

Gestão financeira e desempenho escolar

Financial management and school performance

Samira Maria Nunes da Conceição

Amarildo Malvezzi

José Almir do Nascimento

Universidade de Pernambuco – UPE

Petrolina-PE - Brasil

Resumo

O artigo apresenta uma análise sobre a gestão financeira dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) em duas escolas públicas municipais de Petrolina-PE, tendo como objetivo comparar seus respectivos desempenhos, com vistas a perceber se a execução financeira contribui para a qualificação da educação escolar. Para tanto, percorremos o estudo por uma abordagem qualitativa, utilizando a técnica de estudo documental para a coleta de dados, que foram analisados por meio de estudo de comparação. Dentre os resultados preliminares, a pesquisa aponta que não é possível observar uma relação objetiva entre a gestão dos recursos financeiros e o desempenho da qualidade escolar. Percebeu-se que fatores socioeconômicos, socioculturais e pedagógicos influenciam decisivamente o alcance de resultados, o que não foi exaustivamente analisado aqui.

Palavras-chave: Desempenho Escolar; Qualidade da Educação; Gestão Financeira.

Abstract

The article presents analysis on the financial management of the resources of the Money Directly to School Program (PDDE) in two municipal public schools of Petrolina-PE, aiming to compare their respective performances, in order to realize whether the financial execution contributes to the qualification of school education. To do so, we went through the study by a qualitative approach, using the technique of desk study for data collection, which were analysed by means of a comparison study. Among the preliminary results, the research points out that it is not possible to observe an objective relationship between the management of financial resources and the performance of school quality. It was noticed that socioeconomic, socio-cultural and pedagogical factors decisively influence the achievement of results, which was not exhaustively analyzed here.

Keywords: School Performance; Quality of Education; Financial Management.

Introdução

O presente artigo apresenta uma análise da gestão financeira dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) em duas escolas públicas municipais de Petrolina-PE e, neste ínterim, avalia como essa gestão pode afetar os resultados do desempenho escolar obtido no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). De modo mais específico, objetiva-se comparar o desempenho de duas escolas, com vistas a perceber se a execução financeira do PDDE contribui para a qualificação da educação escolar.

Para isso, procuramos entender como se configuram as ideias de gestão para qualidade escolar no contexto da Nova Gestão Pública (NGP), problematizando se a gestão financeira do PDDE realmente é capaz de minimizar a discrepância de resultados. Afinal, tanto no discurso de mercado, que caracteriza a compreensão de qualidade da educação atualmente, quanto na promessa implementada pelo PDDE, os resultados de qualidade e o desempenho escolar convergem na implