Constituição Federal de 1988, pelo FNDE, bem como pelas reflexões de Cruz (2009) é contrário a formação discursiva que norteia o discurso sobre o PDDE como recurso primário e insuficiente reproduzido tanto pelos sujeitos vinculados às escolas quanto pelo secretário de educação.

Esta formação discursiva que orienta a fala dos sujeitos reproduz o discurso de que cabe a Prefeitura o papel de complementar o recurso do programa. Neste ponto, é nítida a inversão de sentido entre o que deve ser entendido como complementar e o que é deve ser garantido pela Prefeitura.

Sendo assim, podemos observar este aspecto, de maneira objetiva no trecho da fala da gestora da escola A, destacado anteriormente: “*falta um complemento, porque o dinheiro que vem do PDDE não é suficiente para a nossa realidade*”, observa-se que há uma convicção do sujeito de que o que constitui complemento é a parte de investimento que o Poder Público Municipal deve garantir.

Já no trecho da fala do gestor da escola B: “*Se a escola for organizada e planejar bem não vai faltar, com a complementação da prefeitura, lógico, porque sempre precisa que eles complementem*”, o sujeito nos permite inferir que toda a responsabilidade com o financiamento das ações desenvolvidas pela escola recai sobre a gestão escolar, ficando apenas a complementação a ser garantida pela prefeitura e se a escola planejar bem.

Na fala do secretário de educação, “*Então, o município em si não teria como dar assim suporte a essas unidades para que esse aluno viesse a ter acesso a algumas situações*”, vemos que o próprio reconhece que o Município não tem como prover “o suporte” para as unidades sem o PDDE. É possível inferir que o secretário também entende que ao Município é designada a função de dar suporte a algo, função esta que, na realidade, deve ser cumprida com recursos

advindos de fontes adicionais, como é o caso do PDDE, que é destinado a suplementar o financiamento da educação.

Estes discursos analisados acabam por isentar o Município da responsabilidade que lhe é devida, conforme o artigo 69 da Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que confere aos Municípios a aplicação de 25% dos impostos arrecadados no ensino público:

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

A consequência da naturalização deste discurso, como já enfatizamos, é o comprometimento da função supletiva que acaba sendo compreendida de maneira deturpada no âmbito da assistência financeira, e o PDDE, acaba, no discurso dos gestores escolares, se convertendo em recurso primário e indispensável para a manutenção do ensino com o mínimo de qualidade.

Sendo assim, esta lógica nos insere em outro discurso bastante recorrente nas pesquisas acerca do PDDE, que aponta o recurso suplementar como insuficiente para as realidades enfrentadas pelas escolas por eles beneficiadas.

Quadro 9: insuficiência dos recursos do PDDE

<p>Porque <i>o dinheiro que vem do PDDE não é suficiente para a nossa realidade</i>, entendesse? Não sei se são cálculos que vem, que faltam ser revistos pelo Governo, eu não sei (<i>grifos nossos</i> - Gestora da Escola A).</p> <p>A gente precisa muito, tipo pra aula se tornar melhor. <i>Material didático, tipo, não temos com comprar. O dinheiro vem e a gente tem que comprar realmente o necessário dos necessários</i> (<i>grifos nossos</i> - Gestora da Escola A).</p>
<p>Então esse pequeno recurso que recebe por ser uma escola com número reduzido de alunos <i>é utilizado basicamente na aquisição de material didático</i>, material de uso coletivo na escola. (<i>grifos nossos</i> - Gestor da Escola B).</p> <p><i>A falta de recurso do poder municipal é gritante</i>, porque não só na nossa cidade, acredito que não, porque a gente presencia aí em tantos meios de comunicação, que as escolas e o poder público está se arrastando (<i>grifos nossos</i> - Gestor da Escola B).</p>
<p>Ah poxa, assim a escola como você sabe, a escola é como se fosse uma casa nossa. Então nas nossas casas você ((trecho inaudível)), a escola também não é diferente, por mais que tenha o cuidado de sempre reformar, de ampliar isso aqui, <i>mas quando o recurso chega assim que não é, ele não é suficiente pra atender a demanda, mas ajuda</i> (<i>grifos nossos</i> - Secretário de Educação).</p>

Como vemos nas falas destacadas no quadro 7, há uma recorrência no entendimento do recurso como insuficiente, até mesmo por parte do secretário de educação, que afirma que o recurso “*não é suficiente pra atender a demanda, mas ajuda.*”. Se observarmos o discurso da gestora da escola A e o do gestor da escola B, é possível compreender que existe o reconhecimento da fragilidade dos recursos advindos do Poder Público Municipal, ao passo que há o entendimento de que o repasse do PDDE funciona como uma espécie de recurso para demandas urgentes, para comprar material didático.

Isto posto, as falas que colocam o recurso do PDDE como investimento financeiro insuficiente, podem expressar, no “não-dito”, a ausência da prefeitura, no que se refere a ações básicas que visem a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). Neste sentido, a LDBEN/1996, em seu Art. 70, determina que os recursos destinados a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino sejam utilizados em:

- I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;
- II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
- III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
- IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
- V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
- VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;
- VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;
- VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar (BRASIL, 2020).

No artigo descrito acima, identificamos que ações referentes a aquisição de material didático-escolar são de responsabilidade dos entes federados, no caso em estudo, do Município, e não do PDDE, como afirmam os gestores. Vemos esta compreensão, no trecho em que a gestora da escola A destaca: *Material didático, tipo, não temos como comprar. O dinheiro vem e a gente tem que comprar realmente o necessário dos necessários.* Observa-se que o recurso do PDDE funciona, mesmo sendo insuficiente, como principal recurso para a compra de material didático, sendo possível inferir que o recurso não é utilizado no desenvolvimento de outras ações, mas somente para compra de material didático.

Na fala do gestor da escola B, podemos observar que a demanda por investimento em material didático-escolar é entendido prioritariamente como finalidade do PDDE: “*Então, esse*

pequeno recurso que recebe por ser uma escola com número reduzido de alunos é utilizado basicamente na aquisição de material didático, material de uso coletivo na escola”.

Isto posto, é importante destacar que é possível utilizar o recurso do PDDE em material didático, todavia este deve cumprir a função suplementar e não primária. Com efeito, para além de ações de aquisição de materiais permanentes e de consumo, o recurso deve potencializar ações inovadoras no âmbito escolar, como determina a Resolução nº10, de 18 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), auxiliando o processo de implementação de projetos pedagógicos e desenvolvimento de atividades pedagógicas.

Deste modo, a fala de que o recurso é insuficiente nos leva a refletir que o recurso pode não conseguir complementar a escola no volume de recursos que ela necessita, mas não cabe ao programa a obrigatoriedade de ser o mantenedor primário das necessidades e do funcionamento da escola.

No âmbito da dinâmica de implementação, também se destacam, nas falas dos sujeitos de cada escola, a liberdade dos mesmos para a administração do recurso do PDDE, como identificamos a seguir:

Quadro 10: Gestão dos recursos do PDDE

<p>É. <i>Não, graças a Deus aqui, a gente tem total liberdade. Ele vem destinado e o que a gente gasta é o que é de prioridade, o que realmente a gente precisa na escola. Quanto a isso a secretaria não interfere em nada (grifos nossos - Gestora da Escola A).</i></p>
<p>Sim, porque através desse PDDE não tem como você trabalhar de forma unificada. <i>Você tem que agregar, de uma forma ou de outra, você tem que agradar com as demais pessoas, tem que ser muito democraticamente com toda a escola. (grifos nossos - Gestor da Escola B).</i></p>
<p>Pelo menos isso, né em relação a autogestão escolar, a gente graças a Deus, <i>nós somos livres, porque se não, não daria certo e eu também não aceitaria</i>, porque antes de tudo eu sou educadora, então eu sou professora, toda minha vida eu trabalhei em sala de aula, eu sei qual é a dificuldade do meu aluno (grifos nossos - Gestor da Escola C).</p>

No que diz respeito a liberdade de gerir os recursos do PDDE, identificamos o cumprimento do princípio da autonomia da escola como aspecto concreto na dinâmica de administração dos recursos garantidos pelo programa em questão. Neste ponto, identificamos o empoderamento dos sujeitos sociais com atuação no município, fazendo valer a possibilidade de tomar decisões frente ao recurso do PDDE, como aponta Hermany e Frantz (2009, p. 2476) ao analisar o empoderamento como mecanismo que “possibilita tanto a aquisição da emancipação individual, quanto a consciência coletiva necessária para a superação da “dependência social e dominação política””.

Neste sentido, no caso da liberdade e da autonomia que os gestores entrevistados observam, verifica-se que o empoderamento estimulado pelo programa surge como expressão tanto da ação individual (gestores), quanto da ação coletiva (conselho escolar, unidades executoras), como já refletimos neste trabalho.

Expressões como *“nós somos livres, porque se não, não daria certo e eu também não aceitaria”* e *“quanto a isso a secretaria não interfere em nada”*, descrevem a autonomia que permite aos sujeitos a reflexão e compreensão de seus direitos e deveres. Assim sendo, é importante compreender a autonomia como “exercício” conferido a partir do momento que é respeitado o empoderamento local por parte das instâncias gestoras, e não somente a autonomia como consequência de um decreto.

Com efeito,

(...) conferir autonomia à escola deve consistir em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses das camadas trabalhadoras. E isso não acontecerá jamais por concessão espontânea dos grupos no poder. Essa autonomia, esse poder, só se dará como conquista das camadas trabalhadoras. Por isso é preciso, com elas, buscar a reorganização da autoridade no interior da escola (PARO, 2017, p. 15).

A partir das considerações de Paro (2017), entendemos que o exercício da autonomia só é possível mediante o empoderamento das instâncias gestoras. À medida que a escola exerce sua autonomia, tem-se as condições favoráveis para também fazer valer sua própria capacidade decisória para que sejam refletidos os processos que envolvem a cotidianidade escolar. Corroboramos com Baquero (2012, p.183) ao entender que o empoderamento “é mais do que trabalhar em nível conceitual, envolve o agir, implicando processos de reflexão sobre a ação.”

Sobre essa matéria, o secretário municipal de educação destaca um ponto importante na dinâmica de implementação do PDDE em Manari, que diz respeito as ações periódicas que devem ser realizadas para que haja o pagamento do recurso:

Assim quanto a gestão contribui sim, porque a gestão ela terá que ter compromisso de seguir à risca tudo que a questão do projeto, do programa, ela diz né. Tem que seguir à risca a questão de manter o conselho escolar em vigência, fazer as reuniões periódicas, prestação de conta seguindo o prazo que é determinado. Então de certa forma isso também vai cobrar da gestão essa, todas essas questões. Tem que ter cuidado com isso. Então de certa forma ela envolve muito, muito mesmo, à gestão (Secretário de Educação).

Antes de qualquer apontamento, é importante destacarmos que até o momento de realização da coleta dos dados desta pesquisa, as escolas continuavam recebendo o recurso,

realidade que expressa o compromisso das escolas com a prestação de contas dos recursos, critério obrigatório para que uma instituição prossiga recebendo a assistência financeira, conforme define a Resolução nº10, de 18 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), no artigo 12 do capítulo VIII, Das Condições necessárias ao recebimento do recurso.

A percepção do secretário expressa a rigorosidade com a qual os critérios para o recebimento do recurso são considerados no município. De acordo com o mesmo, é preciso estar atento, ter cuidado, realizar as reuniões com periodicidade com o Conselho Escolar, realizar prestações de conta, enfim, tudo isso exige sempre a ação participativa da gestão escolar.

Outro aspecto, conforme identificado no primeiro tópico, concerne as ações agregadas do PDDE que iniciaram e não tiveram continuidade. No âmbito da dinâmica implementação, é fundamental observar que, mesmo existindo uma razão para continuidade das ações do PDDE, elas foram interrompidas (umas com maior durabilidade, outras com menor), e esta ação interrompida causa repercussões no contexto escolar. Temos como exemplo os programas já citados no primeiro tópico: o Mais Educação, Mais Alfabetização e o Atleta na Escola:

Quadro 11: Continuidade das ações agregadas

É assim, na verdade o que nós temos aqui é o Mais Educação. Tínhamos, porém esse ano não tivemos. Não foram, todas as escolas que foram contempladas com o Mais Educação. ((intervenção da pesquisadora: Mesmo vocês solicitando?)) Não foi não, eu não sei não. Também não sei, o município passou pra gente, quando fomos a reunião a escola não foi enquadrada no Novo Mais Educação (Gestor da Escola A, *grifos nossos*).

O ano passado a escola teve mais um, o Mais Alfabetização, aí a escola ficou com o Programa de junho, salvo me engano agosto, julho, aí julho, agosto, setembro, terminou o ano. Aí esse ano o dinheiro veio, porém não foi liberado. Nós não podemos, nós não tivemos como, segundo as informações que passaram pra gente, não tinha como botar alguém pra, porque não tava, porque veio pra conta mais não foi liberado, não foi aplicado, assim né, com a pessoa certa pra nós auxiliar com o reforço, tipo algo assim (Gestor da Escola A, *grifos nossos*).

A escola já recebeu e eu posso te dizer que ela mudou o patamar da escola, porque o escola em tempo integral, que foi o Mais Educação melhorou bastante, porque essa escola tinha um índice muito alto de evasão e reprovação e felizmente com o Mais Educação, aula de reforço, né, a escola melhorou bastante (Gestor da Escola B, *grifos nossos*).

O Atleta na escola não era na minha gestão. Quando eu cheguei o projeto já tinha sido extinguido, tinha sido acabado. Só que é, olhando com olhar de educador, eu acho que assim, acho não, eu tenho certeza que faz falta. Porque os jovens eles têm que serem motivados, né e o esporte eu acredito que seja um meio da gente tirar muitos jovens aí das ruas, deles ao invés de “tarem” fazendo nada, tá ali praticando um esporte e isso ajuda até na formação deles. Eu acredito que o esporte ele tem sim é, como eu que eu posso lhe dizer, ele tem esse poder de modificar o ser humano (Gestor da Escola C, *grifos nossos*).

De acordo, com o disposto no quadro 9, que exhibe as ações agregadas do PDDE, nos últimos 5 anos, o Mais Educação não foi destinado a nenhuma instituição, entretanto, como mostram as falas dos gestores da escola A e B, há o reconhecimento do auxílio que a ação exerceu para a melhoria nos dados educacionais. Há também, no caso da escola A, a constatação da interrupção do programa no contexto escolar, sem quaisquer esclarecimentos.

Ainda na escola A, identifica-se a interrupção do Mais Alfabetização e, de acordo com a gestora, houve uma ausência de esclarecimento em relação a causa do fim da ação. A ausência de um profissional para assumir a ação, bem como a não liberação do recurso são apontados pela mesma como razão para não continuidade do programa.

No caso da escola C, o Atleta na escola é proveniente de outras gestões. Para a gestora, a ausência da ação é sentida, porque é clara as contribuições que esta ação, o esporte e todos os seus ensinamentos, pode dar a crianças, adolescentes e jovens, funcionando como mecanismo para o enfrentamento às desigualdades sociais. Para ela, o esporte tem “esse poder de modificar o ser humano”.

Neste sentido, como afirma Freitas (2016), sendo a micropolítica o lugar das repercussões, é nítida, que essas ações interrompidas deixam uma frustração dos anseios de gestores que desejam condições melhores, atrativas e criativas para o ensino e não podem contar com as ações suplementares do PDDE com o maior tempo de duração.

A perda das ações agregadas nestas escolas, antes de um tempo adequado para fazer repercutir seus efeitos, gera a sensação de incapacidade, tantos nos sujeitos que ensinam, quanto nos que são ensinados. A interrupção causa debilidade no processo de enfrentamento as desigualdades socioeducacionais. Sendo assim, é importante refletirmos, revisitarmos a macropolítica, observando a continuidade dessas ações em vista das vivências e as relações que compõem o espaço escolar.

Por fim, observamos que o “*como o PDDE é implementado em Manari/PE*” assume natureza homogênea, no que se refere aos pontos identificadas nas percepções dos sujeitos, como: percepção acerca da natureza suplementar e a visão dos recursos como insuficiente, a liberdade para gestão dos recursos, assim como a compreensão acerca da importância e continuidade das ações.

5.3 Condições infraestruturais nas escolas e ações de MDE

Como descrito em seções anteriores, realizamos coleta minuciosa no contexto de três instituições de ensino, sendo duas escolas da zona rural (escola A e B), e uma escola da zona urbana (escola C). Desta feita, nesta seção apresentaremos alguns aspectos referente ao detalhamento das condições estruturais e infraestruturais das escolas. A seguir, exibiremos informações gerais destas instituições, consoante aos dados dispostos no Censo Escolar de 2019.

Com base no Censo 2019 – Catálogo de Escolas, a escola A, como mostra a imagem 01, localiza-se na zona rural de Manari/PE, no sítio Lagoa do Teixeira. A oferta de ensino acontece nos turnos manhã e tarde e é destinada ao público da Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Neste ano, a matrícula da escola, que possui capacidade entre 51 e 200 matrículas, era de 19 matrículas na educação infantil, 79 no ensino fundamental e uma matrícula na educação inclusiva, totalizando 99 alunos.

O quadro a seguir apresentará um panorama do que tem se constituído demandas de investimentos de modo geral nesta instituição, juntamente ao recurso que deve acobertar a demanda em questão. Neste sentido, é importante destacarmos que os recursos para Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), destinação prevista no Art.70 da LDB, como já pontuado na seção anterior, são oriundos dos recursos vinculados a educação, mediante arrecadação feita pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

As demandas aqui destacadas foram apontadas pela gestora da escola A, a partir da entrevista realizada:

Quadro 12: Demandas da escola A e Ações de MDE

Demandas da Escola	Ação prevista pelo Art. 70 de MDE
Infraestrutura da escola (muros, fachadas, etc).	II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
Manutenção da impressora	III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
Material Didático	VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar;
Quadra na Escola	II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino.

Como vemos no quadro 10, as demandas da escola A consistem principalmente em despesas no âmbito da “aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino”, assim como “aquisição de material didático-escolar”. Apesar de muitos gestores argumentarem a necessidade de chegada dos recursos do PDDE para atender muitas das demandas aqui apontadas. Todas elas são cobertas pelos recursos destinados à MDE, e de fato os recursos do PDDE devem ser complementares nestas instituições.

No contexto desta escola, percebemos que a instituição apresenta necessidades principalmente na estrutura física, no que diz respeito a estrutura de qualidade para todos os alunos, bem como condições de acessibilidade para os que necessitam, já que as dependências da escola não são acessíveis para pessoas com deficiência. Como afirma a gestora, a maior demanda da escola, refere-se a parte estrutural da instituição: *“Não, assim, a gente sempre pede é, vamos dizer, ampliar, fazer a frente, ampliar a escola pra ter uma qualidade de ensino melhor pro nossos alunos, mas estamos aguardando”*.

Imagem 1: Fachada da Escola A



Em suma, a escola A, como exhibe a imagem e o quadro 10, de fato, apresenta como principal dificuldade a infraestrutura. Esta demanda de manutenção estrutural, de acordo com a gestora, dificulta o bom funcionamento da escola, e já é uma promessa da prefeitura para escola e um dos principais anseios da mesma, como aponta a gestora:

a gente aguarda que o próximo ano que vem, tá se encerrando o ano letivo 2019 e aguarda que 2020 venha realmente com propostas boas executadas, que realmente os planos que a gente tem aqui pra escola e que eles têm também

são ótimos. Ampliar, fazer essa frente aqui, tipo murar e a gente espera que ande tudo conforme o prometido (Gestora da Escola A).

A escola B, também localizada na zona rural de Manari/PE, no sítio Umburana Brava, apresenta dados estruturais semelhantes a escola A. O que podemos observar é que as condições estruturais da escola B são superiores a escola A em termos de conservação e organicidade do prédio escolar, bem como no que se refere ao mobiliário escolar.

A escola B atende o público de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Na Educação infantil possui uma turma unificada com média de 17 alunos, funcionando no período da manhã, enquanto que o Ensino Fundamental com três turmas nos turnos manhã e tarde com média de 16 alunos por turma.

O fator diferencial desta instituição é o aspecto da acessibilidade identificada na estrutura da escola, que atende as exigências para pessoas com deficiência. No Anexo B, apresentamos as imagens feitas no período de inauguração da escola B, no ano de 2016. As imagens foram feitas pela Prefeitura da cidade. A imagem abaixo exhibe a escola atualmente:

Imagem 2: Fachada da escola B



Dando continuidade, no que se refere as demandas enfrentadas pela escola o gestor aponta algumas em seu discurso, ainda que ele mesmo não reconheça muitas necessidades da escola, como ele mesmo reflete: “essa escola, ela precisa de algumas coisas sim, mas como você viu, ela pouco precisa”. No quadro abaixo são apresentadas as demandas reconhecidas:

Quadro 13: Demandas da escola B e Ações do MDE

Demandas da Escola	Ação prevista pelo Art. 70 do MDE
Formação de professores	I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação
Material Didático	VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar

No quadro acima são apontadas pelo gestor demandas no âmbito da formação de professores e também no que se refere ao material didático. Diferentemente da escola A, que aponta mais necessidades no âmbito estrutural, a escola B destaca a demanda por material didático, mas chama a atenção para a dimensão da formação de professores, conforme salienta o gestor:

Olha, o município, ele fornece formação para os professores, mas eu acho insuficiente do meu ponto de vista. Que ainda precisa mais, precisa ter mais acompanhamento com o professor, ter mais, disponibilizar mais materiais e mais conhecimento, troca de conhecimentos. Tem sim as aulas atividades, mas eu creio que a gente necessita de mais formação (Gestor da Escola B).

Como apontado pelo gestor, há a prática da formação de professores ofertada pelo Município, no entanto, é destacada a necessidade de acompanhamento do professor e de aprofundamento no conhecimento debatido nestas formações. Não parar somente nas aulas atividades, mas procurar meios de aprofundar os conhecimentos repassados nesses momentos.

No contexto da escola C, apresentamos a instituição municipal localizada na zona urbana, no Centro da cidade. Logicamente possui uma demanda de ensino maior do que as escolas do campo. A sua oferta de ensino compreende aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, com média de 2220 matrículas. As principais demandas destacadas pela gestora foram:

Quadro 14: Demandas da escola C e Ações do MDE

Demandas da Escola	Ação prevista pelo Art. 70 do MDE
Infraestrutura da escola (muros, fachadas, etc)	II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
Ações artísticas	Neste caso, recursos suplementares, juntamente a aquisição de equipamentos (inciso II)
Material Didático	VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar;
Esportes na escola	Neste caso, recursos suplementares, juntamente a aquisição de equipamentos (inciso II)

Inicialmente, é possível identificar que, diferentemente das outras escolas, na escola C há um apelo a demandas de outras naturezas, são elas: artísticas e desportivas. Há o reconhecimento, por parte da gestão, da necessidade de que a escola possa propor estas atividades, como teatro, dança, futebol, etc., em vista da consolidação de ensino de qualidade e inovador na instituição.

Um aspecto singular a ser destacado nesta instituição, refere-se ao fato de que, de acordo com a gestora, o recurso do PDDE não foi utilizado, porque a escola C aguarda determinação para mudança de prédio para uma estrutura nova, como afirma a gestora da escola C.

Neste sentido, na escola C, assim como ocorre na escola A, a principal dificuldade está no contexto da estrutura física. No período de administração desta, o recurso não foi utilizado justamente devido a mudança para estrutura nova, que ainda é aguardada. De acordo com a gestora, a escola nova já está pronta e irá atender um público ainda maior, do que o público atendido atualmente.

Imagem 3: Fachada da escola C atual



Em síntese, é possível perceber que as escolas em questão possuem, de maneira geral, como principal dificuldade, a debilidade na estrutura física e a aquisição insuficiente de material didático, este último aparece como demanda nas três instituições. É possível inferir que as demandas gerais, sem levar em consideração as demandas que podem ser auxiliadas de modo suplementar pelo PDDE, são acobertadas pelos recursos destinados à MDE, oriundos do FUNDEB, como previsto no Art.70 da LDB, entretanto estes recursos parecem não ser suficientes, pois a demanda persiste como necessidade das escolas.

Por fim, há alguns elementos a serem destacados, no que se refere ao contexto, à caracterização e ao funcionamento do PDDE em Manari: na primeira seção, observamos que a rede municipal de Manari possui ações agregadas no âmbito do PDDE integral, estrutura e qualidade, entretanto destaca-se, negativamente, a durabilidade das ações, ou seja, as ações param de existir nas escolas, mas a demanda pela ação agregada do PDDE na escola continua existindo.

Na segunda seção, referente a dinâmica de implementação do PDDE, é nítida a inversão da compreensão do que deve ser coberto pelos recursos destinados à MDE e o que é suplementar. A consequência desta inversão leva ao não entendimento da real responsabilidade da Prefeitura para com o financiamento da educação, uma vez que os sujeitos das escolas passam a responsabilizar o PDDE por suprir as demandas das escolas com um recurso essencial das escolas, sempre apontado como insuficiente para realidade educacional enfrentada.

Nesta seção também destacamos a “autonomia” das instituições de ensino, que enfatizam a liberdade de gerir os recursos do PDDE sem interferências da Prefeitura, aspecto que o empoderamento local conferido as instâncias gestoras, que como afirma Hermany e Frantz (2009) ao adquirirem empoderamento local, também adquirem a emancipação individual e coletiva.

No capítulo a seguir, intitulado “Demandas educacionais em Manari e ações agregadas no âmbito do PDDE” trataremos do mapeamento das demandas educacionais das escolas rede municipal de maneira ampla, observando e associando, aquelas que podem ou poderiam ser contempladas com as ações agregadas no âmbito do PDDE.

6 Demandas educacionais em Manari e ações agregadas no âmbito do PDDE

Este capítulo apresenta o retrato daquilo que é apontado como demandas educacionais em Manari, bem como as ações agregadas do PDDE no cenário educacional do município em um período de 5 anos. De modo geral, nos debruçaremos, portanto, sobre o mapeamento das demandas educacionais que poderiam (podem) ser contempladas pelo PDDE.

Sendo assim, no primeiro tópico trataremos um panorama acerca daquilo que é reconhecido como demanda na educação do município. É importante destacar que anteriormente tratamos das demandas em três instituições no âmbito daquilo que pode ser coberto pelos recursos do MDE. Desta feita, exibiremos as demandas educacionais de maneira ampla no contexto municipal.

No segundo tópico, apresentaremos as discussões resultantes do questionário destinado a todas as escolas que participaram da pesquisa. O questionário em questão foi elaborado, considerando todas as ações agregadas do programa e aplicado aos sujeitos das escolas da rede municipal de Manari. Por fim, no terceiro tópico, exibiremos as percepções dos sujeitos acerca das demandas apontadas por eles, bem como as ações agregadas existentes no período de 5 anos nas escolas destacadas no capítulo anterior.

6.1 Demandas educacionais em Manari

Como vimos na seção teórica desta pesquisa, a pobreza que se instaura no contexto social em que vivemos, também adentra os espaços escolares. No caso de Manari, esta relação não se dá de maneira diferente, visto que o município traz consigo a imposta condição de pobreza que ainda hoje marca a história tanto da cidade, quanto de seus habitantes.

Aos discutirmos acerca das demandas educacionais em Manari, utilizamos enquanto procedimentos e instrumentos de pesquisa: entrevistas semiestruturada e questionário. Os sujeitos entrevistados para a coleta acerca das demandas educacionais em Manari foram: o secretário de educação do município e três gestores da rede municipal. No que se refere aos sujeitos que responderam ao questionário, contabilizamos 22 sujeitos. Por meio destes instrumentos podemos inferir algumas das necessidades e carências da educação em Manari atualmente.

Partindo destas primícias, quanto as demandas educacionais no município. O secretário de educação pontua os seguintes aspectos:

Veja só, as dificuldades são muitas, né, porque você sabe que as dificuldades nunca deixam de existir. Por mais que você invista na própria educação, por mais que você tenha cuidado, por mais que você tenha bons planos, você tenha boas ideias pra trabalhar, tem uma equipe toda pronta pra trabalhar, pra botar a mão na massa, mas quando você pensa em botar essas ideias em prática aí falta aquela questão que eu sempre bato nessa tecla: não existe boa ação, se não existir também o financeiro. Então muitas vezes o que nos bloqueia nesse sentido, o que nos impede de avançar em algumas situações é a questão financeira, porque os recursos que norteiam a questão educacional no meu ponto de vista ainda são insuficientes para que nós possamos, de fato fazer aquilo que a gente pensa enquanto educador, enquanto docente para atender os nossos alunos. Então, eu vejo que nessa perspectiva aí, um dos entraves maiores é a questão financeira, né que eu acho que não é só em Manari, é em todo o país essa questão (Secretário de Educação).

O discurso apresentado pelo secretário de educação de Manari reflete uma necessidade recorrente no cenário educacional brasileiro: a ausência ou a insuficiência financeira para o desenvolvimento educacional. Entretanto, sabemos que expressar a falta de dinheiro em Manari, não significa tratar das demandas educacionais no município.

Apesar das considerações feitas acerca da existência de bons planejamentos, boas ideias e uma equipe educacional capacitada, de acordo com secretário, não há registros das ditas boas ideias, que, segundo o secretário de educação, não são desenvolvidas porque não há recurso suficiente.

O secretário de educação destaca demandas gerais, no que diz respeito a formação continuada de professores da rede municipal, como destaca o mesmo:

Então além da parte de infraestrutura que é muito importante e também a parte pedagógica que é mais importante ainda, porque a parte pedagógica ela vai encontro as necessidades tanto do docente, do educador, quanto também do educando, porque uma das questões que bate também muito nessa tecla é que se possível, que se nossos professores tivessem de fato as chamadas formações continuadas que é muito importante, né. Você também muitas vezes não pode cobrar de uma pessoa, se você também não dá subsídio para que ele possa trabalhar, né? Eu só posso cobrar algo de alguém, quando eu dou subsídio. Muitas vezes os municípios ((trecho inaudível)), eu acho que é de forma geral. *Nesse sentido, existe esta falha de não ofertar aos nossos educadores as formações continuadas, né, a parte pedagógica.* Isso o município em si, não tem recurso o suficiente para garantir essa ação. (*grifos nossos* - Secretário de educação).

A fala do secretário denota uma demanda educacional comum nos discursos e reflexões construídos em torno da qualidade da educação, a questão da formação continuada. O discurso do secretário analisa e denuncia uma rede municipal de ensino que não oferta formação pedagógica aos seus profissionais de educação, ao passo que também justifica que a cobrança

de bons desempenhos de seus professores não pode ser feita sem esta ação, como o mesmo reflete ao “só posso cobrar algo a alguém, quando eu dou subsídio”.

Na fala final do secretário observamos que o discurso de que o município não tem recurso para garantir esta ação volta a repetir-se, o que nos leva a entender que o enunciado da ausência de dinheiro surge verbalmente, sempre que há a necessidade de explicar o motivo pela qual uma ação não é feita:

Outra demanda destacada pelo secretário de educação refere-se a questão do abastecimento de água no município:

Em todas as unidades nossas escolares, temos também o cuidado de construir nas suas imediações as chamadas cisternas que é pra ter acesso a água potável de qualidade para atender a demanda escolar. Só que esse reservatório eles são abastecidos ainda de forma um pouquinho difícil, porque são nas unidades de forma geral não se tem acesso a água encanada, porque devido a questão de dificuldade, distância, difícil acesso. ((intervenção da pesquisadora)) Até nas escolas da cidade? Não. As escolas da cidade não, as do espaço rural. Então essas escolas são atendidas de forma assim, com carro-pipa. Depende da demanda, 15 dias, 30 dias o carro-pipa e o município se compromete de abastecer essas unidades através de carro-pipa. Algumas vezes, como aqui a demanda é grande, as vezes falta água em uma escola, as vezes o reservatório esvazia, até a ((trecho inaudível)) *a própria comunidade em geral ali não tendo acesso a água a gente também venham a utilizar também da água da escola, então existe essa ((trecho inaudível)) que a gente, que é a realidade nossa. A gente não tem como fugir desse contexto, de atender as unidades no sentido de água na escola, de cisterna e tudo mais (grifos nossos – secretário de educação).*

O secretário de educação destaca principalmente a demanda acerca do abastecimento de água na zona rural, que em tese acontece por meio de carros-pipa e pela construção de cisternas, uma vez que não há água encanada. Todavia, há um elemento referente a desigualdade socioeducacional, que transita espaços escolares e suas redondezas, que está no compartilhamento da água de uso da escola com a comunidade escolar, que nos casos de falta utiliza a da escola. Neste caso, vemos uma demanda que perpassa o âmbito educacional e adentra a questão da pobreza no acesso a água nos espaços rurais.

Por parte dos gestores das escolas foram apresentadas também algumas necessidades e carências da Educação em Manari, que excedem a realidade singular das instituições de ensino por eles administradas:

Quadro 15: Demandas educacionais no município de Manari

Material didático, tipo, não temos como comprar. (grifos nossos - Gestora da Escola A1).

Nossa região é carente, se a gente tivesse é, como fazer mais pra envolver mais a comunidade, pra trazer mais pais pra escola, pra andar de mãos seria melhor. (grifos nossos - Gestora da Escola A2).

É, na verdade assim. *Nossa, nossa necessidade hoje é que na verdade tenha mais investimentos, né, nessa parte, porque assim, realmente nossas escolas precisam mais de infraestruturas. (...) Não sei se são cálculos que vem, que faltam ser revistos pelo Governo, eu não sei.* (grifos nossos - Gestora da Escola A3).

Acho que *uma ação que resgatasse esse pai que não concluiu os estudos pra ele ajudar, poder ter chance de ajudar mais o seu filho.* Você sente nas reuniões que eles têm vontade, só que não têm condições. (grifos nossos - Gestor da Escola B1).

Acompanhamento com o professor, ter mais, disponibilizar mais materiais e mais conhecimento, troca de conhecimentos. Tem sim as aulas atividades, mas eu creio que a gente necessita de mais formação. (grifos nossos - Gestor da Escola B2).

A falta de recurso do poder municipal é gritante, porque não só na nossa cidade, acredito que não, porque a gente presencia aí em tantos meios de comunicação, que as escolas e o poder público está se arrastando. (grifos nossos - Gestor da Escola B3).

Na minha visão, pelo menos na escola, aqui tem pela educação, né? *No momento eu acredito que a maior carência seria um prédio mesmo.* A parte estrutural da escola, no caso dessa escola. Eu acredito que a maior carência seja essa. (grifos nossos - Gestor da Escola C1).

(...) porque eles pedem de um lápis a um caderno, uma borracha, *eles pedem a gente, eles pedem folha, porque o nosso aluno, ele não tem uma a maioria, não todos, claro, mas a maioria dos nossos alunos eles não tem uma condição financeira.* (grifos nossos - Gestor da Escola C2).

Nossas salas são muito pequenas, eu acho que você percebeu que nós não temos uma estrutura assim com salas arejadas. Nós não temos. *Então se faltar um ventilador, como é que o aluno vai conseguir, num é, Ter uma aula?* (grifos nossos - Gestor da Escola C).

Seria muito bom se a gente tivesse. Capoeira, que tivesse tipo oficinas, algo artístico, como teatro, dança, vários tipos de dança, conhecendo várias culturas, vários tipos de dança. Seria muito interessante pra gente (grifos nossos - Gestor da Escola C).

Como vemos acima, as necessidades identificadas pelos gestores seguem a lógica daquilo que foi apontado pelo secretário de educação. Todavia, é possível perceber a diversidade de demandas que surgem no município. As gestoras das escolas A e C destacam diferentes demandas, para além da fala de insuficiência de recursos, já destaca pelo secretário de educação. As principais necessidades apontadas foram a ausência de insumos de apoio pedagógico para os alunos, como exhibe a afirmação enfática: *Material didático, tipo, não temos como comprar, ou eles pedem a gente.*

Os gestores das escolas A e B fazem referência a uma demanda até então não apontada, referente ao envolvimento dos pais na dinâmica educacional. A gestora da escola A destaca o desejo de um trabalho coletivo entre escola e pais. Em contrapartida, o gestor da escola B aponta a situação dos pais que não podem ajudar os seus filhos, devido a oportunidade educacional não

vivenciada por estes, levantando, portanto, a defesa de ações educacionais que prepare também os pais em condição de desigualdade educacional.

São destacados ainda a necessidade de formações pedagógicas para os professores, assim como evidencia-se pela primeira vez a necessidade de ações voltadas para o âmbito cultural, com trabalhos que mostrem a diversidade da artística da região, como destaca a gestora da escola C.

São destacadas pelas gestoras das escolas A e C a ausência de investimentos no que refere a estrutura das escolas da Rede municipal de Manari. Não apenas em uma ou duas escolas, mas de acordo com a gestora da escola A, as escolas do município enfrentam essa realidade de carência estrutural.

Sobre esta afirmação acerca da carência estrutural, ressaltamos a fala da gestora da escola A que assume um discurso em nome da necessidade de todas as escolas de Manari *“realmente nossas escolas precisam mais de infraestruturas.”* Neste sentido, é certo que em Manari, principalmente na zona rural, há dificuldades estruturais, entretanto, mediante a observação *in loco*, constatamos que também na zona rural de Manari existem escolas com estrutura até mesmo melhor que as escolas da zona urbana, como mostra o anexo A e o apêndice C.

Tendo dito isto, não queremos amenizar o caos estrutural vivido por muitas escolas em Manari, porém o intuito está em propiciar a reflexão do que pode fazer com que algumas escolas da zona rural de Manari sejam tão desenvolvidas, com quadras, grandes espaços para aulas, ao mesmo tempo em que outras, não possuem sequer um letreiro com o nome da escola. De fato, é uma questão de insuficiência de recursos, trata-se da má distribuição do que é recebido ou as escolas não tem remetido suas demandas?

O gestor da escola B é ainda mais específico, pois reconhece a ausência de recurso do poder municipal como algo gritante, Este sujeito da pesquisa faz uma crítica a ausência de recurso no âmbito do poder público em muitas cidades e não somente em Manari, mas sem refletir os motivos que levam a falta deste recurso.

O discurso do gestor expressa a identificação de uma crise financeira divulgada pelos meios de comunicação, que afeta tanto aos municípios, quanto as escolas. Na mesma perspectiva, a gestora da escola A reconhece a falta de ação de alguma entidade, e até aponta que pode ser responsabilidade do Governo os cálculos que oferecem um recurso que não consegue sanar as dificuldades escolares.

Continuamente, no que se refere, a relação financiamento e desenvolvimento educacional, é importante lembrarmos que a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino é realizada, mediante vinculação de recursos, na qual é previsto na Constituição Federal de 1988, o investimento mínimo de 18% da União e 25% para municípios, estados e Distrito Federal. Por conseguinte, o FUNDEB realiza a arrecadação por meio de impostos e contribuições sociais, posteriormente o valor é redistribuído aos estados e municípios.

Neste sentido, Machado (2017, p.9294) destaca:

a partir da análise da legislação da Emenda Constitucional do FUNDEB é notório que a teoria não condiz com a realidade dos investimentos. Sendo muitas vezes aprovadas leis que não condizem com a realidade da educação brasileira. Baseados em exemplos de outros países sem olhar pra nossa realidade. Não levando em conta as questões sociais que rodeiam as escolas.

Machado (2017) faz em sua pesquisa uma análise das contribuições do FUNDEB. Nesta análise, a autora destaca um importante apontamento em relação a este fundo que financia a educação no Brasil, que é a desconsideração do contexto social em que as escolas, os estados e municípios estão imersos ao receber o recurso.

No caso de Manari, como exibe o município recebeu no último ano todo o recurso prometido por parte dos entes federados. Entretanto, as demandas que poderiam ser atendidas pelos recursos repassados continuam a ser pontuadas pelos sujeitos, sendo assim é necessário refletir, uma vez que, conforme os dados disponibilizados pela prefeitura de Manari, o Governo federal tem cumprido sua parte no que se refere a complementação de recursos do FUNDEB, é preciso considerar ainda mais o contexto no qual se insere todas as demandas.

Não mais observar se o recurso é suficiente ou não, mas considerar o contexto, o lugar para qual estes recursos são repassados. A ausência desse olhar minucioso para as realidades sociais que adentram os espaços escolares impede uma aplicabilidade eficaz dos recursos em educação, e até mesmo um repasse financeiro condizente com a realidade da escola passa a ser insuficientes.

Em síntese, as principais demandas destacadas pelo secretário de educação e pelos gestores, nos apresentando, portanto, suas visões acerca das necessidades da rede municipal de educação de Manari foram identificadas por meio da entrevista semiestruturada como exibe o quadro 13. Desta feita, ao traçarmos um panorama das demandas é possível perceber que estas distribuem-se da seguinte maneira:

Figura 2: Demandas Gerais da Educação em Manari/PE

De fato, a necessidade de maior investimento financeiro em todos os aspectos educacionais de Manari é visivelmente percebida na cidade, em sua história, e nos discursos presentes nas estruturas escolas e nas falas dos sujeitos. Como o próprio Secretário destaca, “se não existir também o financeiro”, dificilmente se consegue desenvolvimento educacional. Mas o olhar minucioso precisa partir primeiramente dos sujeitos, se não há apresentação de demandas as autoridades, o ente federado não pode propor ações em vista do enfrentamento.

Dando continuidade, no tópico a seguir, apresentaremos os dados dos questionários aplicados em 8 escolas da rede municipal de Manari que recebem o PDDE. Os dados apresentam também as demandas e necessidades educacionais, que os sujeitos julgam necessárias em suas escolas.

6.2 Demandas e ações agregadas no chão da escola

Neste tópico exibiremos as considerações dos sujeitos acerca das ações agregadas do PDDE. O questionário organizou-se contemplando as descrições das ações agregadas do PDDE presentes no FNDE. Deste modo, o questionário dividiu-se em 3 partes: bloco integral, bloco estrutura e bloco qualidade. Neste primeiro momento, as questões refletem as ações agregadas do PDDE Integral, são elas: Mais educação e Novo Mais Educação, conforme quadro 1.

Os sujeitos que responderam ao questionário totalizam 22 participantes das 8 escolas que possuem o PDDE. Os sujeitos não sabiam que as perguntas presentes no questionário tratavam de ações agregadas do programa, ainda que no questionário fosse feita menção aos termos integral, estrutura e qualidade. Sendo assim, a resposta foi dada considerando o que o sujeito julga como necessidade em sua escola.

Gráfico 3: A escola necessita desenvolver ações que potencializem a melhoria do desempenho educacional de suas crianças e adolescentes?

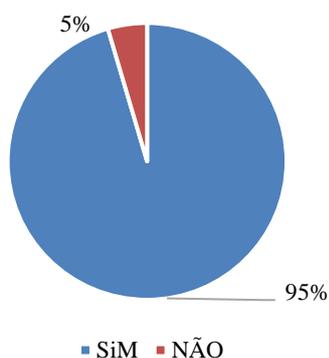
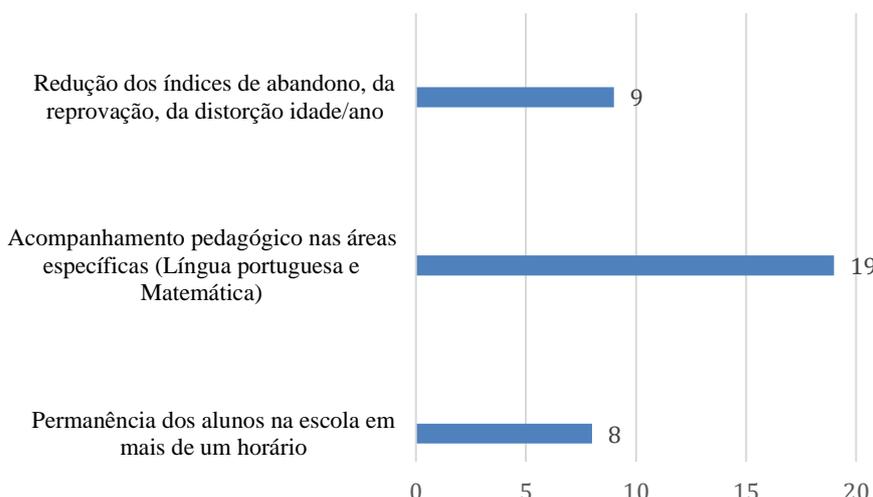


Gráfico 4: Quais as principais necessidades da escola para potencializar a melhoria do desempenho educacional de suas crianças e adolescentes?



Os gráficos acima exibidos tratam de itens que podem ser demandados do Programa Mais Educação, que constitui um dos eixos de ações agregadas do PDDE. Segundo o FNDE, o Mais Educação assume enquanto finalidade “melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e

adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola” (BRASIL, 2020). Em síntese, o programa objetiva impulsionar o desempenho educacional.

Do total de sujeitos (22) que responderam ao questionário, 21 participantes (95%), quase o total de sujeitos participantes, reconhecem que há na escola a necessidade de desenvolvimento de ações para melhoria no desempenho escolar. Os que responderam sim a necessidade desta ação escolar, dos 21 sujeitos, 19 destacaram que esta ação pode ser feita mediante acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática. Dos 21, 9 enfatizaram a importância de redução dos índices de abandono, reprovação e distorção ano/série, enquanto que 8 destacaram a necessidade de permanência dos alunos em mais de um turno na escola.

Caso fosse da preferência do sujeito, todas as alternativas presentes no gráfico 2 poderiam ser marcadas. Todavia, como podemos perceber o acompanhamento pedagógico em disciplinas específicas aparece como principal demanda. Deste modo, para que as ações do gráfico 02 fossem instituídas, a escola deveria aderir ao Programa Mais Educação, conforme orientações do FNDE.

Destacamos ainda um indicador importante referente a taxa de distorção idade-série, que aparece no gráfico como necessidade pontuada por 9 dos sujeitos que responderam ao questionário. Abaixo segue, de acordo com os dados disponibilizados pelo INEP, os indicadores de taxa de distorção idade-série do município em 2019:

Tabela 7: Taxa de Distorção Idade-Série, por Dependência Administrativa e Localização, nos Níveis de Ensino Fundamental e Médio - Municípios - 2019

Localização	Dependência Administrativa	Total
Rural	Municipal	25,8%
Urbana	Municipal	18,6%

Fonte: elaborada pela autora a partir de dados do INEP

No caso da tabela acima, evidenciamos apenas os dados que descrevem a situação municipal da taxa de distorção idade-série. Sendo assim, no âmbito rural 25,8% dos estudantes estão matriculados no ensino fundamental com idade superior em dois anos ao recomendado para cursar os nove anos do ensino fundamental. Do mesmo 18,6% na zona urbana, o que justifica a necessidade de que as ações do Programa Mais Educação continuem a ser desenvolvidas em Manari. O indicador total da taxa idade-distorção apresenta o valor total em Manari de 23% em todo ensino fundamental.

Continuamente, quanto as contribuições do Programa, sabemos que somente a ampliação do tempo de permanência na escola, por si só, não eleva o desempenho escolar. É preciso um trabalho interligado às necessidades da escola em questão, infraestrutura capaz de possibilitar esta educação integral, enfim, uma série de elementos que seria importante de serem discutidos, mas não consiste na finalidade deste trabalho. Em suma, Bernado e Christovão (2016, p. 1135) enfatizam sobre o Mais Educação:

Ampliar o tempo dos discentes sob responsabilidade da escola pode ser um caminho legítimo na busca por maior equidade e qualidade na educação. Mas é preciso ir além. Quando tratamos de jornada escolar ampliada para o tempo integral, é importante considerar que essa educação deve propiciar múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio do acesso à cultura, arte, esporte, ciência e tecnologia; do acesso a atividades pedagógicas planejadas e articuladas com o projeto político pedagógico da escola, e assim proporcionar ao estudante uma educação de fato integral (SOUSA; SANTO; BERNADO, 2015).

A reflexão acima evidencia que a ampliação do tempo de permanência traz consigo a necessidade de uma organização escolar favorável, para que as oportunidades oferecidas tragam, como afirma o autor, a integralidade da formação educacional. A multiplicidade de oportunidades de aprendizagem, como as citadas pelo autor: arte, esporte, ciência e tecnologia, não é algo característico em um contexto de desigualdades como de Manari.

Na fala em destaque a seguir, podemos perceber a existência do apelo a cobertura oferecida pelo Programa Mais Educação. As considerações do secretário de educação elucidam a contribuição do Mais Educação principalmente no plano pedagógico, especificamente o ensino em sala de sala, ao fazer referência ao trabalho de acompanhamento pedagógico realizado por intermédio da ação agregada do PDDE:

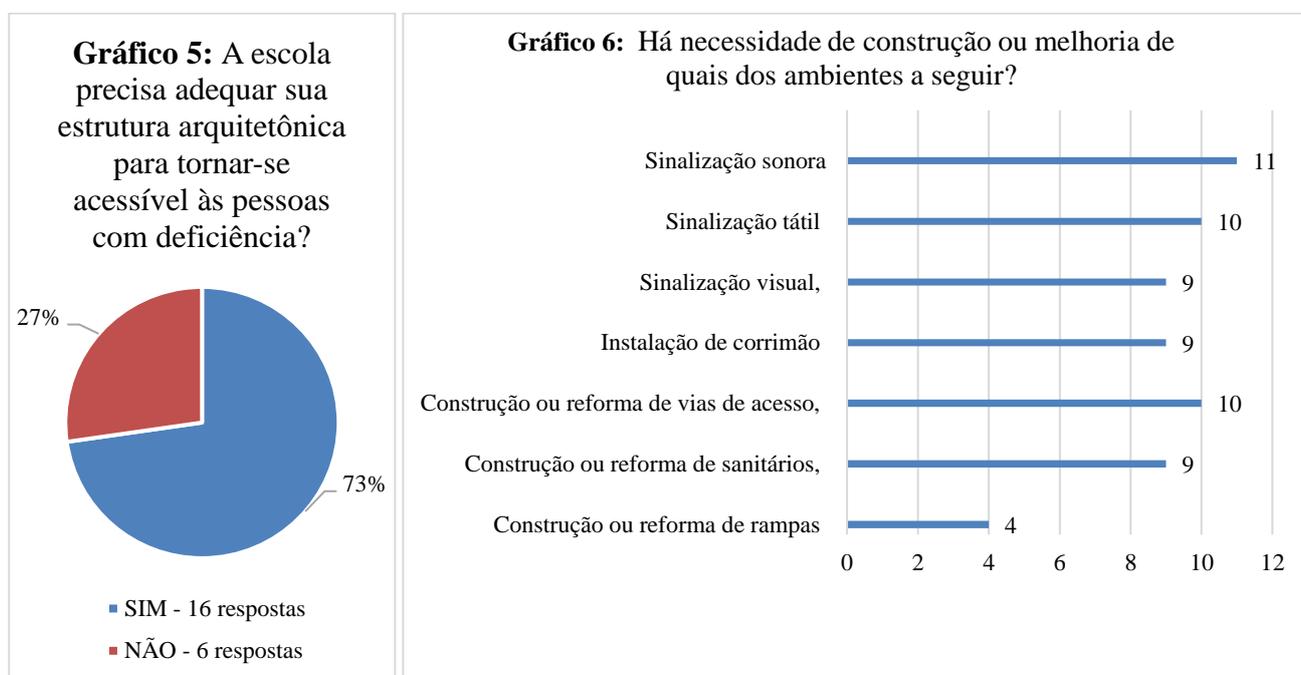
Uma das questões é agora o, pronto, o recurso que vem para os programas de reforço nas unidades, nos chamados contra-turno, como o Mais Educação que já não existe mais, o novo mais educação, agora é o Mais alfabetização. Então de certa forma contribui muito para que nós possamos assim, de alguma forma o professor pelo menos nesse plano pedagógico. Porque o aluno, existem aqueles que não estão acompanhando os demais, no sentido do ensino-aprendizagem. Então o que é que se faz com isso, a gente identifica quem são esses alunos e aí após isso a gente faz o seguinte: a gente contrata monitores que é pago com o próprio dinheiro do PDDE, ((trecho inaudível)) esses alunos são postos no contra-turno e a gente faz aquelas aulas de reforço e com isso tá havendo assim um certo desempenho por parte do alunado (Secretário de Educação).

Dando sequência, adentramos nas questões referentes ao bloco estrutura que apresenta as seguintes ações: Escola acessível, Água na escola, Escola do campo e Escolas sustentáveis.

Apresentaremos a análise das necessidades no âmbito da Escola acessível, de acordo com Mafassioli (2017, p.208) descrito como programa que:

(...) destina recursos financeiros às escolas públicas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica que possuam alunos da educação especial matriculados em classes comuns do ensino regular e declarados no Censo Escolar do ano anterior ao do atendimento. O Programa disponibiliza recursos, às escolas contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

Nos gráficos 5 e 6, temos as considerações dos sujeitos acerca do Programa Escola Acessível, que como aponta Mafassioli (2017) destina-se a aquisição de equipamentos e melhoria dos espaços para torná-los acessíveis, como veremos nos gráficos que seguem:



O questionamento em destaque acima considerava se havia necessidade de adequação da estrutura arquitetônica para tornar a escola acessível para pessoas com deficiências. Nesta questão, temos 73% (16 sujeitos) que reconhecem a necessidade de adaptação da estrutura, enquanto que 27% (6 sujeitos) apontaram que não havia necessidade deste tipo de ação, porque a escola já havia sido contemplada pela ação em questão em outras gestões.

Quanto a necessidade de adequação da estrutura arquitetônica acessível, ao nos reportarmos ao contexto específico da escola A, tem-se a demanda de melhoria e instalação de todos os ambientes apontados no gráfico 04: rampas, sanitários acessíveis, vias de acesso, instalação de corrimão, sinalização visual, tátil e sonora.

Neste sentido, podemos destacar no âmbito das escolas da zona urbana a escola C, que apresenta a particularidade de estar em transição de prédio, por isso, alegaram não haver necessidade da ação. No caso das escolas do campo, ressaltamos a realidade de duas, a Escola B, que como já apresentado, vivenciou reformas no ano de 2016 e não apresentou a demanda de adequação estrutural acessível.

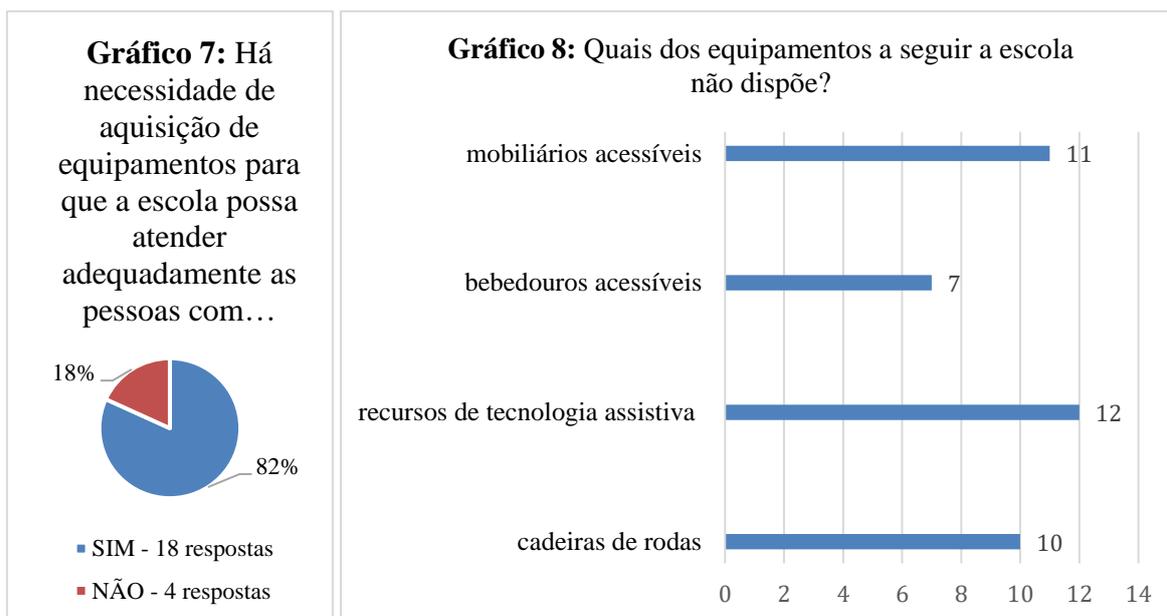
Segundo o gestor, as reformas em questão possibilitaram o atendimento a demanda de acessibilidade, conforme anexo B. “No item estrutura ela recebeu acessibilidade, onde tem rampa a escola, os banheiros são acessíveis, tem cadeiras de roda, hoje o bebedouro. Tudo com acessibilidade, graças ao programa (Gestor da Escola B).”

Já escola D, não se encontra entre as escolas nas quais realizamos entrevistas, entretanto trata-se de uma escola do campo, localizada no Sítio Salgado, zona rural de Manari-PE e que destaca-se quanto a sua estrutura, como mostram as imagens no apêndice C. Nesta instituição 4 sujeitos responderam ao questionário. Três desses sujeitos, alegaram não haver necessidade de adequação de estrutura arquitetônica, porém evidenciaram que há na escola a demanda por aquisição de equipamentos do tipo: cadeira de rodas, recursos de tecnologias assistivas, bebedouros acessíveis e mobiliários acessíveis.

Os tipos de adaptação disponíveis, cujos 16 sujeitos puderam elencar as necessidades existentes em suas escolas, foram: construção ou reforma de rampas com 4 respostas, construção ou reforma de sanitários com 9, instalação de corrimão com 9, construção ou reforma de vias de acesso 10 respostas, sinalização visual com 9, sinalização tátil com 10 e a sinalização sonora com 11 marcações. Todas essas adaptações podem ser instituídas nos espaços escolares, de maneira suplementar, a partir do PDDE, Escola acessível.

No gráfico 6, destacamos que a construção de rampas, quando falamos em acessibilidade em Manari, é o aspecto de adaptação arquitetônica mais recorrente quando tratamos acessibilidade para pessoas com deficiências nos espaços escolares. No caso em questão, aspectos de sinalização tátil e sinalização sonora são apontados como as principais necessidades.

Ainda no contexto do programa Escola Acessível, partimos para questões no âmbito da necessidade de aquisição de equipamentos para que possa ser realizar o atendimento adequado para pessoas com deficiência como exibem os gráficos:



Antes de adentrarmos na análise dos dados acima apresentados, é indispensável conhecer os dados coletados pelo Censo Escolar 2019 acerca da Educação Especial. Quanto ao quantitativo de pessoas com deficiência na Rede Municipal de Educação, nos meios rural e Urbana em Manari, de acordo com o Censo Escolar 2019:

Tabela 8: número de alunos com deficiência matriculados na Educação Especial

Dependência Administrativa	Educação Infantil	Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais)
Municipal Urbana	0	15
Municipal Rural	1	15

Fonte: Censo Escolar 2019.

Nas considerações referentes a aquisição de equipamentos, apesar de não existir nas escolas pesquisadas demanda de alunos com deficiência física, 82% (18 respostas) acreditam ser necessário aquisição de equipamentos para pessoas com deficiência, enquanto que 18% (4 respostas) não afirmam ser essencial a compra de equipamentos para público de alunos com deficiência.

No gráfico 8, a pergunta tratou dos equipamentos que a escola não dispõe. Em destaque os recursos de tecnologia assistiva (12 respostas), que junto aos mobiliários acessíveis (11 respostas) aparecem como as principais necessidades de aquisição das escolas. Mais de dois terços, 82% que responderam, apontaram que não possuem cadeiras de rodas (10 respostas). E por último, os bebedouros acessíveis, com 7 sujeitos apontando que não possuem bebedouros

para pessoas com deficiência em seus espaços escolares. Em síntese, muitos equipamentos de acessibilidade são apontados como necessários na educação de Manari.

No caso específico das escolas A, B e C, estas apresentam o seguinte cenário acerca da acessibilidade:

Tabela 9: escolas que apresentam infraestrutura acessível e nº de alunos com deficiência

Escolas Pesquisadas	Apresenta Infraestrutura Acessível	Número de Alunos com deficiência
Escola A	Não	1
Escola B	Sim	0
Escola C	Não	10

Elaborado pela autora.

No caso da escola A, localizada na zona rural, lembramos os grandes entraves enfrentados pela gestão especificamente no que se refere a infraestrutura. A escola não possui dependências acessíveis, e de acordo com o questionário os sujeitos que responderam afirmam não dispor de nenhum tipo de equipamento que vise o atendimento adequado a pessoas com deficiência, conforme o gráfico 06.

A escola B apresenta um aspecto relevante por não possuir alunos com deficiência, bem como entre as 22 escolas que participaram desta pesquisa, é a única cujos sujeitos que responderam ao questionário afirmaram não haver necessidade de adequação de estrutura arquitetônica, muitos menos de adequação de equipamentos para atendimento a pessoa com deficiência, uma vez que a escola já havia sido beneficiada pelo Escola Acessível.

Já a escola C, apresenta o número expressivo de alunos com deficiências. De acordo com a gestora da escola C, o recurso do programa Escola Acessível foi recebido, mas a equipe de gestão optou por não o utilizar, visto que a gestão anterior já havia feito as modificações essenciais, e como já falamos a escola preparasse para mudança de prédio:

a gestão que já esteve aqui anteriormente já fez essas adaptações. Alargou, deixou a porta da entrada mais larga pra passar cadeirantes, fez rampas, tornou acessível. Então a gente não viu mais necessidade de fazer outra modificação, até porque eu conversei com a mãe da menina, né, da cadeirante e pedi pra ela ver se tava sendo legal, se ela tava tendo alguma dificuldade pra acessar a sala. Ela disse que não. Tanto a mãe, quanto a menina, né, que ela estuda 6º ano e ela disse que não, que tava bem. Mesmo a gente tendo um espaço pequeno não impediu ela de transitar, aí devido o que já fizeram aqui na gestão anterior (Gestora da escola C – grifos nossos).

A fala da gestora destaca a situação de uma estudante com deficiência de mobilidade, por ser cadeirante. De acordo com a gestora, as adaptações feitas foram principalmente na porta de entrada da escola, conforme imagem 3. Ressalta-se também a iniciativa da gestora em consultar, neste caso, a pessoa com deficiência a fim de ter um parecer referente as adaptações feitas na escola, que segundo a gestora, apesar de não terem sido realizadas no período de sua gestão, foram suficientes com a aluna e sua mãe.

Quantos aos itens de estrutura arquitetônica, as principais demandas destacadas pelos sujeitos foram: sanitários, vias de acesso, instalação de corrimão e as diferentes formas de sinalização, principalmente na visão da gestora. No que se refere aos equipamentos, os sujeitos apresentam diferentes demandas. Dos quatro sujeitos que responderam ao questionário, pontuaram a ausência de: cadeiras de rodas, recursos de tecnologia assistiva e mobiliários acessíveis. Tendo em vista estas demandas, já é possível identificar uma escola que possui, por exemplo, um cadeirante, mas que apresenta demanda por cadeira de rodas e mobiliários acessíveis.

Neste sentido, é extremamente louvável que uma escola tenha as melhores condições para receber alunos com deficiência, antes mesmo de tê-los. Todavia, é necessário refletirmos a situação de 82% dos sujeitos que responderam ao questionário desta pesquisa, que destacam em seus pareceres a demanda por adequação das escolas para um ambiente acessível, ou que mesmo recebendo o recurso da Escola Acessível, ainda precisam de investimentos neste cenário.

Muitas escolas contam com rampas e acreditam que a acessibilidade no espaço escolar está instituída, no entanto a demanda por vias de acessos acessíveis, diferentes maneiras de sinalizações, tecnologia assistiva, entre outras necessidades, continuam a fazer parte da cotidianidade de tantos alunos com deficiência.

Sobre o Programa Escola Acessível, ofertado a partir do PDDE, Silva Filho (2018, p.164) faz algumas considerações acerca do programa, fruto de seus estudos nesta área:

Os dados oficiais apontam que os investimentos do governo federal, no desenvolvimento da política de acessibilidade, por meio da execução do Programa Escola Acessível (PEA), têm provocado alterações na organização dos espaços escolares das redes públicas de ensino. No entanto, é preciso considerar que, no país, há muitas escolas com registros de matrículas de alunos com deficiência, mas, que ainda necessitam de recursos federais para adequarem seus ambientes para atender esse corpo discente.

Como reflete Silva Filho (2018), de fato, o programa Escola Acessível influencia e promova a melhoria dos espaços escolares para pessoas com deficiência. Todavia, esta é uma

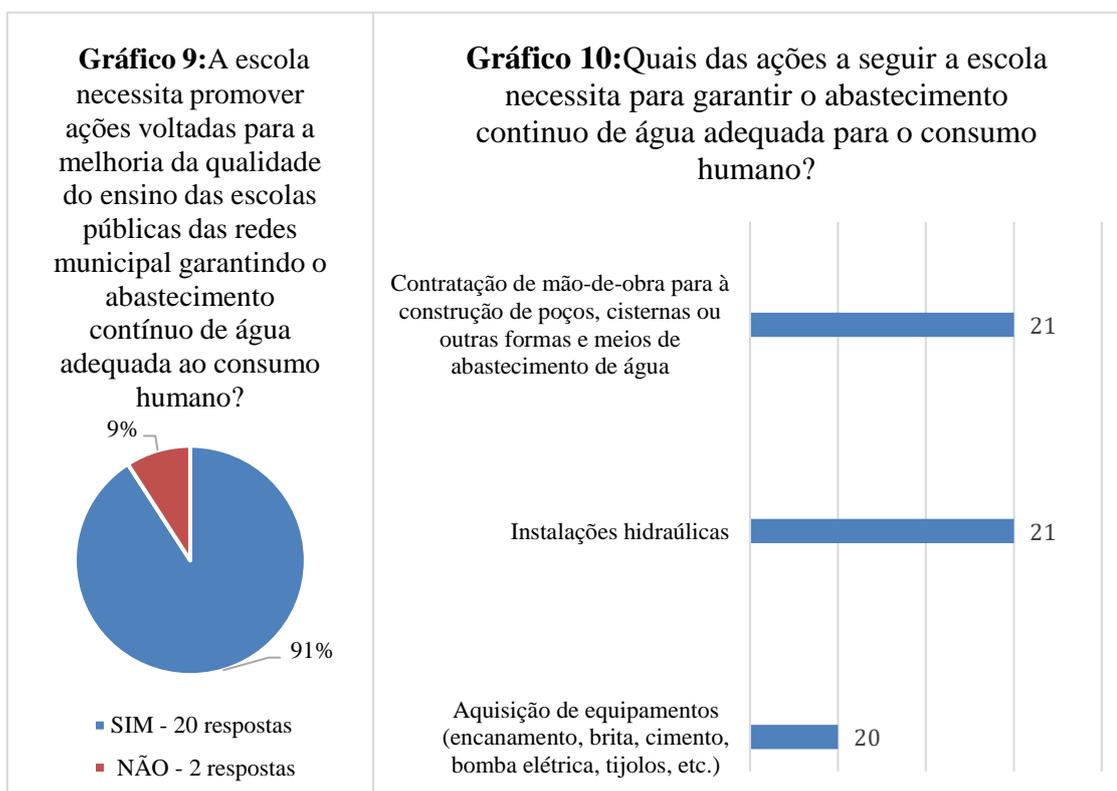
luta que está só começando, uma vez que, como afirma o mesmo, muitas instituições têm registrado matrículas de pessoas com deficiência, entretanto não foram contempladas pelo recurso do programa. Como afirma Silva Filho (2018), é preciso dar continuidade e ampliar os gastos para a construção de uma efetiva e eficaz política de acessibilidade nos espaços escolares.

Continuamente, no bloco estrutura destaca-se a ação agregada “Água na Escola”, que apesar de ser uma ação indispensável, principalmente para as escolas da zona rural, beneficiou entre os anos 2012 e 2019, de acordo com os dados consultados no FNDE, apenas 02 das escolas da Rede Municipal de Manari, que participaram desta pesquisa. Ambas localizados no campo, critério específico para que uma escola seja amparada pela ação agregada.

Conforme, o Guia de Orientações Operacionais do PDDE Água na Escola e Esgotamento Sanitário

a inexistência de abastecimento de água apropriada ao consumo humano e/ou de esgotamento sanitário em estabelecimentos públicos de ensino representam sérios riscos à saúde de estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar. Essa realidade, vivenciada por diversas unidades escolares do país, impõe iniciativas governamentais voltadas à adequação física dessas escolas, com vistas à melhoria do desempenho de suas funções e ao alcance de seus objetivos educacionais (BRASIL, 2013, p 1).

Desta feita, a seguir exibimos as percepções dos sujeitos acerca da água na escola:



Como podemos perceber, com os gráficos 9 e 10, o reconhecimento de que há a necessidade de melhor garantir o abastecimento de água, não significa que as escolas em Manari/PE funcionem sem o mínimo possível. Todavia é demanda de 91% dos sujeitos uma melhor condição de abastecimento da água utilizada pelas escolas, com ênfase em instalações hidráulicas e aquisição de equipamentos específicos para que haja água encanada.

Quanto ao abastecimento de água, o secretário de educação nos apresenta uma análise desta demanda na Rede Municipal de Educação em Manari/PE:

Em todas as unidades nossas escolares, temos também o cuidado de construir nas suas imediações as chamadas cisternas que é pra ter acesso a água potável de qualidade para atender a demanda escolar. Só que esse reservatório eles são abastecidos ainda de forma um pouquinho difícil, porque são nas unidades de forma geral não se tem acesso a água encanada, porque devido a questão de dificuldade, distância, difícil acesso. Então essas escolas são atendidas de forma assim, com carro-pipa. Depende da demanda, 15 dias, 30 dias o carro-pipa e o município se compromete de abastecer essas unidades através de carro-pipa. Algumas vezes, como aqui a demanda é grande, as vezes falta água em uma escola, as vezes o reservatório esvazia, até a própria comunidade em geral ali não tendo acesso a água, a gente também venham a utilizar também da água da escola, então existe essa a realidade nossa (Secretário de Educação, grifos nossos).

Como podemos perceber, as escolas do campo funcionam predominantemente com auxílio de carros-pipa e com a construção de cisternas por parte do município. De acordo com a observação *in loco*, de fato as escolas funcionam deste modo, entretanto a demanda por água não é problema restrito a escola, pelo contrário, abrange a comunidade escolar, de modo que os sujeitos que moram nas proximidades da escola utilizam água de maneira compartilhada com as instituições escolares.

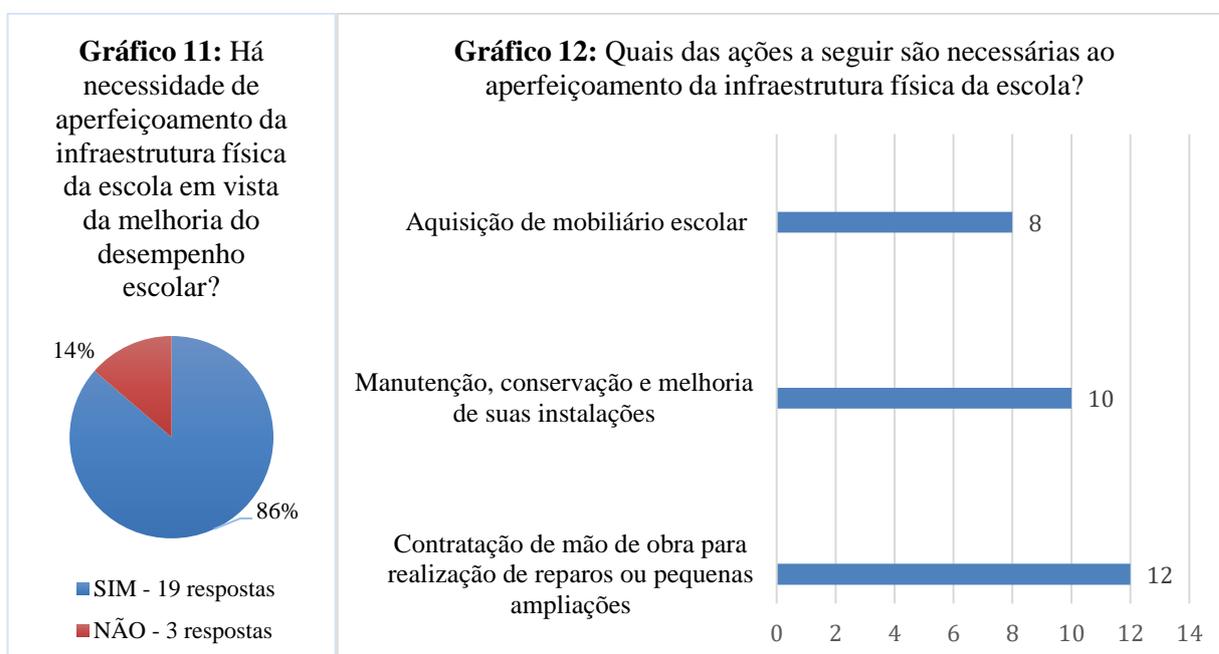
A fala do secretário de educação, evidencia a facilidade com a qual as desigualdades sociais adentram os espaços escolares, de modo que as demandas somatizadas dificultam a vivência tanto da escola, quanto da comunidade ao seu redor. A ação agregada água na escola, quando possível de ser solicitada pela escola, garante meios de possibilitar o abastecimento de água. Todavia, ainda que exista uma ação específica referente a esta temática, é preciso que as entidades responsáveis pela distribuição da água, tanto no estado, quanto no município descompliquem este processo.

Ainda no contexto do bloco estrutura, destacamos o Programa Escola do Campo. De acordo com o Ministério da Educação, esta ação assume a finalidade de

destinar recursos financeiros de custeio e de capital às escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados na educação básica a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 2020).

De maneira objetiva, no programa Escola do Campo, a verba disponibilizada deve ser gasta na contratação de mão de obra, aquisição de mobiliário escolar, realização de reparos no espaço escolar, desenvolvimento de ações de apoio as atividades educativas e pedagógicas da escola.

É certo que, considerando o número de escolas localizadas na zona rural de Manari, 31 instituições de ensino ao todo, a contribuição de um programa que se preocupe com a infraestrutura física de escolas do campo é válida para esse processo de contínuo de espaços escolares não só na zona urbana, mas em condições de equidade estrutural também na zona rural. Nos gráficos abaixo, observaremos a demanda por este programa em Manari:



Do total de participantes que responderam ao questionário, 86% (19 dos 22 sujeitos) destacaram a necessidade de aperfeiçoamento da infraestrutura das escolas localizadas no campo, enquanto que 14% (3 sujeitos), não acharam necessário. As melhorias em questão referiam-se à aquisição de mobiliário escolar, a manutenção, a conservação e a melhoria de suas instalações, e por fim, a contratação de mão de obra para realização de reparos ou pequenas ampliações.

A principal necessidade pontuada foi a contratação de mão de obra para realização de pequenos reparos com 12 marcações, seguido da manutenção, conservação e melhoria de suas instalações com 10. Considerando a identificação destas demandas, é certo que as escolas da zona rural definitivamente não estão na mesma situação em Manari. Podemos tomar como

exemplo para justificar essa situação a escola B e a escola E, localizada no sítio Garrote, zona rural de Manari.

Imagem 2: Fachada da escola B



Imagem 5: Fachada da escola E



Nas imagens acima, é nítida a disparidade estrutural das duas escolas. Se observamos um aspecto simples como a pintura, no caso da escola A, temos uma escola nova, a pintura recente, acessível, possuem duas salas de aula, cozinha e sala para a gestão. Já a escola E, sequer possui o letreiro com o nome da escola visível, possui uma sala de aula e uma cozinha.

Isto posto, os recursos oferecidos pelo programa Escola do Campo que possibilita a manutenção, conservação e melhoria de suas instalações, assim como reparos ou pequenas ampliações não são garantidos a esta escola, o que exhibe não somente uma demanda estrutural, mas também dificuldades pedagógicas neste espaço.

Especificamente no dia da visita em questão, não houve aula na escola, porque os alunos não compareceram e só estavam presentes na mesma uma professora e uma merendeira. Ao responder o questionário, a professora destacou muitas precariedades enfrentadas pela escola. Desde acessibilidade até o desenvolvimento de atividades culturais, acompanhamento

pedagógico e adequação arquitetônica mínima da escola para que possibilite o desempenho escolar.

Dos cenários visitados, considerando a consulta feita as liberações (consultas gerais do FNDE), a escola D entre os anos de 2012 e 2019, não recebeu ações referentes ao PDDE Estrutura (Escola Acessível, Água na Escola, Escola do Campo, Escolas Sustentáveis). Desta feita, esta escola apresentou maiores dificuldades: primeiramente no acesso a própria escola por parte de qualquer pessoa, como podemos ver no link do vídeo 1, posteriormente nas considerações feita pela professora ao responder o questionário, justificando a necessidade de funcionamento integral do PDDE em suas dependências.

Outros dois exemplos de escolas do campo retratam as diferentes condições, levando em consideração o que é oferecido pelo programa Escola do Campo, são as escolas A e D, já citada anteriormente. Enquanto na escola A, temos toda a demanda estrutural já descrita aqui, na escola D temos uma escola grande, com quadra escolar, diferente do que habitualmente é comum no nosso imaginário de escola do campo:



Imagem 4: Fachada da escola D

A situação destas escolas, não nos fazem apenas somente refletir sobre a necessidade de funcionamento do PDDE de maneira integral em algumas instituições. O cenário aqui disposto, nos faz refletir que é possível encontrar escolas do campo em boas condições, todavia há ainda um quantitativo de escolas da zona rural que demandam maiores esforços tanto estruturalmente, quanto pedagogicamente.

Desta feita, há quesitos acerca da escola do campo em Manari que não devem ser ignorados: 1) a necessidade de imersão nas realidades particulares das escolas do campo, a fim

de oferecer equidade na educação ofertada nos diferentes espaços; 2) a presença da ação do município de modo emergente e eminente.

Sendo assim, é importante pensarmos o Programa Escola do Campo, ampliarmos o seu alcance, contextualizando a realidade e as necessidades daqueles que estão no campo, uma vez que o futuro das escolas do campo, a constituição de um ensino de qualidade depende daquilo que é oferecido como possibilidade e avanço para este aluno do campo. Neste cenário, Vendramini (2015, p.65) reflete:

Diversos programas, projetos e políticas para a escola rural têm se apresentado como novidade, entretanto muitos deles insistem na possibilidade de superação das desigualdades sociais por meio de políticas educacionais. Políticas estas que, mesmo buscando a equalização, continuam a reservar à classe trabalhadora uma escola e programas educativos diferenciados, os quais flexibilizam e limitam o acesso aos conhecimentos mais avançados concernentes ao desenvolvimento da humanidade.

Como enfatiza Vendramini (2015), não basta o desenvolvimento de programas que levem a adequação somente do espaço. É preciso programas educativos contextualizados, adequados a necessidades, mas que não segregue. Que no campo também seja possível encontrar níveis avançados de ensino, expectativa de vida. Em Manari, devido as marcas da desigualdade, é comum observamos a evasão não só do campo, mas também da zona urbana da cidade. Neste sentido, a gestora da escola C argumenta que, *“a maioria dos nossos jovens, eles terminam o ensino médio e eles não têm assim uma perspectiva”*.

Isto posto, não acreditamos que a desigualdade e a segregação sejam causadas pelas políticas educacionais que são ofertadas, pelo contrário, elas são um caminho para o enfrentamento. As desigualdades estão no fato de que os feitos desiguais acabam por serem tratados como se não houvesse disparidades, como se já não houvesse nenhuma preocupação por esta condição desigual. Este aspecto é o responsável por alastrar as desigualdades.

Continuamente, apresentaremos a última ação do bloco estrutura: escolas sustentáveis. Uma escola sustentável assume enquanto responsabilidade:

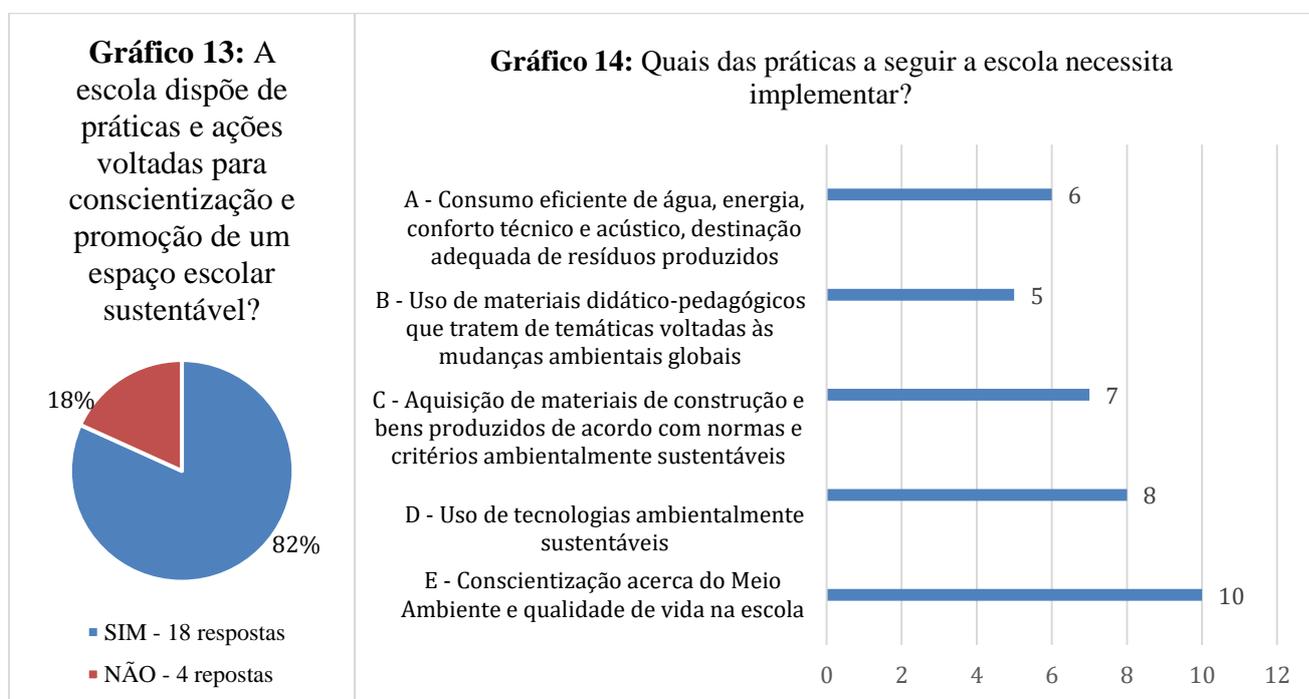
Uma escola sustentável promove processos educacionais que ensinem seus alunos a repensarem seus atos com relação ao meio ambiente. Ensinam também os valores éticos, morais, culturais e sociais, mostrando a importância do respeito para com o próximo. Tendo a intenção pedagógica de constituir, de forma concreta a sustentabilidade socioambiental, ela se preocupa em não agredir o meio ambiente, e sim, fazer parte dele como um todo (SILVA; TAVEIRA, 2016, p.71).

Silva e Taveira (2016) enfatizam não a importância do programa, mas a necessidade de uma escola sustentável. Uma escola sustentável permite aos seus alunos uma relação consciente com meio ambiente, ao passo em que se desenvolve a conscientização dos sujeitos, também se

reconhece a necessidade de adaptarmos os nossos espaços escolares em consonância a práticas sustentáveis.

Quanto as escolas sustentáveis em Manari, enfatizamos que apesar da maior parte das escolas que participaram desta pesquisa estarem localizadas no campo, no qual as ações de conscientização e valorização do meio ambiente deveria ser algo natural, não encontramos nenhuma escola que realizasse trabalhos voltados a implantação de práticas sustentáveis no espaço escolar.

O programa Escolas sustentáveis, conforme apresenta as alternativas do gráfico 14 a seguir, exhibe um conjunto de ações possíveis para esta conscientização acerca do meio-ambiente:



Nos gráficos acima, os questionamentos referem-se ao desenvolvimento de ações no espaço escolar voltadas para sustentabilidade. Neste caso, 82% (18 respostas) disseram que Sim, sua escola dispõe de práticas sustentáveis, enquanto que 18% (4 respostas) disseram que não.

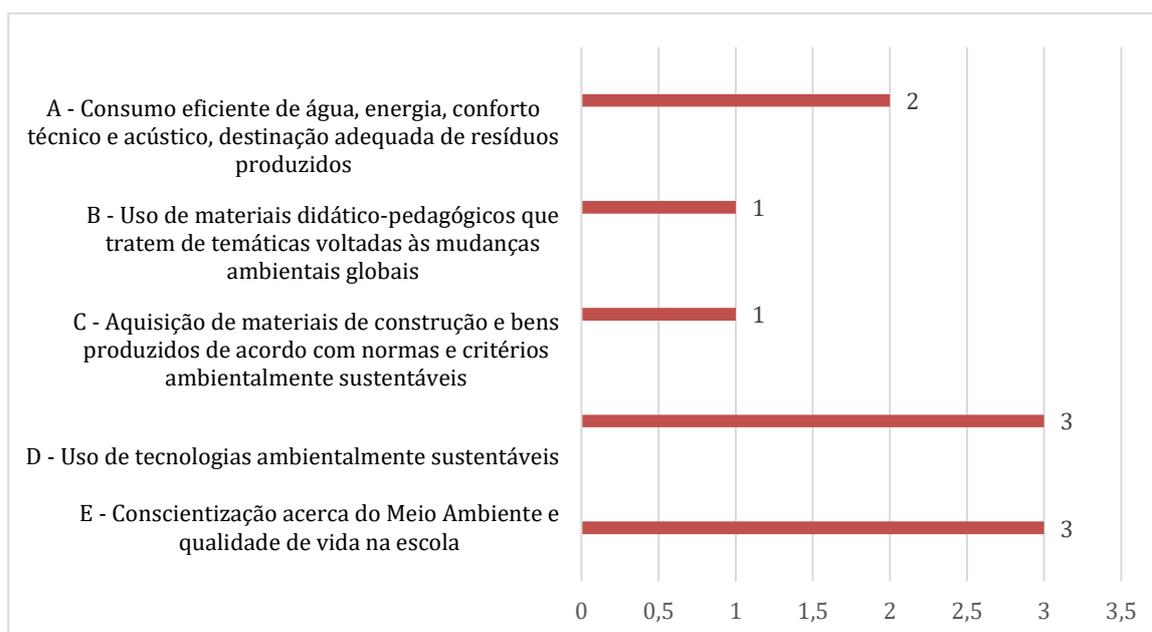
Considerando estes percentuais, quanto as escolas sustentáveis em Manari, enfatizamos que apesar da maior parte das escolas que participaram desta pesquisa estarem localizadas no campo, no qual as ações de conscientização e valorização do meio ambiente deveriam ser algo mais recorrente e natural, não encontramos nenhuma instituição que realizasse, tendo em vista

as ações ofertadas pelo programa escola sustentáveis, trabalhos voltados a implantação de práticas sustentáveis no espaço escolar.

No gráfico 14, os sujeitos tinham a possibilidade de destacar as práticas que gostariam que fossem implementadas na escola. As alternativas que receberam mais marcações foram a “D” – uso de tecnologias ambientalmente sustentáveis, com 8 marcações e “E” – Conscientização acerca do Meio ambiente e qualidade de vida na escola, com 10.

Nesta questão, de maneira particular, 3 sujeitos dos 4 (18%) que responderam “não” também especificaram quais ações achavam necessário ser implementadas em suas escolas. As principais atividades também foram D” – uso de tecnologias ambientalmente sustentáveis, com 3 marcações e “E” – Conscientização acerca do Meio ambiente e qualidade de vida na escola, com 3:

Gráfico 14: Quais das práticas a seguir a escola necessita implementar?



Nos gráficos acima, é nítido o apelo feito ao desenvolvimento de práticas sustentáveis nos espaços escolares. Como podemos perceber é uma demanda existente nas escolas de Manari e pontuada por praticamente todo corpo de sujeitos participantes da pesquisa.

Posto isto, identificamos que todas as escolas estão no mesmo patamar acerca da temática sustentabilidade. As escolas não possuem equipamentos favoráveis à sustentabilidade, e as ações previstas estão associadas ao currículo, quando se trata do tema transversal Meio Ambiente. Isto posto, é justificável a presença das ações do programa Escolas Sustentáveis, uma vez que não há sistematização de ações

Encerrado o bloco estrutura do PDDE, daremos início ao bloco qualidade, composto pelas seguintes ações agregadas: Ensino Médio Inovador, Atleta na Escola, Mais Cultura na Escola e Mais Alfabetização. No que se refere ao programa Ensino Médio Inovador não o consideramos na pesquisa, uma vez que só tratamos das ações agregadas que poderiam ser recebidas pela rede municipal, neste caso: educação infantil e ensino fundamental.

O primeiro programa do bloco estrutura a ser destacado é o Atleta na Escola. De acordo com o FNDE, no programa Atleta na escola “a prática desportiva apresenta duplo caráter educativo: além de permitir o desenvolvimento das atividades motoras, cognitivas e físicas, é um meio particular de socialização e superação de limites pessoais e coletivos” (BRASIL, 2020)

Sendo assim, mais do que a prática de esportes, o programa atleta na escola é também uma via para promoção social, pela qual se enfrenta as desigualdades socioeducacionais, favorecendo a socialização dos sujeitos, a partir do envolvimento educacional em que o esporte insere as crianças e adolescentes, contribuindo assim para o desenvolvimento educacional.

(...) o esporte é um forte aliado para uma maior qualidade de vida no requisito saúde e prazer. E, assim, torna o sujeito mais forte fisicamente e emocionalmente. Educação esportiva é inclusiva porque busca trabalhar as diversidades, e as desigualdades sociais. Pontos que são complexos e que requer um cuidado para transformar toda a realidade que temos. O papel do esporte vai muito além da socialização do sujeito é o resgate de valores e de princípios que são extremamente necessários para a nossa realidade e para a sociedade com um todo (SANTOS, 2018, p.5).

Santos (2018) destaca a importância do esporte como facilitador no processo de formação social e emocional dos sujeitos. O autor chama atenção a capacidade inclusiva da prática desportiva como mecanismo de enfrentamento as desigualdades sociais. Na visão de Santos (2018), educação e esporte ao serem trabalhadas de maneira unificada, possibilitam uma aprendizagem imprescindível na caminhada escolar e posteriormente para vivência social dos indivíduos.

Nos gráficos a seguir, vemos o parecer dos sujeitos acerca da prática desportiva nos espaços escolares:

Gráfico 15: Há na escola o incentivo à prática de esportes pelos alunos?

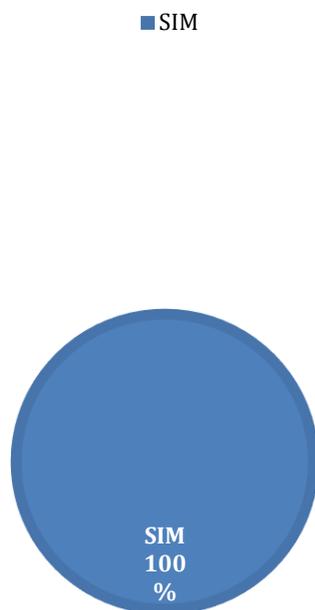
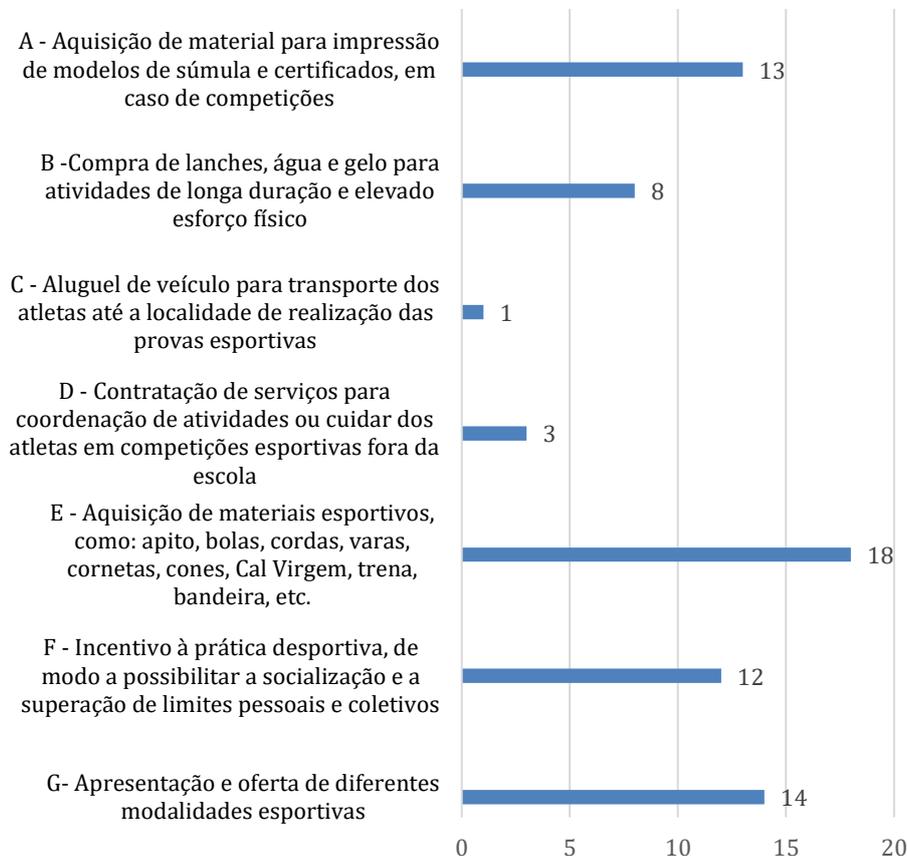


Gráfico 16: Quais das práticas e ações a seguir a escola desenvolve para viabilizar o desenvolvimento motor, cognitivo, físico e a promoção social dos alunos?



Conforme o gráfico 15, ainda que as escolas de Manari não possuam o programa Atleta na escola, o incentivo a prática de esportes é praticado na visão de 100% dos sujeitos que participaram do questionário desta pesquisa. É importante destacar, que mesmo as escolas, tanto da zona rural, quanto da zona urbana, não tendo o programa, há algum tipo de fomento a prática de esportes e a prática desportiva é uma demanda educacional no município.

Das escolas que participaram da pesquisa, apenas uma possui quadra, a escola D, já exibida na pesquisa. As práticas desportivas destacadas pelos sujeitos se resumem a competições esportivas na própria escola, os chamados interclasses, com competições principalmente na modalidade futebol.

A seguir, vemos a referência às práticas esportivas feita pela gestora da escola A, na qual é possível o maior impasse, não somente nesta escola, que é a ausência de um espaço que favoreça a prática atividades esportivas:

Porque aqui eles gostam muito de futebol e se a gente tivesse condições, né, de criar uma, não uma quadra, não sei, um espaço na escola, que deixasse eles pra ter essa atividade física. Seria bom pra saúde “n” de coisas boas, né, mas infelizmente nós não temos espaço físico nenhum. Inclusive nós temos algumas coisinhas assim, que sempre vem. A gente tem bola, rede, essas coisinhas pra eles ir brincando, mas assim (Gestora da Escola A).

Apesar da construção de espaços favoráveis a atividade esportiva não ser incumbência do Atleta na Escola, é interessante refletirmos a dificuldade de fomentar a prática esportiva em uma escola que não possui estrutura apropriada para este tipo de ação? Outro aspecto a ser destacado refere-se ao material esportivo recebido que repassado pela que não é adquirido pelo recurso do programa, que como já destacamos, não existe em nenhuma das 22 escolas.

Por conseguinte, como vemos no gráfico 16, 18 dos participantes apontam que as ações mais comuns nos espaços escolares são aquisição de materiais esportivos básicos, como: apito, bolas, cordas, varas, etc. As práticas menos desenvolvidas aparecem nas alternativas C e D, referentes ao aluguel de veículos para o transporte de alunos em competições externas, bem como a contratação de serviços para coordenação de atividades. Estas práticas não são comuns nos espaços escolares, uma vez que são práticas ofertadas as escolas que engajadas no programa.

Dando continuidade o Programa Mais Cultura, “tem entre suas finalidades promover a circulação de cultura nas escolas, contribuir para a formação de público no campo das artes, desenvolver uma agenda de formação integral de crianças e jovens” (BRASIL, 2020).

Gráfico 17: A escola necessita promover atividades culturais que viabilizem a vivência de experiências artísticas e culturais pelos alunos e comunidade escolar?

■ SIM

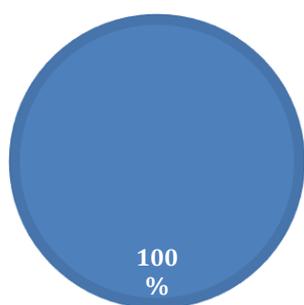
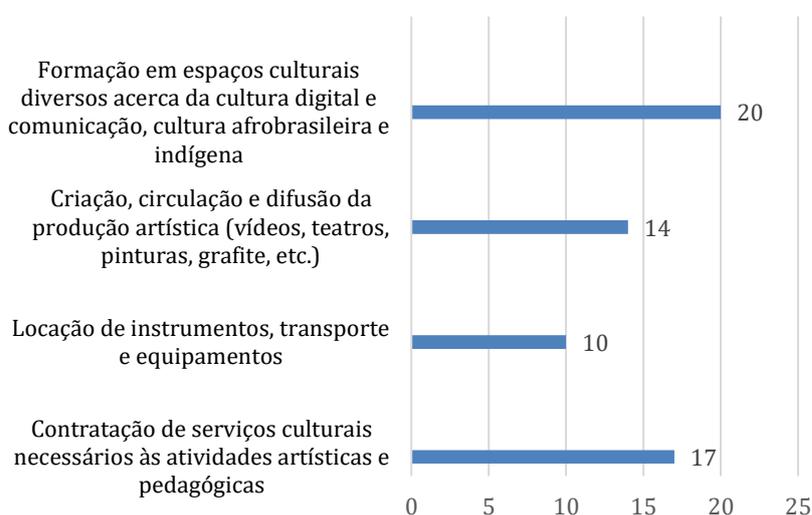


Gráfico 18: Quais das ações a seguir a escola precisa desenvolver para viabilizar experiências artísticas e culturais pelos alunos e comunidade escolar?



Como vemos, a demanda por vivências artísticas e culturais em Manari caracteriza-se na visão dos sujeitos participantes como necessidade de 100% das escolas que participaram da pesquisa. As ações especificadas no gráfico 18 exibem as atribuições próprias do programa. Sendo assim, de acordo com os sujeitos, as escolas apresentam como principais demandas no âmbito do programa, o desenvolvimento de práticas para a “formação em espaços culturais diversos acerca da cultura digital e comunicação, cultura afro-brasileira e indígena” (20), assim como “contratação de serviços culturais necessários às atividades artísticas e pedagógicas” (17).

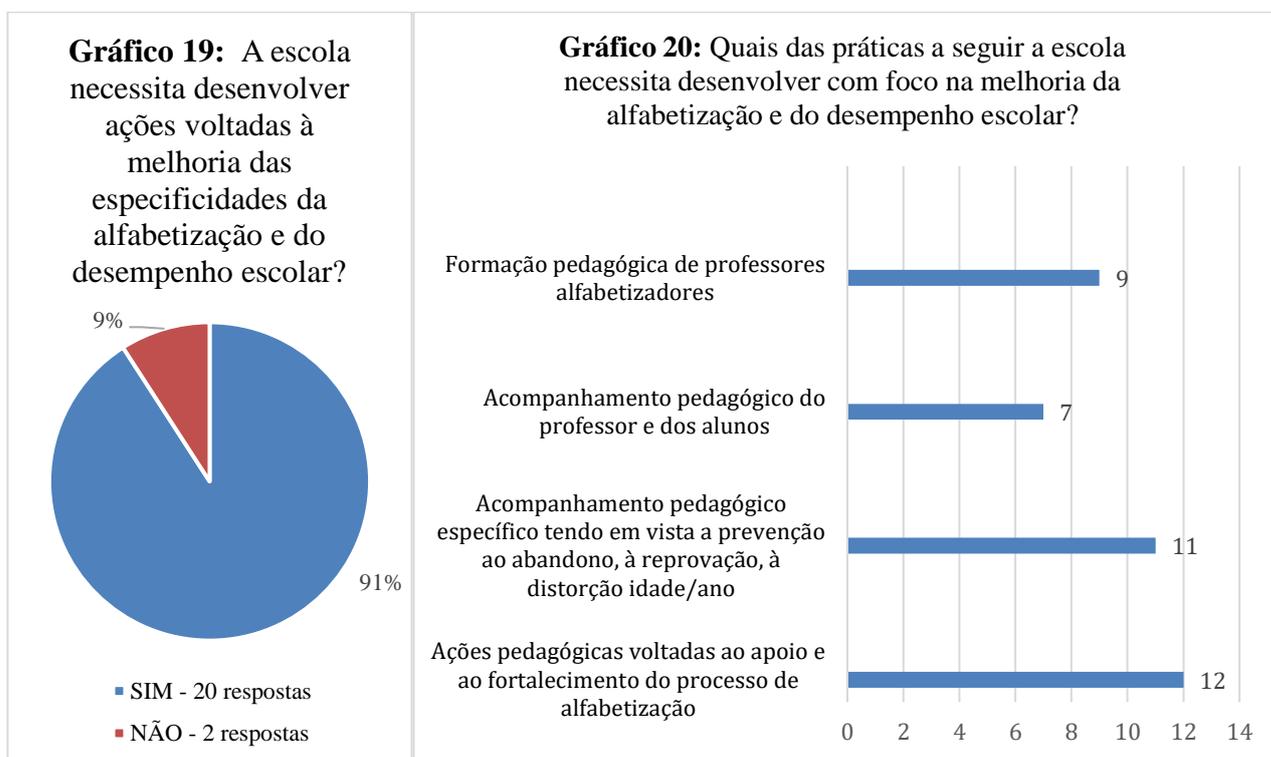
O programa em questão, no período de sua elaboração, resultou da ação interministerial firmada entre o Ministério da Cultura e Ministério da Educação. É uma ação de fomento a cultura, que não deve ser desconsiderada nos espaços escolares de toda educação básica, já que este encontro entre vivências culturais e vivências escolares insere crianças, adolescentes e jovens no pertencimento a sua história, as histórias dos outros, permitindo a imersão na realidade, assim como a preservação da cultura que marca a nossa sociedade.

No que diz respeito a existência deste programa nas escolas de Manari-PE, nenhuma instituição destacou a presença desta ação agregada. Pelo contrário, o destaque atribuído foi referente ao não conhecimento de um programa no âmbito do PDDE, que tivesse enquanto especificidades o trabalho com cultura em ambiente escolar considerando as atribuições exibidas no gráfico 18.

A última ação do bloco qualidade, é o Programa Mais alfabetização, que assume enquanto objetivo apoiar e fortalecer o processo de alfabetização dos estudantes. De acordo com o Ministério de Educação (MEC):

O Programa tem bases no reconhecimento de que os estudantes aprendem em ritmos e tempos singulares e de que necessitam de acompanhamento diferenciado para superarem os desafios do processo de alfabetização, garantindo a equidade na aprendizagem, bem como entende que a alfabetização constitui a base para a aquisição de outros conhecimentos escolares e para a busca de conhecimento autônomo (BRASIL, 2020).

O Mais alfabetização age como importante auxílio na educação, potencializando tanto a alfabetização, quanto a formação de professores alfabetizadores. Nos gráficos abaixo, os sujeitos destacam suas principais necessidades em relação a este programa:



Como demonstra o gráfico 19, 90% (18 respostas) dos sujeitos evidenciam a demanda por ações que visem a melhoria do processo de alfabetização e desempenho escolar. As principais ações demandadas são ações pedagógicas voltadas ao apoio e ao fortalecimento do processo de alfabetização (12), assim como acompanhamento pedagógico específico (11).

De maneira geral, podemos destacar o Mais Alfabetização como ação agregada do PDDE que mais auxilia escolas em Manari. Se observamos especificamente nas escolas A, B e

C, esta ação de acordo com o FNDE, é identificada dois últimos anos nas três instituições como veremos no tópico 6.3, a seguir.

A ação em questão foi criada em 2018, tomando como base os resultados apontados pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que identificou um percentual expressivo de crianças que ainda não haviam alcançado os níveis de alfabetização, em termos de leitura, escrita e matemática suficientes para serem reconhecidos como alfabetizados.

No caso de Manari, levando em consideração o panorama das escolas que participaram desta pesquisa, a necessidade de ações voltadas para melhoria das especificidades da alfabetização e melhoria do desempenho escolar é uma realidade que ainda demanda apoio do Programa Mais Alfabetização, assim como da própria Prefeitura.

Nesta seção, observamos todas as ações agregadas do PDDE, a partir da aplicação de questionário, que organizou-se considerando os objetivos e as práticas específicas de cada ação descritas no FNDE. Ao todo, 22 sujeitos participaram e em todas as questões referentes as ações agregadas foram reconhecidas demandas pelos os sujeitos, que poderiam e podem ser contempladas e enfrentadas com o auxílio do PDDE Integral, Estrutura e Qualidade.

As principais demandas captadas foram: a necessidade de melhoria do desempenho educacional, em termos de acompanhamento pedagógico, redução indicadores, no que se refere a taxa de distorção idade-série, tendo em vista o percentual de 23% em Manari no Ensino Fundamental.

A demanda por adequação da estrutura arquitetônica principalmente em relação as diversas formas de sinalização, assim como tecnologias assistivas. No âmbito desta demanda estrutural destacamos que das escolas A, B e C, apenas uma possui condições de atender alunos com deficiência, e é justamente esta escola que não tem em seu quadro de alunos matriculados nenhuma pessoa com deficiência.

Outra demanda refere-se à disparidade estrutural de escolas do campo, como acontecem nas escolas A, B e D. Continuamente, a demanda acerca das escolas sustentáveis, principalmente em relação a conscientização do meio ambiente, se estende a todas as escolas que participaram da pesquisa.

Quanto as práticas esportivas, as principais demandas referem-se à existência de espaços adequados para o desenvolvimento dessas atividades. O programa Atleta na Escola que trata de ações voltadas a práticas esportivas não cobre este tipo de ação, como construção de quadras, todavia a demanda existe em Manari. Nenhuma escola do município recebe a ação em questão.

Por fim, identifica-se o apelo ao desenvolvimento de práticas culturais no ambiente escolar. Destacamos especificamente o desconhecimento do Programa Mais Cultura na Escola, o que pode justificar o motivo pela qual o programa nunca foi pleiteado pelas escolas.

Em tese, a visão geral dos resultados deste questionário e as demandas identificadas apontam que no caso de Manari, justifica-se a implantação das três esferas das ações agregadas de maneira suplementar no município, como mecanismo de enfrentamento as desigualdades socioeducacionais, mas em consonância com o que deve ser acobertado pelo município.

Esta prática não significaria a isenção do município, como já refletimos, o PDDE é um recurso suplementar, no entanto, mesmo no âmbito suplementar, como reflete Freitas (2016, 146): “É pela micropolítica da escola que a macropolítica se firma ou se perde”. Se a repercussão da macropolítica, no chão da escola, mostra que as escolas continuam demandando, continuam precisando das ações que o PDDE se responsabiliza por desenvolver, é preciso revisar a ação dos entes federados, revisar a elaboração de políticas educacionais, assim como o funcionamento da política em seu dia a dia e seus mecanismos de implantação.

6.3 As percepções dos sujeitos sobre as repercussões das ações do PDDE

Neste tópico, trataremos do estudo das repercussões referentes as ações agregadas do PDDE, que foram reconhecidas pelos sujeitos, levando em consideração tanto as ações do PDDE existente nas escolas, quanto especificamente as demandas nessas três escolas. Para isso, voltaremos a adentrar o contexto das escolas A, B e C, nas quais realizamos entrevistas, observando ações que foram pleiteadas, mas não foram atendidas, ou ainda, identificando ações do PDDE que poderiam ter sido pleiteadas, e não foram.

No capítulo anterior, vimos que a escola A, localizada na zona rural, apresenta demandas gerais principalmente no que se refere a infraestrutura física. Sem desconsiderar essas demandas, apresentaremos o panorama de ações existentes na escola A, para depois observamos as demandas apontadas pelos sujeitos, e que poderiam ser amparadas de maneira suplementar pelo PDDE.

No quadro abaixo, exibimos as ações agregadas que já foram desenvolvidas nesta escola nos últimos 5 anos.

Quadro 16: Ações agregadas na Escola A

ANO	PDDE INTEGRAL	PDDE ESTRUTURA	PDDE QUALIDADE
2015	Nenhuma ação identificada;	Nenhuma ação identificada;	Nenhuma ação identificada;
2016	Nenhuma ação identificada;	Nenhuma ação identificada;	Nenhuma ação identificada;
2017	<i>Mais Educação;</i>	Nenhuma ação identificada;	Nenhuma ação identificada;
2018	Nenhuma ação identificada;	Nenhuma ação identificada;	<i>Mais Alfabetização;</i>
2019	Nenhuma ação identificada.	Nenhuma ação identificada.	<i>Mais Alfabetização;</i>

Elaborada pela autora, de acordo com dados do FNDE.

Em relação as ações agregadas do PDDE nesta instituição, identificam-se nos últimos 5 anos, de acordo com o FNDE, poucas ações pleiteadas e aceitas. São percebidas inicialmente no ano de 2017, no contexto do PDDE Integral, o Mais Educação, seguido nos anos posteriores de 2018 e 2019, de ações no âmbito do PDDE Qualidade com o Mais Alfabetização.

Conforme o quadro 14, a escola não teve nos anos em questão, a possibilidade de conciliar as ações do Mais Educação e Mais Alfabetização em um mesmo ano. Ações no âmbito do PDDE Estrutura, com ações de água na escola, escola acessível, escola sustentável e escola do campo, não existiram no cenário desta instituição, ainda que conforme exibem os dados do

questionário, haja o reconhecimento da necessidade de todas estas ações nos contextos escolares.

Neste sentido, a gestora da escola A, faz algumas considerações acerca das ações do PDDE na escola:

É assim, na verdade o que nós temos aqui é o Mais Educação. Tínhamos, porém esse ano não tivemos. Não foram, todas as escolas que foram contempladas com o Mais Educação. *((intervenção da pesquisadora)) Mesmo vocês solicitando?* Não foi não, eu não sei não. Também não sei, o município passou pra gente, quando fomos a reunião a escola não foi enquadrada no Novo Mais Educação, então eu não posso contar que não temos, né. *Então vocês não contam com nenhum outro programa que o PDDE ofereça?* Não aí eles, o ano passado a escola teve mais um, o Mais Alfabetização, aí a escola ficou com o Programa de junho, salvo me engano agosto, julho, aí julho, agosto, setembro, terminou o ano (Gestora da Escola A).

No diálogo acima, são revelados aspectos importantes nesta relação do que é pleiteado e do que é aceito ou não. Percebemos que há uma dificuldade com a parte técnica referente aquilo que é solicitado à Prefeitura. Deste modo, é nítido que a escola clama por apoio técnico tanto para esclarecimento dos entraves existentes no acontecer da política, quanto para melhor organização daquilo que é pleiteado, ou que deixa de ser. As ações simplesmente aparecem e acabam e os seus gestores não tem a transparência da Prefeitura, o que têm é uma insegurança no entendimento dos desdobramentos que acontecem em torno do programa.

No quadro abaixo apresentamos a síntese das demandas e ações do PDDE que poderiam ser desenvolvidas, de acordo com as percepções da gestora da escola A. As lacunas no quadro abaixo descrevem que não houve demanda apresentada por parte da escola:

Quadro 17: Escola A e as demandas no âmbito do PDDE

ANO	PDDE INTEGRAL		PDDE ESTRUTURA		PDDE QUALIDADE	
	Demandas da escola	Ações que poderiam ser desenvolvidas	Demandas da escola	Ações que poderiam ser desenvolvidas	Demandas da escola	Ações que poderiam ser desenvolvidas
2019		Nenhuma ação identificada.	Infraestrutura	Escola do Campo; Água na Escola Escola Acessível	Prática de esportes	Atleta na Escola
					Envolver mais a comunidade; trazer mais os pais para escolas	Mais Cultura na Escola

Dando continuidade, identifica-se a necessidade por ações no âmbito do PDDE Qualidade, com ações do Atleta na Escola e Mais Cultura nas escolas. Na escola A, no que se refere a essas demandas apontadas acima, a gestora reflete como as ações que a escola não possui, mas que gostaria que fossem desenvolvidas na educação do município:

Sim, porque aqui eles gostam muito de futebol e se a gente tivesse condições, né, de criar uma, não uma quadra, não sei, um espaço na escola, que deixasse eles pra ter essa atividade física. Seria bom pra saúde “n” de coisas boas, né, mas infelizmente nós não temos espaço físico nenhum (Gestora da Escola A).

Na fala acima, a gestora faz alusão a necessidade de prática de futebol na escola, apontado a importância de serem oferecidas ações desportivas na escola. No caso em questão, ela destaca que não escola não há infraestrutura para esse tipo de atividade. Considerando as ações do PDDE, como destacamos anteriormente, o PDDE Atleta na Escola, que mesmo não oferecendo uma quadra, esta ação possibilita a escola o incentivo a prática desportiva na escola, assim como a apresentação e a oferta de modalidades esportivas.

Outra demanda apresentada refere-se à necessidade de envolvimento da comunidade nos espaços escolares. Neste sentido, a gestora da escola A reflete:

Nossa região é carente, se a gente tivesse é, como fazer mais pra envolver mais a comunidade, pra trazer mais pais pra escola, pra andar de mãos seria melhor. Agora, eu acho, a não sei se isso é um trabalho da secretaria em si, se é da secretaria de Pernambuco, Governo do Estado ou se vem ser esfera federal (Gestora da Escola A).

A gestora demonstra o anseio de que haja aproximação entre escola e comunidade escolar. A expressão de “como fazer mais pra envolver mais a comunidade” traz o desejo de que haja no espaço escolar, ações, práticas, possibilidades oferecidas na escola que envolvam os sujeitos na cotidianidade escolar. Com exceção de reuniões bimestrais, os plantões pedagógicos, não outro tipo de prática que aproxime a comunidade escolar.

Corroborando com necessidade de envolvimento da comunidade na escola, destacamos o programa Mais Cultura na Escola, que assume ao assumir como intento a circulação da cultura no espaço escolar, envolve a sociedade e principalmente a comunidade escolar na qual a escola está inserida.

Ainda no cenário da escola A, é importante pontuarmos que o pedido de atenção a realidade estrutural da escola também pode englobar ações do PDDE, como na fala da gestora que enfatiza o pedido de reforma “a gente sempre pede é, vamos dizer, ampliar, fazer a frente, ampliar a escola pra ter uma qualidade de ensino melhor pro nossos alunos, mas estamos aguardando”.

A fala em questão, mesmo expressando uma ação que demanda maior participação e investimento da prefeitura, pode-se refletir os meios de colaboração suplementar do PDDE. Por exemplo, há uma necessidade de destinar esforços em relação as práticas de acessibilidade na escola A, conforme vimos na imagem 01 do capítulo anterior.

No caso do PDDE, temos a ação da Escola Acessível como caminho para o enfrentamento desta demanda. Enfim, é preciso destinar um olhar minucioso para as realidades que demandam a ação do PDDE, sem esquecer que este não é um recurso primário, mas dentro de suas possibilidades permite suplementarmente o enfrentamento de muitas realidades desiguais nas escolas.

Em síntese, identificamos que a principal demanda não está no âmbito das ações agregadas, uma vez que há nos espaços escolares o desejo de contar com as ações agregadas do PDDE em sua rotina. O que existe é de fato a ausência de corpo técnico que possa apresentar e ensinar os meios necessários para potencializar a política e o seu alcance.

No contexto da escola B, também localizada na zona rural de Manari, no capítulo anterior são apresentadas como principais demandas gerais, ações para formação de professores e aquisição de material didático. No campo das ações agregadas desta escola nos últimos 5 anos, são identificadas as seguintes ações:

Quadro 18: Ações agregadas na Escola B

ANO	PDDE INTEGRAL	PDDE ESTRUTURA	PDDE QUALIDADE
2015	Nenhuma ação identificada;	Nenhuma ação identificada;	Nenhuma ação identificada;
2016	<i>Mais Educação;</i>	<i>PDDE Campo;</i>	Nenhuma ação identificada;
2017	<i>Mais Educação;</i>	Nenhuma ação identificada;	Nenhuma ação identificada;
2018	Nenhuma ação identificada;	Nenhuma ação identificada;	<i>Mais Alfabetização;</i>
2019	Nenhuma ação identificada.	Nenhuma ação identificada.	<i>Mais Alfabetização;</i>

Elaborada pela autora, de acordo com dados do FNDE.

Diferentemente da escola A, a escola B já apresenta maior relação com as ações do PDDE no contexto das três esferas de ações do PDDE. No PDDE Integral, temos 2 anos de vigência do Mais Educação. No PDDE Estrutura, 1 ano de PDDE Escola do Campo, e por fim 2 anos de Mais Alfabetização no PDDE Qualidade.

No que se refere as ações agregadas em questão, o gestor da escola B faz algumas considerações acerca do Mais Educação:

o escola em tempo integral, que foi o Mais Educação melhorou bastante, porque essa escola tinha um índice muito alto de evasão e reprovação e felizmente com o Mais Educação, aula de reforço, né, a escola melhorou bastante. A gente acabou sanando praticamente as evasões e reprovações (Gestor da Escola B).

Como já é possível inferir, evasões e reprovações eram demandas existentes na escola B, apresentando altos índices, conforme analisa o gestor. O próprio gestor analisa a interferência do Mais Educação nas dificuldades enfrentadas pela escola. No caso desta escola, apesar da ampliação de jornada escolar no Mais Educação não se restringi apenas ao acompanhamento pedagógico, essa é a principal contribuição nesta escola.

No âmbito do PDDE Estrutura, como já destacado, aparece o PDDE Campo, que assume como objetivo adequação e benfeitoria das instituições escolares, mediante repasse de recursos financeiros de custeio e capital. Na escola B, a análise feito pelo gestor reflete três ações do PDDE Estrutura: campo, água na escola e acessibilidade, conforme destaca abaixo:

No item estrutura ela recebeu acessibilidade, onde tem rampa a escola, os banheiros são acessíveis, tem cadeiras de roda, hoje o bebedouro. Tudo com acessibilidade, graças ao programa. O programa Água, né o PDDE Água, o PDDE Campo, eles foram uns do que mais mudaram essa escola. Essa escola por ser uma escola da zona rural e com um número menor de alunos, era ela aquela escola no cantinho e com esses recursos de forma integrada com a prefeitura disponibilizando o restante do recurso sendo o utilizado o recurso de acordo com o teor do projeto, né, sem mudar a ordem da execução, mas de forma integrada, bastante transparente, essa escola conseguiu melhorar, melhorar muito. Hoje tem água. Não tem água encanada, não chegou ainda, mas vai chegar! E, mas tem a cisterna própria, onde a água é tudo canalizada pra escola, tem o esgoto canalizado. Tem a escola conseguiu colocar piso, colocar o forro em algumas partes, nas partes frias. Então hoje eu posso dizer que essa escola está bem acima das demais da zona rural (Gestor da Escola B).

De fato, conforme exhibe o anexo 01, a escola B passou por reformas estruturais recentemente. No que diz respeito a escola acessível são destacadas pelo gestor, ações de aquisição de mobiliários acessíveis. Apesar do gestor fazer referência ao Escola Acessível, a ação agregada não aparece no quadro 19. Em relação ao PDDE Água na Escola e PDDE Campo essas são apresentadas como as ações que mais realizaram mudanças na estrutura da escola. Consoante o gestor, ações como estas elevaram a escola B da zona rural, acima das demais escolas do campo.

De acordo com o gestor, a melhora estrutural da escola, motivou os pais a matricularem os seus filhos na escola: “quando eu faço reunião de pais e mestres aqui na escola eles falam:

como é meu filho, que você estudando numa escola como essa, você ainda não tem vontade de vir pra escola, não faz as atividades certa”.

Considerando que o que se espera das escolas do campo são estruturas inferiores e precárias, que penalizam o desenvolvimento educacional só por serem da zona rural, a percepção do gestor acerca das ações, reconhece e confere ao PDDE a responsabilidade por ter elevado o status da escola, na qual mesmo sendo uma escola de pequeno porte oferece aos seus alunos as melhores condições infraestruturais de aprendizado.

No que se refere a existência de demandas da escola, que possam ser assistidas pelas ações do PDDE, como destacado no capítulo anterior, as demandas identificadas pelo gestor não estão no plano daquilo que é apontado no PDDE, apesar de durante a realização dos questionários os sujeitos apontaram demandas no âmbito de ações como: escola sustentável, mais cultura na escola, atleta na escola, etc.

As demandas destacadas pelo gestor de maneira direta, situam-se no contexto do recurso do poder municipal e do acompanhamento pedagógico feito pelos pais:

A falta de recurso do poder municipal é gritante, porque não só na nossa cidade, acredito que não, porque a gente presencia aí em tantos meios de comunicação, que as escolas e o poder público está se arrastando. Essa escola, ela precisa de algumas coisas sim, mas como você viu, ela pouco precisa. O que tá faltando aqui, eu creio que a secretaria não pode fazer muito e pode sim, é porque nós trabalhamos em uma escola que, ela é localizada essa escola em um ambiente em que a maioria dos pais ainda são analfabetos. Então a maior dificuldade que a gente tem é no “para casa” do aluno, ele dificilmente traz esse “para casa” feito.

A reflexão do gestor, não aponta demandas no contexto das ações agregadas do PDDE, pelo contrário, felizmente de acordo com o gestor a escola apresenta poucas necessidades. As necessidades identificadas vão além do campo escolar, são os recursos repassados para educação do município, são pais analfabetos que não podem contribuir na alfabetização dos seus filhos. É desse modo, que também identificamos que a lógica desigual que adentra a educação está em diferentes cenários.

Esse sujeito que está nesta posição não pode ser responsabilizado, pela sua condição desigual. A escola acaba se isentando da sua responsabilidade para com a educação e os culpados são o sujeito ou a sua família. Sendo assim, é preciso pensar iniciativas de enfrentamento não só para este jovem que está adentrando na sociedade, mas é necessário olhar o enfrentamento a condição desigual de todos os sujeitos, já que as marcas da pobreza em um, também deixam marcas em outros, que não puderam optar por escolher a educação.

A escola C, localizada no centro da zona urbana de Manari, as principais demandas gerais já apresentadas são: infraestrutura escolar, material didático, ações culturais, atleta na escola. Na tabela abaixo, apresentamos as ações agregadas já executadas na escola C:

Quadro 19: Ações agregadas na Escola C

ANO	PDDE INTEGRAL	PDDE ESTRUTURA	PDDE QUALIDADE
2015	Nenhuma ação identificada;	PDE Escola;	Nenhuma ação identificada;
2016	Nenhuma ação identificada;	Nenhuma ação identificada;	Nenhuma ação identificada;
2017	Mais Educação;	Nenhuma ação identificada;	Nenhuma ação identificada;
2018	Nenhuma ação identificada;	Nenhuma ação identificada;	Mais Alfabetização;
2019	Nenhuma ação identificada.	Nenhuma ação identificada.	Mais Alfabetização;

Como exibido, as ações agregadas existentes na escola C também distribuem-se entre as três esferas do PDDE, são elas: o Mais Educação (PDDE Integral), o PDE Escola (PDDE Estrutura) e nos últimos anos, o Mais Alfabetização em um período de dois anos consecutivos. Destacamos o ano de 2016 em que a escola não recebeu nenhum tipo de ação agregada. É possível perceber também, tanto na escola A, quanto na escola C, que as ações predominantes, que foram pleiteadas e aceitas, foram aquelas que possibilitavam algum tipo de acompanhamento pedagógico aos alunos.

No plano das demandas destacadas na escola C, que poderiam ser amparadas pelas ações do PDDE, a gestora enfatiza:

Quadro 20: Escola C e as demandas no âmbito do PDDE

ANO	PDDE INTEGRAL		PDDE ESTRUTURA		PDDE QUALIDADE	
	Demandas da escola	Ações que poderiam ser desenvolvidas	Demandas da escola	Ações que poderiam ser desenvolvidas	Demandas da escola	Ações que poderiam ser desenvolvidas
2019		Nenhuma ação identificada.	Infraestrutura	Água na Escola; Escola Acessível;	Prática de esportes, como meio para tirar os jovens das ruas;	Atleta na Escola
					Promoção de dança, teatro, capoeira etc,	Mais Cultura na Escola

Na tabela 18 foram apresentadas as demandas da escola C associando as ações que podem receber amparo dos recursos do PDDE. A escola C traz enquanto aspecto a ser destacado, o fato de estarem aguardando mudança de prédio escolar, que já está pronto. Deste modo, teoricamente as ações no âmbito do PDDE Estrutura estariam sanadas pela nova estrutura já finalizada.

O maior destaque destas demandas refere-se as ações do PDDE Qualidade: Atleta na Escola e Mais Cultura na Escola. Sobre o Atleta na Escola, a gestora reconhece as importantes contribuições que a ação promove no ambiente escolar:

O Atleta na escola não era na minha gestão. Quando eu cheguei o projeto já tinha sido extinguido, tinha sido acabado. Só que é, olhando com olhar de educador, eu acho que assim, acho não, eu tenho certeza que faz falta. Porque os jovens eles têm que serem motivados, né e o esporte eu acredito que seja um meio da gente tirar muitos jovens aí da ruas, deles ao invés de “tarem” fazendo nada, tá ali praticando um esporte e isso ajuda até na formação deles (Gestora da Escola C).

No caso em questão, a gestora enfatiza que o Atleta na Escola funcionava anteriormente a sua gestão. Todavia, a da parte dela, o anseio da volta da ação a escola. A gestora enxerga no programa um mecanismo de enfrentamento a desigualdade, porque motiva o jovem, oferece possibilidades, e caracteriza-se também como mecanismo de formação desses sujeitos.

A percepção da gestora acerca das contribuições desta ação coaduna-se com o objetivo duplo descrito pelo FNDE desta ação, possibilitar o desenvolvimento das atividades motoras, cognitivas e físicas, mas ao mesmo tempo é facilitador da socialização e do enfrentamento de limites pessoais e coletivos.

No que se refere ao Mais Cultura na Escola, a gestora não tinha conhecimento da existência deste programa como ação agregada do PDDE até ser instigada acerca da mesma, no momento da entrevista. Sobre o Mais Cultura na Escola, ela destacou:

E esse que você falou do Mais Cultura, num é isso? Eu não conhecia. Eu confesso que eu não conhecia, eu não fui apresentada a esse programa. Isso seria muito bom, porque olhe teatro, dança, a gente vê que pessoas que dançam, eles dançam. A dança ela também consegue transforma o ser humano. Pode observar que muitas pessoas, muitas pessoas superam algumas coisas que passam com dança, se envolvendo com teatro, com a arte, com a cultura, né. Então, eu gostei, eu vou pesquisar sim (Gestora da Escola C).

Em relação ao Mais Cultura, a percepção da gestora repete-se, como na análise feita acerca da ação Atleta na Escola. No contexto do Mais Cultura, o enunciado incorporado reconhece também por meio da cultura a possibilidade de superação, de enfrentamento, uma vez que permite esta troca histórica e cultural entre escola e sociedade. O fato da mesma afirmar

o não conhecimento do programa evidencia a debilidade no trabalho de apresentação das ações agregadas por parte da prefeitura.

Em síntese, observamos que nas escolas há o desejo de incorporar as ações do PDDE, de melhorar o ensino, melhorar as estruturas. Todavia, é certo que a debilidade estrutural existente nesses espaços escolares penaliza o desenvolvimento de outras ações, porque a escola passa a funcionar considerando o “urgente” e nem sempre aquilo que é planejado. É sempre a maior necessidade, a emergência.

A grande dificuldade está justamente no ato de pleitear, as escolas desconhecem as especificidades, o alcance das ações do PDDE. É uma percepção comum em todas as escolas visitadas estar em achar que as ações agregadas do PDDE são uma realidade impossível e distante das suas escolas, quando na verdade não o são. O sujeito simplesmente desconhece que as ações do PDDE são pleiteáveis. Um indício deste cenário é percebido nos gráficos do tópico 6.2, na qual os sujeitos marcam quase que todas as alternativas acerca de um programa, como se não o conhecesse como ação agregada do PDDE, assim como fala da gestora da escola C acerca do Programa Mais cultura nas escolas.

É possível identificar, que muitas das ações agregadas que não existem mais nas escolas continuam a ser necessidades. No sentido daquilo que é pleiteado pela escola, como essas demandas chegam até a prefeitura a gestora enfatiza: “Nessa questão a gente sempre fala, né. Eu não sei o que é que eles decidem nesse sentido, se eles já pediram, se não pediram. Eu não posso lhe responder. Mas a gente, eu já falei várias vezes e outros gestores.” A fala explícita a ausência do acompanhamento diante daquilo que é demandado pelas escolas, ao mesmo tempo a falta de retorno da prefeitura para as escolas.

De modo geral, voltamos ao aspecto de reforçarmos a debilidade do corpo técnico que não consegue conciliar as burocracias que envolvem o programa, bem como apresentar as ações e aquilo que elas podem contribuir. Observamos também que as ações surgem prioritariamente para “dar conta” das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Por isso são priorizadas as ações da Mais educação e Mais alfabetização, que parece ser a maior necessidade em um contexto desigual como o de Manari. No capítulo a seguir trataremos, discorreremos acerca da relação desigualdades socioeducacionais e o PDDE para o enfrentamento.

7 Ações agregadas do PDDE e o enfrentamento das desigualdades socioeducacionais

Nos capítulos anteriores foi possível identificar as principais demandas existentes em Manari, bem com refletir sobre as ações agregadas do PDDE que funcionam no município, ou que poderiam ter sido pleiteadas no cenário em questão. Considerando o contexto de desigualdade que assola a educação de Manari, depreendemos a possibilidade de reconhecemos as ações do programa como mecanismo autêntico de enfrentamento as desigualdades socioeducacionais.

Desta feita, tratamos como objetivo neste capítulo conhecer quais projetos/programas foram pleiteados pelo município e não foram atendidos e quais poderiam ter sido pleiteados, mas não o foram encaminhados, enquanto finalidade de enfrentamento à desigualdade. É importante destacar que o conjunto das ações que podem ser pleiteadas pelo município ao PDDE e não o são, visa apresentar uma contribuição não somente a Gestão de Manari, mas também para outros municípios que apresentam demandas semelhantes a Manari, e que não têm encaminhado seus pleitos adequadamente.

Isto porto, identificamos, de acordo com as entrevistas e com a visita a campo, demandas principalmente no âmbito estrutural das escolas (acessibilidade, material didático, quadras, etc) enquanto demandas explícitas. Com base na análise dos dados coletados por meio dos questionários administrados, foi possível constatar que a maior parte das escolas que participaram desta pesquisa apontam, mesmo sem o devido esclarecimento, demandas que podem ser atendidas por meio de uma das ações agregadas.

De maneira geral, sistematizamos demandas de três naturezas nas escolas pesquisadas, que estão intrinsicamente relacionadas entre si: demanda estrutural das escolas, demandas no apoio técnico na relação município/escola/PDDE, e por fim, demanda do desconhecimento das ações agregadas integralmente por parte das escolas, por isso não o são solicitadas.

No que refere a demanda estrutural em Manari, quando analisamos o contexto de escolas da zona rural e urbana aqui apresentado, é certo que há escolas que já dispõem de boas condições estruturais de funcionamento, tanto nos espaços rurais, quanto urbanas, como vimos nos capítulos anteriores. Todavia, a demanda estrutural ainda é realidade em Manari.

Desta feita, temos em Manari, escolas no mesmo espaço que se desenvolvem no espaço em ritmos diferentes. Em outras palavras, ao passo em que na zona rural há escolas estruturalmente de grande porte, há outras que funcionam em condições extremas de desigualdade. A própria zona rural, que ainda sofre desigualdades, quando comparada a zona

urbana. No âmbito das estruturas das escolas de Manari, identifica-se a disparidade infra estrutural nesses espaços. O próprio lugar feito desigual, seja por insuficiência, má distribuição de recursos, ou por má gestão da escola em si, produz desigualdade em Manari.

Continuamente, quando refletimos a demanda de apoio técnico na relação escola/Prefeitura/PDDE, temos alguns aspectos de funcionamento essenciais para que as ações agregadas do PDDE possam de fato enfrentar as desigualdades em contexto como o de Manari: 1) a apresentação do alcance do Programa por parte de cada unidade gestora ; 2) o pleito por parte das escolas; 3) contextualização do que pleiteado e a realidade de cada instituição escolar.

No caso de Manari, a demanda de desprovisionamento de aperfeiçoamento técnico daqueles que lidam diretamente com a divulgação das ações entre as escolas, assim como o processo organizacional burocrático acerca do PDDE, que precisa ser feito pelas escolas para prefeitura, e conseqüentemente da prefeitura para uma instância superior dificulta este processo de pleito de uma ação agregada.

Durante o período de coleta de dados da pesquisa, encontramos bastante dificuldade de minimamente ter contato com alguém que fosse no município, responsável pelo suporte técnico do programa na Secretária de Educação. Nas conversas informais com gestores, observamos que são muito pontuais momentos formativos que tivessem como finalidade apresentar as demandas do PDDE e suas finalidades.

É neste cenário que as ações agregadas do PDDE vão perdendo força, quando falamos em ações que possam ser pleiteadas, é certo que não se pode pleitear para sua escola, aquilo que não se conhece. Um exemplo nítido deste aspecto são os dados coletados pelo questionário nesta pesquisa, nos quais gestores e professores assinalavam quase que integralmente a necessidade do funcionamento das ações do programa em suas escolas. Em outro momento, durante os processos de interlocuções das entrevistas, foi apresentada a ação do PDDE que tratava da cultura na escola, que impressionou uma gestora por não saber da sua existência, e de que sim, ela poderia tê-lo em sua escola.

Em relação a contextualização daquilo que é pleiteado com a realidade escolar, também é marcada pela debilidade do apoio técnico. Se fosse verdadeiramente aplicado por parte técnica do PDDE, seja no município, no estado, este movimento de contextualização e escuta de quem está no lugar das repercussões da política – na escola, dificilmente nós teríamos instituições que possuem demandas, possuem políticas disponíveis para o enfrentamento, mas não pleiteiam.

É lógico, que há uma série de outras pequenas demandas que também assolam a realidade escolar em Manari e que não são de responsabilidade única do PDDE ou da educação, e considerando o contexto desigual que marca o município, não assumimos a intenção de

colocar sobre o PDDE a responsabilidade de sozinho dar conta deste enfrentamento, todavia é necessário reconhecer que muitas das demandas podem ser mitigadas pelo Programa.

Desta feita, o caso de Manari constitui um quadro, que apesar de até então trazer a marca de pior IDH do Brasil (ATLAS BRASIL,2000), enfrentada em partes pela mobilidade social no Brasil, como já refletimos consoante Pochmann (2010), continua amargando a última posição do ranking estadual de desenvolvimento humano municipal, com IDHM de 0,487 (ATLAS BRASIL, 2010).

Ainda que o discurso dos sujeitos do município seja de que “em Manari não é mais assim” os feitos desiguais continuam marcados pela desigualdades socioeducacionais, que não são se expressam somente em uma debilidade estrutural ou em ter um pedinte em rua, mas como vimos anteriormente, de acordo com Arroyo (2010) o fantasma das desigualdades continua persistente em nossa sociedade, e a maneira como elaboramos as políticas públicas deve considerar como o Estado se pensa e como é pensado o sujeito feito desigual a qual a política se destina.

No primeiro tópico, a seguir, antes de relacionarmos o PDDE ao enfrentamento as desigualdades, apresentaremos como os coletivos desiguais se veem no cenário de Manari-PE.

7.1 Como os coletivos feito desigual se veem em Manari?

Arroyo (2010) destaca que para o enfrentamento as desigualdades, por muitas vezes são enfatizadas as desigualdades observando a necessidade de correção, são analisadas as incumbências dos Estados, mas constantemente são esquecidos o sujeito, quem é o indivíduo, quais coletivos foram constituídos como desiguais.

Sendo assim, apresentaremos a visão dos sujeitos acerca do estigma de desigualdade que o município traz e que conseqüentemente perpassa também as vivências dos sujeitos neste lugar:

Sabe-se que a educação em si só ela não consegue quebrar essa barreira aí, tem que haver um trabalho coletivo por parte da prefeitura, das outras secretarias, também associações ONGs, enfim, tudo isso é um processo muito lento, mas isso só pode, a gente só pode se alavancar desse ranking aí com o esforço de todos, um só setor não tem como assim, fazer essa diferença. É claro que cada um fazendo o seu papel, tendo o cuidado que se deve ter, né, enfrentando a realidade como deve ser, a gente pode, de certa forma, mudar essa página aí. Isso só se faz com parceria e todos envolvidos no mesmo pensamento, na mesma ideia, né, porque se todos não der as mãos em torno dessa coisa que é nossa de fato, a gente fica um pouco difícil de revertesse papel (Secretário de Educação).

A fala do secretário de educação revela a sua concepção de que o enfrentamento as desigualdades não deve ser responsabilidade unicamente educacional. Esta fala surge na entrevista, no momento em que o secretário é questionado a respeito do que ele pensa sobre o município de Manari ser reconhecido por ser o menor IDHM de Pernambuco e se esta repercussão interfere no campo educacional.

Neste sentido, sabemos que o estigma de pior IDHM, em outras palavras, a marca deixada pela pobreza, pela desigualdade é tarefa que para ser enfrentada mediante trabalho conjunto entre todas as instituições sociais. A fala do secretário surge de fato, como um desabafo, até mesmo uma denúncia a forma como o Estado e a Política Pública são pensadas no sentido de propor em conjunto práticas para o enfrentamento a desigualdades.

O estigma do menor IDHM que adentra também o chão da escola, deve ser desafio de todos, não se trata somente de um problema educacional, mas sim um problema social, que deve ter como fim a proposição de uma sociedade justa. Se consideramos que um IDHM é medido a partir de indicadores de expectativa de vida ao nascer, índice de educação e renda, podemos nos questionar: o que cabe aos outros setores? O que esperar das instituições de ensino, política, religiosa, econômica, jurídica? Há interesse e colaboração de todas neste processo de enfrentamento a desigualdades?

Considerando os questionamentos acima destacados, o secretário assinala uma importante contribuição: *“Isso só se faz com parceria e todos envolvidos no mesmo pensamento, na mesma ideia”*. Podemos inferir desse trecho não só o campo de disputa de poder no enfrentamento as desigualdades, como também a inexistência de interesses em comum que impulsionem todas as instituições sociais neste enfrentamento. Pode até existir um esforço das instâncias de modo individual, mas não compactuado.

Neste sentido, Arroyo (2018) nos leva a refletir que ao mesmo em que as escolas são responsabilizadas pelos problemas sociais, elas também são colocadas como as grandes responsáveis por tirar o sujeito da condição desigual, sendo ao mesmo tempo “vilã e tábua da salvação” (SILVEIRA,2013):

A pobreza, assim, acaba sendo vista somente pelo viés educacional, ficando mascarada toda a sua complexidade como questão social, política e econômica. Essas representações são uma forma irresponsável de jogar para as escolas e seus(suas) mestres(as) a solução de um problema produzido nesses contextos sociais, políticos e econômicos, ou seja, muito além do ambiente escolar (p.10).

Por conseguinte, a pobreza não se refere somente a um sujeito que não teve acesso a oportunidades educacionais. A sua complexidade vai além de responsabilizar o sujeito ou a escola. É uma questão social, política e econômica, muito mais profunda do que concebemos ao oferecermos políticas compensatórias e simplesmente acharmos que já conseguimos enfrentar a desigualdade. É uma questão que deve ser enfrentada por todas as instâncias sociais em um trabalho compacto.

Arroyo (2010, p. 1389) enfatiza: “se reduzirmos as desigualdades a carências, caberá ao Estado, a suas políticas e instituições apenas o dever de suprir carências. Um papel menos exigente do que construir uma sociedade igualitária e justa”. Sendo assim, não se trata somente de uma ação de intervenção, não se trata de uma iniciativa de responsabilidade educacional para que as desigualdades sejam diminuídas.

Esse modo de pensar, como reflete Arroyo (2010) oculta a face da desigualdade. Não é desigualdade por falta, é desigualdade por existir um coletivo de sujeitos sendo feitos desiguais, cujo o processo histórico que os levou a esta condição, dificilmente é refletido nos momentos da elaboração de políticas compensatórias e distributivas que desconsideram o micro, desconsideram o chão de onde essa política irá se aplicada.

Continuamente, os gestores das escolas A, B e C, refletiram sobre este mesmo aspecto, como exhibe o quadro abaixo. As percepções expressas surgiram na entrevista, quando tratamos do que os gestores pensam sobre Manari ser conhecida pelo menor IDHM de Pernambuco:

Quadro 21: Desigualdade em Manari

Ainda? Mulher, eu, na minha concepção eu acho que não. Porque pelo menos eu tenho consciência do meu trabalho, nós que trabalhamos aqui e sabemos que não é dessa forma. Realmente temos, mas nem tudo que a mídia expressa realmente é, porque *graças a Deus os alunos que a gente tem não chegam aqui nenhum tipo sem uma sandália, sem uma roupa pra vestir com essa dificuldade ao extremo*. Eu acho que isso já pode ter sido, hoje eu não vejo mais Manari, *nem me situo, nem me coloco nesse Manari mais não. Graças a Deus*. Manari hoje tá uma capital de Pernambuco (risos). (grifos nossos - Gestora da Escola A).

Eu não vejo mais Manari com esse campo tão desfavorável, porque tem melhorado bastante e tá crescendo muito no seu IDH. *As pessoas estão estudando mais, estão ficando mais capacitada, estão buscando mais*. (grifos nossos - Gestor da Escola B).

Assim o que eu penso, *quem tá de fora, né, vê como quer, enxerga como quer, mas se você perguntar, uma grande parte de quem vive em Manari, acho que quase todo mundo vai ter essa mesma visão. Manari não é como as pessoas pensam*. Manari é uma cidade boa de se viver. Essa questão do IDH de Manari, teve sim, né, foi algo negativo que até hoje a gente carrega essa má fama aí. Só que Manari não é como as pessoas pensam. *As pessoas acham que o povo de Manari não tem cultura, é os nossos professores pra você ter uma ideia, é difícil, eu acredito que se a gente tiver, é um ou dois, todos têm pós-graduação*. (grifos nossos - Gestora da Escola C).

O discurso dos gestores expressa perplexidade sobre Manari ainda ser conhecida por esta má fama. Todas as percepções inserem-se em um mesmo enunciado, uma vez que a defesa feita por todos não coloca Manari neste lugar de pobreza, que de acordo com eles é o que pessoas de fora veem, mas não condiz com a realidade, contrário do que afirma o secretário de educação. Podemos destacar algumas falas como a reflexão da gestora da escola A, que parte da análise do seu próprio trabalho e o fato de que os seus alunos não apresentam necessidades primárias, Manari não estaria mais neste lugar de pobreza, muito menos ela.

O gestor da escola B atribui a superação da imagem deturpada e conseqüentemente do baixo IDHM ao fato das pessoas terem mais acesso a educação. Nesta fala, podemos inferir que mais uma vez o viés educacional surge como vilão e tábua de salvação, a responsável por resolver o IDHM negativo de Manari.

Já a gestora da escola C, enaltece o município de Manari, como uma boa cidade para se viver, mas aquilo que as pessoas pensam sobre o município não reflete a atualidade. As marcas negativas ficaram no passado e a desigualdade que marcou Manari, na percepção dela associasse ao fato de que *“as pessoas acham que o povo de Manari não tem cultura”*. A palavra cultura aqui utilizada refere-se a conhecimento, instrução, erudição, nos direcionando mais uma vez a desigualdade associada a educação.

Como síntese da análise feita da concepção dos gestores sobre a desigualdade em Manari e seus efeitos na educação,

A educação nos últimos anos passou a ser a “vilã” e ao mesmo tempo a “tábua da salvação³” para a complexidade dos problemas da nossa sociedade. A “vilã”, uma vez que lhe é atribuída boa parte dos males sociais e a “tábua da salvação”, pois não havendo outras saídas para os problemas há de se investir neste campo com vistas a um futuro melhor (SILVEIRA, 2013, p.18).

Continuamente apesar dos sujeitos apresentarem uma série de demandas destacadas nos capítulos anteriores, seja nos questionários, nas entrevistas ou nas conversas informais eles não se reconhecem em uma condição desigual. Consoante, as reflexões de Arroyo (2010, p. 1389) podemos inferir que na visão desses sujeitos, os coletivos desiguais são determinados pelo quanto de carência que eles padecem.

Outro significado a ser destacado é que esses processos de produção das injustiças e desigualdades não são estáticos, perdurando na atualidade, mas são redefinidos, ressignificados e refinados no contexto atual dos processos de concentração e de apropriação-expropriação da renda, da terra, do espaço urbano, do conhecimento, das ciências e tecnologias, da privatização do Estado, de suas agências e políticas (ARROYO 2010, p. 1397).

Como destaca Arroyo (2010) os processos de produção das desigualdades não são imóveis. Eles se modificam, sofrem alterações nos mais variados contextos. No quadro 21, os sujeitos rejeitam a condição desigualdade que tem sido amplamente publicitada nos últimos anos acerca de Manari.

É bem verdade, que se você chega a Manari, não encontrará pessoas nas ruas, ou alunos sem terem um par de sapatos para irem à escola, e que a mobilidade social no Brasil, contribui para saída de Manari da condição de pior IDHM do país, deu esperança. Porém, ao mesmo tempo em que deu esperança, a evolução do município no ranking da posição 5.565^a para 5.547^a no Atlas Brasil, do pior IDHM do Brasil para pior IDHM de Pernambuco, não pode instalar os indivíduos nesta postura de que Manari não é mais assim, porque as desigualdades continuam a ser expressar de outras formas.

No caso desta pesquisa, temos um programa de repasse financeiro com diferentes ações agregadas, que ainda não funciona integralmente no município, mas que deveria funcionar, porque todas as escolas que participaram do estudo apresentam demandas, exibem suas dificuldades, suas desigualdades.

Desigualdade não se refere somente a carência ou a marginalização, é uma questão social que considera elementos que levam em consideração os diversos contextos, as diferentes histórias desse sujeito feito desigual, é ausência de oportunidade, debilidade dos conhecimentos oferecidos, dos espaços sociais e seus desdobramentos.

7.2 As percepções dos sujeitos sobre o PDDE para o enfrentamento as desigualdades socioeducacionais

Nesta seção apresentaremos as percepções dos sujeitos acerca do PDDE como mecanismo para o enfrentamento as desigualdades em Manari, destacando aspectos no programa que na visão deles podem proporcionar o início do enfrentamento as desigualdades nos seus respectivos espaços escolares.

A fala a seguir exhibe a reflexão do secretário de educação referente ao PDDE como possibilidade de enfrentamento as desigualdades:

Pode sim, porque quando você insere recursos em determinada área, é claro que vai amenizar ali, também a questão de desigualdade, né, gerar renda e quando se gera renda isso impacta também no meio social. Então tendo a questão financeira de renda,

de distribuição de renda e também a, outra questão também de você levar conhecimento as comunidades, então de alguma forma você vai impactar e muito no sentido de diminuir a questão da desigualdade social e também cultural, enfim. Acho que impacta sim, tem um efeito positivo nesse sentido aí (Secretário de Educação).

A percepção do Secretário de Educação não enfatiza as ações agregadas do programa como mecanismo de enfrentamento de maneira objetiva, nem trata de desigualdade socioeducacional. Entretanto, o secretário pontua o investimento de recursos, o repasse direto dos recursos do PDDE, como forma de amenizar as questões. A compreensão do secretário considera que à medida que há mais investimento nas escolas, a população também cresce em oportunidade de adquirir conhecimento.

Mafassioli (2015, p.14) destaca que “os valores do PDDE repassados às escolas, mesmo com a sua ampliação nos últimos anos, ainda são parcos e não atendem as reais necessidades político-pedagógicas”. Sendo assim, ainda que tenhamos em mãos um recurso que não é suficiente para as reais necessidades vivenciadas pelas escolas, o programa constitui-se com importante aporte financeiro no cotidiano escolar, consoante Adrião e Peroni (2007).

Continuamente os gestores das escolas A, B e C refletiram na entrevista, a seguinte questão: Você acredita que a partir das ações do PDDE pode haver algum tipo de iniciação ao enfrentamento à pobreza? Segue abaixo as percepções dos sujeitos:

Quadro 22: PDDE e enfrentamento as desigualdades

Acredito, porque se assim, na verdade a escola, nós temos o PDDE que é como eu lhe disse, né, *o que vem realmente não é suficiente pra uma escola na quantidade da nossa*, porque a gente tem nossas prioridades pra trabalhar, temos nossas prioridades também. *Porém se eles investissem mais, porque assim a escola ela é autônoma. A gente pega o dinheiro e prefeitura e secretário não tem nada a ver com isso*, a gente já vai faz a pesquisa de preço, a toma da de preço e vai distribuir em cima da nossa realidade. Só que nós, por o dinheiro não ser suficiente, essa é a verdade, a gente tem as prioridades que acaba dando muita atenção a esse outro lado. (grifos nossos - Gestora da Escola A).

Sim! Sim, poque uma vez que o cidadão é esclarecido, *que ele participa de uma reunião, que há uma troca de ideias. Ele vai poder buscar mais e brigar por seus direitos.* ((intervenção da pesquisadora)) No caso, essas reuniões são do Conselho Escolar? Do Conselho escolar, sempre que os pais estão participando e toda a comunidade escolar. *Todas as pessoas vão abrir mais a visão, buscar conhecer os seus direitos* (grifos nossos - Gestor da Escola B).

Sim, com certeza, *porque assim: esses programas são justamente, eu tenho essa visão, né, são justamente pra tirar o aluno da rua, pra tirar a criança, o adolescente da rua e dá uma nova, dá uma oportunidade deles sonhar, né, dele encarar a vida, dele ver que ele independente do estado social dele, da família dele, ele não só é mais um, ele é um ser humano. Então esses programas aí, eu acredito que são uma oportunidade, entendeu?* (grifos nossos - Gestora da Escola C).

De maneira geral, as falas dos gestores não expressam o enfrentamento as desigualdades somente pela lógica das ações agregadas desenvolvidas, mas exibem diferentes análises acerca de como o PDDE enfrenta a condição desigual que marca os sujeitos e pela escola.

A gestora da escola A expressa que a relação com o PDDE e o enfrentamento as desigualdades na sua escola dá-se principalmente na categoria de custeio, referente à compra de material de consumo (material didático, limpeza, entre outros). É possível perceber, que o recurso surge principalmente para as demandas emergenciais no cotidiano escolar, ou seja, não muita perspectiva de trabalho com as diversas ações agregadas do PDDE.

Continuamente, conforme os grifos destacados, a gestora enfatiza a insuficiência de recurso, fala que aparece muitas vezes durante as entrevistas, seguido de uma “acusação” de que os responsáveis pelo PDDE (MEC/FNDE) poderiam investir mais recurso. Neste ponto, temos exposta de maneira indireta, uma crítica a dinâmica de implementação de PDDE, que realiza o repasse financeiro baseado no número de alunos matriculados, e no caso desta escola, temos uma instituição na zona rural, com número reduzido de alunos.

Em contrapartida, é importante relembrarmos que o PDDE assume esta preocupação de prestar assistência financeira em caráter suplementar. Sendo assim, como já refletido anteriormente o recurso deve complementar aquilo já foi fomentado pela Prefeitura por meio das ações advindas da MDE.

Por conseguinte, esta fala da gestora da escola A é acompanhada da afirmação de que a escola é autônoma, e é por afirmar esta autonomia, a gestora isenta o município, na figura do Secretário de Educação de ter responsabilidade de pleitear ações verdadeiramente condizentes com a realidade da escola. Mais uma vez, o não entendimento das funcionalidades das instâncias gestoras no processo de pleitear ações, impede o PDDE de operar da maneira que ele se propõe de acordo com o FNDE.

Na percepção do gestor da escola B, o enfrentamento às desigualdades acontece de maneira indireta. Para ele, à medida que os sujeitos se reúnem para debater quais as necessidades da escola, a comunidade escolar torna-se “esclarecida” acerca daquilo que ela pode pleitear em vista de suprir as demandas existentes.

Neste sentido, nós podemos destacar a importância do Conselho Escolar no trabalho de diagnóstico e sistematização das demandas no processo de formalização do que efetivamente será demandado do PDDE. O enfrentamento e a posturas das instâncias gestora, leva em consideração o que é apresentado, é preciso pleitear.

Desta feita, a percepção do gestor da escola B enfatiza o princípio da participação como mecanismo do PDDE que impulsiona o enfrentamento às desigualdades na realidade escolar

em questão. Considerando que o PDDE assume quanto intento o fortalecimento da participação social, destacamos que ainda que o princípio da participação seja destacado como elemento importante no conhecimento dos sujeitos, ela ainda acontece de maneira passiva nos espaços escolares, como reflete Cardoso (2009, p.144):

Tal compreensão revela as divergências existentes acerca da participação e seus condicionantes ao modo de apropriação, objetivo, sentimentos ou compromisso que as pessoas exercem sobre as organizações ou grupos, isto é, qualificando o sujeito como ator ou mero telespectador do processo, estabelecendo assim, que as ações distinguem a participação ativa da passiva.

Cardoso (2009) considera ainda que em muitos espaços escolares os nomes em atas escolares, ou levantar as mãos em uma votação realizada não significa que a vivência da participação e o compartilhamento de poder e decisões dos participantes acontece de maneira ativa. É preciso, portanto, percorrer um caminho de conscientização da comunidade escolar, a fim de que os sujeitos que participam dessas reuniões tenham clareza sobre o quê estão deliberando e possam melhor corresponder na representação das diferentes instâncias que compõem o cenário escolar.

A visão da gestora da escola C enfatiza objetivamente as ações agregadas do PDDE, uma vez que destaca as ações do programa, como mecanismo claro de enfrentamento. Nas palavras dela, as ações do PDDE são capazes de tirar “o adolescente da rua e dá uma nova oportunidade dele sonhar”, seja o esporte, sejam práticas culturais. Essas práticas são capazes de proporcionar o enfrentamento, oferece oportunidades, inclui, mostra a capacidade dos sujeitos

As palavras da gestora fazem alusão a programas como o Atleta na Escola e o Mais Cultura na Escola, que não são comumente pleiteados, inclusive a própria gestora não conhecia o Mais Cultura na Escola, todavia esses programas trazem consigo o viés da contribuição social para os alunos de maneira objetiva.

Os coletivos empobrecidos têm consciência de que sua condição histórica de pobreza é produzida pelo padrão político de poder-dominância-subalternização e, em suas ações coletivas e nos movimentos sociais, reagem a ele, organizando-se em ações políticas e exigindo respostas contra a pobreza e as desigualdades (ARROYO, 2018, p.16).

A gestora da escola C, expressa um olhar politizado acerca das ações do PDDE ao enxergar nas ações um modo de reagir, nas quais os coletivos empobrecidos podem enfrentar o padrão político de poder-dominância-subalternização naturalizado na história da nossa sociedade.

Neste processo de elaboração de políticas e programas compensatórios deve-se considerar a história deste sujeito empobrecido, uma vez que a política produzida é pensada em vista de um Outro, que com toda certeza não escolhe ocupar este lugar desigual, mas que deve reconhecer-se neste lugar para melhor identificar e lutar por possibilidades e oportunidades justas de sair desta condição.

7.3 Os feitos desiguais e o enfrentamento desigualdade socioeducacional

Inicialmente, é importante reconhecermos que os sujeitos em Manari são feitos desiguais em todas as esferas: no âmbito da secretária de educação, nas estruturas escolares, no conhecimento dos gestores acerca do programa. Enfim, as desigualdades que assolam uma instância levam ao aparecimento de desigualdades em outras instâncias gestoras até chegar ao chão da escola.

Num primeiro momento temos a realidade que atinge a secretária de educação do município. Apesar de ter estrutura física em boas condições, a maior dificuldade enfrentada é a fragilidade do corpo técnico que administra as questões referentes ao Programa. Como consequência, os gestores não conseguem pleitear as ações que realmente são necessidades em suas instituições de ensino.

Sendo assim, não é que as escolas não queiram dispor das ações do programa, o que existe é um forte desconhecimento das ações do programa principalmente no que se refere as ações como Atleta na Escola e Mais Cultura na Escola, conforme vemos abaixo na fala da gestora da escola A e C:

Sim, porque aqui eles gostam muito de futebol e se a gente tivesse condições de criar uma, não uma quadra, não sei, um espaço na escola, que deixasse eles pra ter essa atividade física. Seria bom pra saúde “n” de coisas boas, né, mas infelizmente nós não temos espaço físico nenhum (Gestora da Escola A).

Entendo, seria muito bom se a gente tivesse Capoeira, que tivesse tipo oficinas, algo artístico, como teatro, dança, vários tipos de dança, conhecendo várias culturas, vários tipos de dança. Seria muito interessante pra gente. esse Mais, esse Cultura, esse Mais Cultura né, também é um programa que eu achei muito interessante, eu não tinha conhecimento desse. *Todos eu conhecia, menos esse, porque vai tirar o nosso aluno da rua, vai tirar o, vai dar uma perspectiva de vida a eles.* Ele assiste ali, vamos dizer, uma novela, ele assiste um filme, um desenho, onde ele vê uma criança tendo uma aula de teatro, vamos dizer que ele vê uma criança do Sul, balé, teatro, né, então aqui ele também vai tá fazendo no Nordeste, olha? ((expressão de felicidade)), então é possível pra mim. Eu também posso, não só é a criança que tá ali.” Eu também posso. Então eu acho que é mais uma questão de igualdade, né, de dar oportunidade. Então

esses programas aí, eles servem pra isso, pra você dar oportunidade aos jovens. Pra tirar esses jovens da rua, pra esse jovem olhar, essa criança olhar e ver que ele é igual, que ele pode vencer, que não é a condição financeira dos pais que vai determinar o futuro dele, mas é ele mesmo. Então eu sou a favor desses programas sim (Gestora da Escola C).

A fala da gestora da escola A faz alusão as ações que poderiam ser amparadas pelas ações do Atleta na Escola. Há a demanda referente a ausência de espaço físico adequado para a prática esportiva, ao passo em que se firma na escola a necessidade do desenvolvimento de ações voltadas ao esporte.

No caso da escola C, a gestora não tinha conhecimento do programa e ao ser instigada durante a entrevista ela se depara com um programa que para ela pode possibilitar grandes oportunidades de enfrentamento as desigualdades por parte dos sujeitos. A cultura é entendida por ela como mecanismo propulsor para o desenvolvimento, facilitador de oportunidades, ao passo que motiva e atrai os jovens. Como refletido na seção anterior, a condição empobrecida vivida pelos pais dos sujeitos não deve engessá-los em uma condição desigual.

Continuamente, é certo que as escolas aspiram para as suas escolas diferentes formas de possibilitar o desenvolvimento educacional, bem como é certo que o PDDE possui ações neste sentido. Conforme podemos perceber nos questionários do capítulo 2, praticamente todas as escolas expressam a necessidade de ter em suas instituições o funcionamento do PDDE com todas as suas ações, entretanto as instâncias gestores não conseguem elaborar um projeto que de fato consiga as ações de maneira absoluta.

Isto posto, é importante não naturalizarmos o fato de que o município não tenha condições de elaborar um projeto consoante as reais necessidades das escolas em Manari. A ausência de corpo técnico para atender as burocracias exigidas pelo programa dificultam o processo de adesão as ações agregadas.

Consoante os dados apresentados anteriormente acerca do município de Manari, é justo que o município com demandas pedagógicas, com necessidades estruturais gritantes, expressando o anseio pelas ações ao responderam ao questionário sobre o programa expressando carências em todas as esferas do programa não sejam atendidos porque não tem condições técnicas de elaboração de um projeto para concorrência de um edital, de acordo com todos os critérios exigidos pelo PDDE.

O primeiro passo para o enfrentamento as desigualdades em Manari está na necessidade de entendimento da amplitude do programa por parte da secretária de educação, por parte dos gestores, bem como pela comunidade escolar. Esta demanda de implementação condiciona as desigualdades nas demais esferas.

Ações como o Mais educação, Escola do campo, Escolas sustentáveis, Mais Cultura na Escola, entre outras têm em Manari uma razão de existir. Sendo assim, não queremos naturalizar o PDDE como a solução para todos os problemas da educação em Manari. Todavia, é indispensável entendermos que se temos uma política com alcance do PDDE e temos um município com as demandas de Manari é justificado o conjunto das ações agregadas.

Na tabela abaixo, apresentaremos as demandas ainda não contempladas no PDDE vigente. O apontamento das demandas foi realizado, consoante os dados coletados pelos procedimentos de coleta de dados: questionário, entrevista e observação in loco:

Quadro 23: Possibilidades e enfrentamento no PDDE Integral

PDDE INTEGRAL	
Demandas da escola ainda não contempladas no PDDE vigente	Possibilidades de enfrentamento às desigualdades socioeducacionais
- Os programas relativos ao acompanhamento pedagógico, seja de matérias específicas, ou na alfabetização são os mais comuns e atualmente encontram-se vigentes no PDDE atual;	Mais Educação e Novo Mais Educação são ações atualmente vigentes, mas apresentam a dificuldade de durabilidade, ou seja, as ações chegam ao fim, mas a demanda por melhoria da aprendizagem em língua portuguesa e matemática, por redução dos índices de abandono, distorção idade/ano, reprovação, etc., continuam.

Quadro 24: Possibilidades e enfrentamento no PDDE Estrutura

PDDE ESTRUTURA	
Demandas da escola ainda não contempladas no PDDE vigente	Possibilidades de enfrentamento às desigualdades socioeducacionais
- Ausência de infraestrutura acessível nas escolas como: mobiliários acessíveis; Ausência de sinalizações, que se adequem a outros tipos de deficiências, por exemplo: tátil, sonora, visual; - Reformas de vias de acesso em todas as escolas; - Ausência de recursos de tecnologia assistiva; - Assistência para alunos com distúrbios mentais;	A ação agregada Escola Acessível , visa justamente a promoção de um ambiente físico acessível, tanto arquitetonicamente, quanto por meio de recursos didáticos e pedagógicos, implantando salas de recursos multifuncionais. Boa parte das escolas de Manari, acreditam ser acessíveis por possuírem rampas ou portas alargadas, mas como mostram as demandas, uma escola acessível demanda adequações arquitetônicas, didáticas e pedagógicas, demanda esta existente em Manari.
	Água na Escola , a dificuldade com abastecimento de água não é uma demanda somente das escolas, mas é uma demanda da cidade, que é abastecida ainda com carros-pipas e vivem à espera da água encanada. Principalmente na zona rural, há a dependência das escolas e da

<ul style="list-style-type: none"> - Abastecimento de água; - Água encanada nas escolas da zona rural; 	<p>comunidade escolar que não possui água encanada. Como exemplo, temos o caso da escola B, que detém do material necessário para encanação, mas encontrou impasses com a Compesa, que alegou que a quantidade de água estava pouca para realizar a encanação. O modo como a ação agregada do água na escola opera, consiste na “aquisição de equipamentos, instalações hidráulicas e contratação de mão-de-obra voltada à construção de poços, cisternas ou outras formas e meios de abastecimento de água” (BRASIL, 2020).</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Infraestrutura e manutenção para todas as escolas do campo; - Melhoria das instalações de algumas escolas do campo; 	<p>A realidade da Escola do Campo em Manari nos coloca diante da disparidade estrutural das escolas no município. Apesar do maior número de escolas serem localizadas na zona rural. De acordo, com os dados do FNDE das escolas que participaram da pesquisa, apenas duas escolas (B e D), foram auxiliadas com a ação agregada. Das escolas do campo, são estas que apresentam melhores condições estruturais, o que nos faz inferir as contribuições da ação do PDDE para o enfrentamento.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Discutir sobre a conscientização acerca do meio ambiente no campo; - Trazer o debate sobre o uso de tecnologias sustentáveis no campo; 	<p>A temática, assim como a própria ação agregada Escolas Sustentáveis são praticamente inexistentes tanto no ideário das escolas da zona urbana, quanto das escolas do campo;</p>

Quadro 25: Possibilidades e enfrentamento no PDDE Qualidade

PDDE QUALIDADE	
Demandas da escola ainda não contempladas no PDDE vigente	Possibilidades de enfrentamento às desigualdades socioeducacionais
<p>A não apresentação das demandas referentes ao Ensino Médio Inovador, justifica-se pelo fato de que esta pesquisa foi desenvolvida apenas na Rede Municipal de Manari/PE</p>	<p>O Ensino Médio Inovador propõe ações, que impulsionam o enfrentamento as desigualdades socioeducacionais por meio das seguintes práticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática); - Iniciação Científica e Pesquisa; Mundo do Trabalho; - Línguas Adicionais/Estrangeiras; - Cultura Corporal; - Produção e Fruição das Artes; - Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital; - Protagonismo Juvenil.
<ul style="list-style-type: none"> - Práticas desportivas de diferentes modalidades esportivas; - Espaços adequados para prática esportiva; 	<p>O Atleta na Escola é uma via democratização do esporte para crianças, adolescentes e jovens. E o esporte é um mecanismo de enfrentamento a desigualdade, porque uma vez sendo garantido nos espaços escolares, o desporto educacional promove a formação integral do indivíduo, sua formação para exercício da cidadania também para a prática do lazer, conforme o artigo 27 da Lei nº 9.394/1996, que</p>

	estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB).
- Ações artísticas; - Difusão de práticas artísticas locais;	O Mais Cultura na Escola , é uma das muitas ações do PDDE pouco difundidas em Manari. A ação agregada em si assume enquanto fim a junção entre vivências culturais e artísticas da comunidade local e o projeto político da escola. A cultura, por meio desta ação agregada, surge como mecanismo de integração de experiências entre a escola e a sociedade, uma vez que o processo educativo que marca determinada instituição também é construção cultural. Aproximar cultura e escola, oferecer ao aluno a oportunidade de expressar-se, conhecer e debater práticas artísticas diversas, desenvolver mecanismos de expressão cultural fora e dentro da escola, são novas formas de pensar a sociedade, é sensibilizar-se, é enfrentar a condição desigual, que nunca é escolha do sujeito.
- Os programas relativos ao acompanhamento pedagógico, seja de matérias específicas, ou na alfabetização são os mais comuns e atualmente encontram-se vigentes no PDDE atual;	Mais Alfabetização: aplica-se as mesmas considerações feitas ao Mais Educação;

Desta feita, o PDDE traz em suas ações muitas possibilidades de enfrentamento as desigualdades que afetam as escolas, desde que seja uma prática em consonância com as demais instâncias que devem compor esta luta pelo enfrentamento as desigualdades. Como destaca Arroyo (2018) é questão de complexidade política, social e econômica e não será somente o programa que conseguirá possibilitar este enfrentamento. PDDE Integral, Estrutura e Qualidade em consonância com a ação do município e os demais entes federados, observando este sujeito em condição de pobreza poderão iniciar este processo árduo.

Quanto a capacidade de reconhecimento e não reconhecimento dos sujeitos acerca das demandas pleiteáveis por intermédio do PDDE, há ainda um longo percurso informativo acerca das ações do Programa a ser construído. A realidade do Município, como destacada anteriormente reflete a necessidade de revisitação a maneira como a secretária se organizar em relação ao suporte técnico.

Se temos em vista o enfrentamento as desigualdades, o próprio desconhecimento e despreparo técnico surge como primeiro elemento desigual, pois impende que as escolas possam pleitear com clareza e objetividade suas necessidades. Ao mesmo tempo, é certa a coerência entre as ações agregadas previstas no PDDE e as demandas existentes nas escolas de Manari apontadas via questionário, entrevista e observação, o que nos leva a reconhecer a

urgência com a qual o Poder Público Municipal em consonância com as demais instâncias federativas devem destinar a devida atenção para esta pauta de enfrentamento a condição desigual das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assumimos, enquanto premissa nesta pesquisa, de acordo com Adrião e Peroni (2007), a afirmativa de que os recursos provenientes do PDDE produzem distintos impactos nas vivências escolares, sejam de escolas da zona rural, ou da zona urbana. Dito isto, associamos está assertiva a necessidade de observamos as repercussões de um programa de financiamento educacional em um contexto feito desigual.

Por conseguinte, a problemática que orientou esta pesquisa considerou o seguinte questionamento: há repercussão(es) do PDDE no enfrentamento das desigualdades em Manari-PE? A escolha por realizar este estudo no município em questão, justificou-se pela posição de Manari-PE *no ranking* do PNUD, na qual a cidade aparece com o pior IDHM do estado de Pernambuco.

Tendo em vista os fatores acima elencados, a pesquisa foi desenvolvida em escolas da rede municipal de Manari-PE, que possui no total 11 escolas com o PDDE, entretanto o estudo só foi desenvolvido em 08 dessas instituições com o programa em funcionamento e que tiveram disponibilidade no período de realização da pesquisa. Totalizamos, 7 escolas da zona rural e 1 na zona urbana. Realizamos entrevistas e questionários em 3 escolas e nas demais somente questionário.

No caminho percorrido para análise das percepções sobre as repercussões do PDDE no enfrentamento as desigualdades socioeducacionais em Manari-PE, foi preciso que caracterizássemos a estrutura organizativa do PDDE em Manari, assim como sua dinâmica de implementação. Este foi uma tarefa difícil, visto que o município tem uma grande dificuldade organizacional no trabalho com o PDDE na secretária de educação

A estrutura organizativa do PDDE foi construída, a partir das percepções dos sujeitos que apontaram as ações no âmbito do PDDE integral, estrutura e qualidade. As ações destacadas foram: Mais Educação, Água na Escola, Escola Acessível, Escola do Campo, Mais Alfabetização e Atleta na Escola.

A construção de um quadro com a estrutura organizativa do PDDE, considerou também a observação dos dados de liberação de recursos presentes no FNDE. Ao caracterizarmos a estrutura organizativa do PDDE em Manari, observamos que muitas ações, se quer existiram no município nos últimos 5 anos, é o que acontece com ações como: mais cultura na escola, escolas sustentáveis.

Quanto a dinâmica de como o PDDE é implementado em Manari, identifica-se a homogeneidade das percepções dos sujeitos em relação aos seguintes pontos: incompreensão da natureza suplementar e a insuficiência do recurso do PDDE, neste caso, o destaque dá-se a

maneira errônea com a qual o recurso recebido é entendido pelos sujeitos. O recurso é sempre insuficiente, por não tem em si a finalidade de complementar, mas sim suplementar o investimento que deveria ser feito predominantemente pelo município. O dinheiro do programa é insuficiente para a maior parte das escolas, porque o recurso é entendido por eles, como primário ao invés de suplementar.

No mesmo sentido, destacam-se as distorções acerca do que é papel da prefeitura e o que cabe ao PDDE. O que deve ser financiado pelos 70% do MDE, mas que devido à ausência de conhecimento técnico acerca daquilo que realmente deveria ser provido pelo município, é desconsiderado e o município vai saindo isento de suas obrigações.

Outro elemento comum a todas as escolas refere-se a liberdade de gestão dos recursos, que enfatiza a vivência do princípio da autonomia, bem como o empoderamento das instâncias gestoras, pilar do funcionamento do PDDE. Neste aspecto da autonomia é preciso que a autonomia não seja mecanismo de desvio de responsabilidade, algo recorrente quando falamos em um programa que repasse recursos diretamente para escola. Se esquece o aspecto de assistência financeira suplementar.

Ainda no cenário de implementação do programa, evidencia-se a continuidade de ações agregadas em Manari, uma vez que muitas ações como Atleta na Escola, Mais Educação, chegaram ao fim no município, mas continuam sendo demandas apontadas pelos sujeitos. Por isso é importante refletir, o motivo pela qual as ações chegam ao fim, se a demanda não foi sanada.

Todo esse movimento de caracterização da estrutura organizativa nos coloca frente a concepção de cooperação entre as instâncias na administração do PDDE. A cooperação entre FNDE e Prefeitura tem durabilidade somente até o momento do repasse do dinheiro e da prestação de contas? Não se acompanha as fragilidades dos demais entes federados no trato com as demandas burocráticas do PDDE? Não se observa o impacto da ação agregada no dia a dia das escolas?

A relação macropolítica/micropolítica devem caminhar para um fim único de convergência, e não de divergência. Desta feita, não devemos considerar que o PDDE por trazer como pilar a autonomia financeira e pedagógica de uma escola, incite práticas de omissão por parte da federação, desconsiderando a perspectiva de complementação entre os entes federados durante o processo de implantação de uma política.

No segundo momento, tratamos do mapeamento das demandas educacionais em Manari, referindo-se ao que poderiam ou pode ser contemplado pelo PDDE. Foram identificadas as seguintes demandas: insumos de material didático, participação da comunidade

escolar, eventos culturais, formações pedagógicas complementares, infraestrutura, abastecimento de água e reforço escolar para pais. Estas demandas foram apontadas, mediante análise dos gestores das 3 escolas que participaram das entrevistas, bem como por meio dos questionários administrados.

As demandas acima apresentadas evidenciam não só demandas associadas as ações agregadas, mas exibem um cenário daquilo que é apontado como demanda geral da educação de Manari. Muitas das demandas são essências para vivência cotidiana de uma escola. Todavia se espera o recurso do PDDE para tentar ameniza-las.

Para identificação de demandas que poderiam ser enfrentadas com as ações do PDDE, utilizamos como principal instrumento de coleta o questionário. O questionário foi construído considerando o texto e objetivo de cada ação agregada presente no FNDE.

Em síntese, as demandas identificadas e as suas respectivas ações agregadas no âmbito do PDDE são: melhoria do desempenho educacional, em termos de acompanhamento pedagógico e ações que possibilitem o fortalecimento do processo de alfabetização, redução indicadores, como abandono escolar, taxa de distorção idade-série. Demandas como essas poderiam ser enfrentadas por ações do bloco PDDE Integral, com o Mais Educação, e do bloco PDDE Qualidade com o Mais Alfabetização.

Pelos dados coletados, ambas as ações já funcionam em Manari, entretanto as demandas continuam, o que justifica a necessidade de permanência e a busca por intensificação das ações em questão nos ambientes escolares.

A Estrutura arquitetônica de modo geral surge como demanda em boa parte nos discursos dos sujeitos em Manari, porém a estrutura arquitetônica que refere-se a acessibilidade é uma realidade ainda mais delicada, principalmente no que diz respeito as formas de sinalização, tecnologias assistivas, mobiliários acessíveis, etc.

As escolas que possuem alunos com algum tipo de deficiência são justamente as que apresentam maiores dificuldades, pois a acessibilidade desenvolvida por essas normalmente limita-se à construção de rampas e alargamento de uma porta, desconsiderando a infinidade de práticas existentes para tornar uma escola acessível. Para o enfrentamento deste tipo de demanda destaca-se o Escola Acessível.

No âmbito do Programa Escola Acessível, é importante ressaltarmos que uma escola para ser acessível, independentemente de ter ou não um aluno com deficiência, deve estar apta, tanto estruturalmente, quanto pedagogicamente, o que não acontece em Manari, que possui a maior parte de suas escolas sem estrutura integralmente acessível.

Ainda no âmbito estrutural das escolas identificamos à disparidade estrutural entre as escolas do campo, o que exhibe a desigualdade entre as próprias escolas, justificando a necessidade da ação PDDE Escola do Campo nas escolas de Manari. Em Manari, nós destacamos ainda a particularidade de termos escola da zona rural em melhor condição do que a única escola municipal da zona urbana.

No que se refere a demanda acerca da temática sustentabilidade, é interessante termos um município que possui a maior parte das suas escolas localizadas no campo, não promover debates sobre este tema. A ação agregada escolas sustentáveis assume justamente este intento, refletir sobre o meio ambiente, sobre o campo e isso não dever ser restrição do campo, mas sim ser mais considerado pela escola de modo geral. Neste caso, no âmbito tem-se ação Escolas Sustentáveis, que jamais existiu nas escolas de Manari.

Mais uma ação inexistente e desconhecida por alguns sujeitos refere-se ao Mais Cultura na Escola, que poderia funcionar como mecanismo não somente de enfrentamento e inclusão, mas como meio de aproximação entre a comunidade escolar e a própria escola.

Em relação as ações desportivas, destacam-se também as demandas estruturais, no que diz respeito a espaços adequados para essas atividades. Apesar do programa Atleta na Escola não oferecer esse a cobertura desse tipo de demanda, identifica-se a necessidade em Manari.

Isto posto, é aceitável a defesa do funcionamento integral das ações do PDDE em Manari, visto que as demandas e as desigualdades socioeducacionais identificadas podem ser enfrentadas com o auxílio do programa. Porém, é impossível não nos perguntarmos como um município com tantas dificuldades, que coincidem com as ações agregadas do PDDE, ainda não conseguiu pleitear de maneira acertada, de modo a ter atendida todas as suas demandas. A debilidade técnica impede este pleito, ou simplesmente, a burocracia do próprio programa dificulta esta integralidade?

Quanto as ações que foram pleiteadas e não foram atendidas ou as que poderiam ter sido e não foram, evidencia-se a debilidade do corpo técnico, das questões burocráticas em torno do programa, as escolas que têm dificuldade de pleitear.

As escolas desconhecem o programa em sua amplitude, necessitam ser interpeladas, pois uma vez que não o conhecem, têm dificuldade neste processo de pleitear ações. Não é possível pleitear o que não se conhece. Na mesma perspectiva, existem as escolas que não apresentam suas demandas, o que nos levar a refletir como pode existir iniciativa ao enfrentamento de demandas inexistentes ao olhar do ente federado responsável.

Sendo assim, destacamos a necessidade urgente de que seja proposta formações acerca da dinâmica de implementação do PDDE, bem como de sua capacidade assistencial

suplementar. A fim de que, uma vez que se investe em um corpo técnico capacitado, os sujeitos terão melhores condições de deliberar e aproveitar não somente o PDDE, mas outros programas disponíveis. Esse tipo de desigualdade é a primeira a ser enfrentada em Manari.

De fato, umas das principais inquietações identificadas nesta pesquisa, aponta a necessidade do *feedback* acerca do funcionamento da política no ambiente micropolítico, no chão. O que pensa a macropolítica acerca da micropolítica.? O que pode ser melhorado? O que não está dando certo?

Neste caso, é expressa a necessidade de que seja avaliado o impacto do programa nas escolas, antes e com pós-PDDE. Ao mesmo tempo no âmbito municipal observar os processos que levaram a decisão por determinada ação agregada. Todas essas ações exigem conhecimento técnico do que se está avaliando, a política em si, bem como do campo social, na qual o programa que está sendo estudado, repercute.

Continuamente, outra inquietação se refere a natureza do programa: considerando que boa parte das escolas não entendem o programa em sua natureza suplementar, será que realmente este termo deve continuar sendo aplicado ao PDDE. Os entraves principalmente em torno do que é suplementar e complementar nos desperta para pesquisas futuras acerca deste termo.

Uma terceira inquietação ainda no campo do aspecto suplementar: as incumbências dos entes federados. O que caba a prefeitura, o que é responsabilidade de outros programas, da escola, do sujeito? Quem é o culpado pelo corpo técnico falho? Pelas desigualdades socioeducacionais que são construídas? Neste aspecto, destacam-se a questão de três termos: empoderamento de instâncias gestoras, autonomia e responsabilização difusa. Três aspectos identificados nesta pesquisa que merecem aprofundamento.

É certo, que nesta pesquisa podemos identificar diferentes repercussões acerca do PDDE, e mesmo este não funcionando de maneira integral nas escolas, este caracteriza-se como mecanismo de enfrentamento as desigualdades em Manari, pois chega a escola no momento em que o urgente e o emergente grita.

Indiscutivelmente, como já refletimos em outros momentos desta pesquisa, o programa sozinho não é capaz de superar a pobreza em Manari. Todavia, o PDDE é sim um mecanismo eficaz para o início deste enfrentamento, uma vez que este funcione de maneira integral em Manari, as potencialidades em torno do sujeito feito desigual vão se construindo, se consolidando.

Por fim, o campo de pesquisa em questão, o município de Manari/PE, traz consigo a particularidade de um lugar, localizado no interior de Pernambuco, especificamente na

mesorregião do sertão pernambucano, não é comumente preferido por pesquisadores como cenário acadêmico.

Sem desmerecer a necessidade de outros municípios, de características similares a de Manari, mas nós, enquanto pesquisadores precisamos refletir, esquadrihar o motivo pela qual o município com menor de IDHM de Pernambuco não é objeto de pesquisa comum em nossos estudos, em nossos meios acadêmicos. Nos habituamos com está condição desigual? Não necessidade de estudos em Manari?

O desafio de pesquisar em Manari, de adentrar um campo desconhecido, marcado pela desigualdade, midiaticado negativamente, com único transporte por dia, de difícil acesso a zona urbana e muito mais a zona rural, tem muito o que falar, seja por essas realidades, que por si só já nos fala, seja nas entrevistas, seja a fotografia de uma escola, há o que ser analisado, percebido, refletido, e por isso o fazer pesquisa neste município merece destaque, porque verdadeiramente é um desafio fazer pesquisa neste lugar.

Neste momento, ressaltamos a importância das pesquisas de campo, das pesquisas acadêmicas, do estudo das pequenas cidades, daquelas inacessíveis do interior de Pernambuco. Manari necessita não somente repercutir suas marcas desiguais, mas também popularizar os mecanismos que hoje têm impulsionado o enfrentamento neste lugar em condição desigual.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa na educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; SANTANA, Wagner (Orgs.) **Educação e Federalismo no Brasil: combater desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: Unesco, 2010. p 39-70.

_____; FRANZESE, Cibele. **Federalismo e políticas públicas: o impacto das relações intergovernamentais no Brasil**. 2007.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para gestão da escola pública. **Educação & Sociedade**. Centro de Estudos Educação e Sociedade - Cedes, v. 28, n. 98, Campinas-SP, 2007, p. 253-267.

AFFONSO, Rui de Britto Alvares. **O Federalismo e as Teorias Hegemônicas da Economia do Setor Público na segunda metade do Século XX: um balanço crítico**. Tese de Doutorado. Campinas: Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas. 2003, p. 281.

ANDRADE, Edson Francisco. **Sistemas Municipais de Educação: impactos na gestão educacional no âmbito do poder local**. Série Estudos em Políticas Públicas e Educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

ARROYO, Miguel. Algumas questões sobre educação e enfrentamento da pobreza no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v.30, n.99, p. 147-158, maio/ago. 2017.

_____. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out/dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 06. Dez. 2018.

BAQUERO, Rute Vivian Angelo. Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual. **Revista Debates**. v. 6, n. 1, p.173-187, jan.-abr. Porto Alegre. 2012.

BERNADO, Elisangela da Silva; CHRISTOVÃO, Ana Carolina. Tempo de escola e gestão democrática: o Programa Mais Educação e o IDEB em busca da qualidade da educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1113-1140, out./dez. 2016.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política**. 13ªed. São Paulo: Paz e Terra. 2007.

BOTLER, Alice. **Justiça e democracia na escola: a arte de justificar práticas**. ETD, Campinas, SP v.20 n.2 p. 305-324, abr./jun. 2018.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgado em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 08 Mar. 2019.

_____. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/radar-idhm/>. Acesso em: 15 Novembro 2018.

_____. Conselho Deliberativo. Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação (FNDE). **Resolução nº 10, de 18 de Abril de 2013**. Dispõe sobre os critérios de repasse e

execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei 11.947, de 16 de junho de 2009.

_____. Guia de Orientações Operacionais: PDDE Água na Escola e Esgotamento Sanitário. **Resolução CD/FNDE nº. 20 de agosto de 2013.** Disponível em: http://pdeinterativo.mec.gov.br/aguaescola/manuais/minuta_escola_agua.pdf. Acesso em 25 set.2020.

_____. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/>. Acesso em: 12 Março. 2019.

_____. **Indicadores Educacionais.** INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf. Acesso em: 01 Jun. 2019.

_____. **Indicadores Educacionais.** INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2015/nota_tecnica/nota_tecnica_inep_inse_2015.pdf. Acesso em: 01 Jun. 2019.

_____. **Liberações: consultas gerais. (FNDE).** Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/sigefweb/index.php/liberacoes>. Acesso em: 21 Mar. 2020.

_____. **LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 08 Mar. 2019.

_____. **Ministério da Educação: PDDE Campo – Programa Dinheiro Direto na Escola.** Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/pec-g/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18731-pdde-campo-programa-dinheiro-direto-na-escola>. Acesso: 25 set.2020.

_____. **Ministério da Educação: Mais Cultura nas Escolas.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/mais-cultura-nas-escolas>. Acesso: 25. Set. 2020.

_____. **Painel de Receita arrecadada por período – Educação em Manari.** Disponível em: <https://netuse.inf.br/manari/portalthransparencia/receitas/index.php?link=2>. Acesso em: 25 set. 2020.

_____. **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. PNUD.** <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>. Acesso em: 15 Novembro 2018.

_____. **Programa Mais Alfabetização – Execução (FNDE).** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superiores/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao>. Acesso em: 10 Mar. 2019.

_____. **Resultados e resumo: censo 2019.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: 01 jun. 2019.

_____. **Taxa de Distorção Idade-Série no ensino fundamental.** Observatório da criança e do adolescente. Disponível em: <https://observatoriocrianca.org.br/cenario->

[infancia/temas/ensino-fundamental/550-taxa-de-distorcao-idade-serie-noensinofundamental?filters=1,103;1605,103](#). Acesso em: 20 Abr. 2020.

CARDOSO, José Carlos Martins. **O PDDE como instrumento de democratização da gestão escolar no Pará**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Belém, 2009.

CASASSUS, Juan. **Tarefas da Educação**. Campinas: Autores Associados, 1995.

_____. **A escola e a desigualdade**. 2ª ed. Brasília: Líber Livro Editora, UNESCO, 2007. 204p.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CRUZ, Rosana Evangelista da. **Pacto federativo e financiamento da educação: a função supletiva e redistributiva da União - o FNDE em destaque**. 2009. 434f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

FAGNANI, Eduardo. **A política social do governo Lula (2003-2010): perspectiva histórica / Social Policy in the Lula Government (2003-2010): Historical Perspective**. SER Social, Brasília, v. 13, n. 28, p. 41-80, jan./jun. 2011.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: UNB, 2001.

FARENZENA, Nalú. A assistência financeira da União às políticas educacionais. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.6, n.10, p.105-117, jan./jun.2012.

FISCHER, Tânia. Poder local: um tema em análise. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 4, 1992, p. 105-113. BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. Lisboa, Pt: Edições 70, 1977.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANÇA, Magna. **Gestão e Financiamento da educação: o que mudou na escola? Programa Dinheiro Direto na Escola**. FUNDEF. Natal: Editora da UFRN, 2005).

_____. Sistema federativo e regime de colaboração: o plano nacional de educação - demanda e investimentos. In: **IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**. 2014. Porto. Anais. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/MagnaFranca_GT5_Integral.pdf>. Acesso: 07.Mar. 2019.

FRANTZ, Diogo; HERMANY, Ricardo. A necessidade de empoderamento social local através do legislativo municipal na promoção dos direitos de cidadania. In: **XVIII Congresso Nacional do CONPEDI**. São Paulo. 2009

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ª ed. - São Paulo: Atlas 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do discurso**. 13ªed. São Paulo: Edições Loyola.

_____. **Arqueologia do Saber**. 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GONÇALVES, Francisco Willians de Assis Soares; LUZ, Liliane Xavier; CRUZ, Rosana Evangelista da. **O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) como política educacional do Estado Contemporâneo**. In: 29ª Reunião Anual -ANPED. Campo Grande – MS.2004. Anais. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT05-1901--int.pdf>. Acesso em: 28 Maio. 2016.

HORI, Jorge; CALDAS FILHO, José Ribeiro. **Financiamento da Educação no Brasil**. Brasília: MEC, 1966. 90p.

LITVACK J.; AHMAD, J.; BIRD, R. Rethinking decentralization in developing countries. Sector studies series. Washington, D.C: The World Bank, 1998. Machado, José Angelo. Pacto de gestão na saúde: até onde esperar uma “regionalização solidária e cooperativa”. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 24, n. 71, p. 105-19, 2009.

LOBO, Thereza. **Descentralização: Conceitos, princípios, prática governamental**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 74, p. 5-10, ago. 1990.º/

_____. Descentralização - Uma alternativa de mudança. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v.1 1988, p. 14-24.

MAFASSIOLI, Andréia da Silva. **Programa dinheiro direto na escola: (re)formulações e implicações na gestão escolar e financeira da educação básica (1995 – 2015)**. 2017. Tese (Doutorado em Educação - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação), Porto Alegre, 2017.

MAGALHÃES, Maria Gláucia Pereira de Lima Pontes. **A descentralização de recursos federais no programa mais educação**. 2016. 130 f. il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação - Universidade de Brasília), Brasília, 2016.

MONLEVADE, João Antônio. **Para entender o FUNDEB**. Ceilândia: Idéa, 2007. 144p.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das Políticas Públicas**. Pelotas: Educat, 2002. 156p.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das Políticas Públicas**. Pelotas: Educat, 2002. 156p.

OLIVEIRA, Cleiton. et al. A municipalização do Ensino Brasileiro. In: _____ (Org). **Municipalização do Ensino no Brasil: algumas leituras**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. P.7-36.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. O Financiamento da Educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa. **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. 3ª ed. São Paulo: Xamã, 2007. p.83-122.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Cortez, Si2017.

POCHMANN, Márcio. Estrutura social no Brasil: mudanças recentes. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 104, p. 637-649, out./dez. 2010.

RIBEIRO, Maria Rosa Dória. **Descentralização os discursos e as práticas: uma concepção polissêmica**. Revista Olhar de Professor. Ponta de Grossa. 2011, p.381-388. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>. Acesso: 08. Março. 2019.

ROCHA, Carlos Vasconcelos. Federalismo: Dilemas de uma definição conceitual. **Civitas**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 323-338, maio-ago. 2011.

SANTOS, Bruno Freitas. Esporte no contexto escolar: esporte e escola. **Revista Brasileira do Esporte Coletivo** - v. 2. n. 2. 2018.

SEGATTO, Catarina Ianni; ABRUCIO, Fernando Luiz. A cooperação em uma federação heterogênea: o regime de colaboração na educação em seis estados brasileiros. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21, n. 65, abr.-jun. 2016.

SILVA FILHO, Daniel Mendes. Programa Escola Acessível: possibilidades e limites para a inclusão escolar. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 7, n. esp, p.151-168, 2018.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 22. ed. (ampl. e rev.). São Paulo: Malheiros, 2003.

SILVA, Carmem Lúcia Gomes; TAVEIRA, Flavia Giangiulio. Por que fazer escolas sustentáveis? **Revista Campo do Saber** – ISSN 2447 - 5 017. V 2 – Nº 2 - jul/dez de 2016.

SOARES, Márcia Miranda; MACHADO, José Angelo. **Federalismo e políticas públicas**. Brasília: Enap, 2018. p.112.

VENDRAMINI, Célia Regina. Qual o futuro das escolas do campo. **Educação em Revista**. Educ. rev. vol.31 no.3 Belo Horizonte Jul/Set. 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche. Poder local e educação no Brasil: dimensões e tensões. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação [RBPAAE]**. v.27, n.1, p. 123-133, jan./abr. 2011.

APÊNDICE A

Universidade Federal de Pernambuco
Programa de Pós-graduação em Educação
Curso de Mestrado em Educação

QUESTIONÁRIO

PERFIL DO ENTREVISTADO

1. SEXO: M () F ()
2. IDADE:
3. FORMAÇÃO: Qual o curso: Fez especialização? Participa de alguma formação?
4. TEMPO DE TRABALHO EM EDUCAÇÃO: Em que áreas já trabalhou e trabalha.
5. TEMPO DE TRABALHO NA ESCOLA
6. COMO CHEGOU A TRABALHAR NA ESCOLA? Indicação? Transferência?

QUESTIONÁRIO

No questionário abaixo, apresentamos questões acerca da estrutura física e pedagógica da escola. Você pode assinalar mais de uma resposta.

BLOCO INTEGRAL

Em termos da aprendizagem de crianças e adolescentes, em vista da melhoria do desempenho educacional, a escola necessita desenvolver ações que visem:

() Sim () Não

Se sim, especifique abaixo:

- a) permanência dos alunos na escola em mais de um horário,
- b) acompanhamento pedagógico nas áreas específicas de: alfabetização e letramento e da aprendizagem em língua portuguesa e matemática para o ensino fundamental,
- c) melhoria do desempenho escolar através de práticas pedagógicas para diminuição dos indicadores de abandono, da reprovação, da distorção idade/ano,

BLOCO ESTRUTURA

A escola precisa adequar sua estrutura arquitetônica para tornar-se acessível às pessoas com deficiência?

() Sim () Não

Se sim, há necessidade de construção ou melhoria de quais dos ambientes a seguir:

- a) rampas,
- b) sanitários,
- c) vias de acesso,
- d) instalação de corrimão
- e) sinalização visual,
- f) sinalização tátil
- e) sinalização sonora

- Há necessidade de aquisição de equipamentos para que a escola possa atender adequadamente as pessoas com deficiência?

() Sim () Não

Se sim, quais equipamentos a seguir a escola NÃO dispõe:

- a) cadeiras de rodas,
- b) recursos de tecnologia assistiva,
- c) bebedouros acessíveis
- d) mobiliários acessíveis

- A escola necessita promover ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino das escolas públicas das redes municipal garantindo o abastecimento contínuo de água adequada ao consumo humano?

() Sim () Não

Se sim, quais das ações a seguir a escola necessita para garantir o abastecimento contínuo de água adequada para o consumo humano?

- a) contratação de mão-de-obra para à construção de poços, cisternas ou outras formas e meios de abastecimento de água,
- b) instalações hidráulicas,
- c) aquisição de equipamentos (encanamento, brita, cimento, bomba elétrica, tijolos, etc)

- No que se refere às escolas do campo, há necessidade de aperfeiçoamento da infraestrutura física da escola em vista da melhoria do desempenho escolar?

() Sim () Não

Se sim, quais ações são necessárias:

- a) contratação de mão de obra para realização de reparos ou pequenas ampliações,
- b) manutenção, conservação e melhoria de suas instalações,
- c) aquisição de mobiliário escolar e na concretização de outras ações que concorram para a elevação do desempenho escolar

- A escola dispõe de práticas e ações voltadas para conscientização e promoção de um espaço escolar sustentável?

() Sim () Não

Se sim, quais práticas abaixo a escola necessita implementar?

- a) oficinas de formação a fim de promover a conscientização acerca do Meio Ambiente e qualidade de vida na escola,
- b) implementação de tecnologias ambientalmente sustentáveis
- c) adquirir materiais de construção e bens produzidos de acordo com normas e critérios ambientalmente sustentáveis,
- d) materiais didático-pedagógicos que tratem de temáticas voltadas às mudanças ambientais globais,
- e) mobilização de opções mais eficientes no consumo de água, energia, conforto técnico e acústico, mobilidade e destinação adequada de resíduos produzidos,

BLOCO QUALIDADE

Há na escola o incentivo a prática de esportes pelos alunos?

() Sim () Não

Se sim, quais práticas e ações a escola desenvolve que viabiliza o esporte e conseqüentemente o desenvolvimento motor, cognitivo, físico e a promoção social dos alunos?

- a) apresentação e oferta de diferentes modalidades esportivas;
- b) incentivo à prática desportiva, de modo a possibilitar a socialização e a superação de limites pessoais e coletivos;
- c) aquisição de materiais esportivos, como: apito, bolas, cordas, varas, cornetas, cones, Cal Virgem, trena, bandeira, etc.

- d) contratação de serviços para coordenação de atividades ou cuidar dos atletas em competições esportivas fora da escola;
- e) aluguel de veículo para transporte dos atletas até a localidade de realização das provas esportivas;
- f) compra de lanches, água e gelo para atividades de longa duração e elevado esforço físico;
- g) em caso de competições, aquisição de material para impressão de certificados de participação, impressão de modelos de súmula, papel, cartucho de tinta de impressora, materiais de custeio necessários à realização da competição.

- A escola necessita promover atividades culturais que viabilizem a vivência de experiências artísticas e culturais pelos alunos e comunidade escolar?

() Sim () Não

Se sim, quais ações a escola ainda precisa desenvolver?

- a) contratar serviços culturais necessários às atividades artísticas e pedagógicas;
- b) locação instrumentos, transporte e equipamentos
- c) criação, circulação e difusão da produção artística (vídeos, teatros, pinturas, grafite, etc.)
- d) formação em espaços culturais diversos (museus, cinemas, praças, bibliotecas, centros culturais, etc) acerca da cultura digital e comunicação, cultura afrobrasileira e indígena;

- A escola necessita desenvolver práticas em vista da melhoria das especificidades da alfabetização e do desempenho escolar:

() Sim () Não

Se sim, quais práticas a escola precisa promover:

- a) ações pedagógicas voltadas ao apoio e ao fortalecimento do processo de alfabetização;
- b) acompanhamento pedagógico específico tendo em vista a prevenção ao abandono, à reprovação, à distorção idade/ano;
- c) monitoramento pedagógico do professor e dos alunos;
- d) formação pedagógica de professores alfabetizadores;

APÊNDICE B

Universidade Federal de Pernambuco
Programa de Pós-graduação em Educação
Curso de Mestrado em Educação

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

BLOCO 01

1. Como foi o processo de elaboração do PDDE aqui em Manari?
2. Atualmente como o PDDE funciona no município? Existe algum documento que apresente a organização do PDDE neste município?
3. Você acredita que a forma como o PDDE se organiza, ofertando ações de natureza diversas, como: água na escola, escola acessível, mais cultura, escola sustentável, ensino médio inovador, entre outros, favorece o desenvolvimento das escolas e de seus alunos? Você pode destacar na prática uma situação que expresse este favorecimento do PDDE para as escolas?
4. Diante da organização do PDDE aqui em Manari, quais critérios levaram vocês a esta organização?

BLOCO 02

5. Quais as necessidades e carências enfrentadas atualmente pela educação em Manari? 6. Dentre as ações agregadas do PDDE (INTEGRAL, ESTRUTURA E QUALIDADE), quais você acredita que mais ajudam ou poderiam ajudar a escola?
7. Quais as principais ações implementadas com o recurso do PDDE?
8. O PDDE contribui para manutenção e melhoria da infraestrutura física das escolas? De que maneira? Poderia exemplificar?
9. O PDDE contribui para melhoria pedagógica das escolas? De que maneira? Poderia exemplificar?
10. Segundo sua percepção, o PDDE tem contribuído para a elevação do desempenho escolar? De que maneira?
11. O PDDE contribui para o fortalecimento da participação social na escola? Que exemplos podem ser apresentados?
12. O PDDE contribui para o fortalecimento da autogestão escolar. Que experiências a esse respeito podem ser lembradas?

BLOCO 03

13. O que atualmente você identifica como necessidade da educação em Manari e que não foi atendida ou considerada pela secretaria de educação no momento em que o PDDE foi elaborado e enviado ao MEC?
14. Existe algum programa que a escola não possui, mas gostaria que fosse desenvolvido na educação do Município?
15. Que necessidades foram apontadas pelas escolas e não foram atendidas pelo MEC no PDDE das escolas do Município? (perguntas orientadas a partir dos eixos)

BLOCO 04

16. Você acredita que a partir das ações do PDDE pode haver algum tipo de iniciação ao enfrentamento à pobreza?
17. Como você vê hoje o que o município tem em andamento em termos de ações a serem desenvolvidas? Você acredita que o município já chegou ao desenvolvimento esperado, ou há programas, ações sociais, até mesmo ações do PDDE que poderiam melhorar o cenário atual? Poderia exemplificar quais ações?
18. O que você pensa acerca do fato do município de Manari-PE ser conhecido por seu baixo índice de desenvolvimento, pior de IDHM de Pernambuco? Acha que interfere no campo educacional? De que forma?

19. Tendo em vista o baixo IDHM de Manari-PE, que acaba por ser conhecido pela desigualdade e pobreza, a escola desenvolve algum tipo de prática para mudança desse quadro? E a prefeitura?

Sobre a Escola

1. Quais os níveis de ensino que a escola oferece?
2. Qual o total de alunos?
3. Quanto professores efetivos e contratados?

APÊNDICE C

IMAGENS DA ESCOLA D, localizada na zona rural de Manari/PE



ANEXO A



RELAÇÃO DE ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE MANARI-PE 2019/PDDE

Nº	NOME	INEP	ENDEREÇO
01	15 DE NOVEMBRO	26028700	SERRA DO EXU
02	AGAMENON MAGALHÃES	26028743	ST. ALTO VERMELHO
03	ANTÔNIO MANOEL DE ARAUJO	26028760	POV. UMBUZERO DOCE
04	AFONSO JOSE DE ARAUJO (CRECHE)	26028735	RUA JOAQUIM MESTRE
05	ANTÔNIO EDUARDO	26139278	ST. ESTIVA
06	BRANCA DE NEVE	26028530	ST. PÉ DE SERRA
07	CELINA ANA	26028786	ST. ALTO VERMELHO
08	CLARINDO ALEXANDRE	26028751	ST. SALGADO II
09	SANTA MARIA	26166321	ST. BANANEIRAS
10	DEPUTADO INOCENCIO DE OLIVEIRA	26142260	ST. AÇUDE SECO
11	DOMINGOS DANTAS	26028816	ST. UMBURANA BRAVA
12	GETÚLIO VARGAS	261422201	ST. CARUÁ
13	MANOEL JOAQUIM DO NASCIMENTO	26127143	ST. AGUADINHA
14	JOELMA SAMPAIO E SILVA	26028913	ST. CACIMBA NOVA
15	JOSE DANTAS DA ROCHA	26028387	ST. SERRINHA
16	JOSE MARIA	26028930	ST. LAGOA DO TEIXEIRA
17	JOSE MARIANO DE ARAUJO	26028948	ST. LAGOINHA
18	JOSE UMBERTO DE ALENCAR	26028395	ST. LAGOINHA DO DAMIÃO
19	LEÔNIDAS CIDRÃO TORRES	26028964	ST. SALGADO
20	MACHADO DE ASSIS	261422228	SERRA PINTADA
21	MANOEL BARROS PRIMOS	26028824	MANOEL CHICO
22	MANOEL LACERDA	26028999	ST. MINADOR
23	MARIA ALZIRA DE OLIVEIRA JORGE	26029014	SEDE
24	NILO COELHO	26029324	POV. SANTA LUZIA
25	NOSSA SENHORA DA SAUDE	26028689	ST. UMBUZERO
26	PAULO VI	26028417	ST. LAGE VERMELHA
27	PRESIDENTE MEDICI	26029081	ST. GARROTE
28	RITA DE SOUZA	26129090	ST. FURNINHA
29	SANTA LUZIA	26028557	ST. LAGOA DO AÇUDE
30	SANTO ANTÔNIO	26134279	ST. LAGOA DO AÇUDE
31	SÃO LUIZ	26029170	ST. BARBOSA
32	SÃO THIAGO	26029200	ST. LAGOA DA VACA
33	VIDAL DE NEGREIRO	26029367	ST. POCINHO
34	CEL MANOEL DE SOUZA NETO		MANARI/ESCOLA ESTADUAL

ANEXO B
IMAGENS DA ESCOLA B APÓS REFORMA



Fonte: Prefeitura Municipal de Manari/PE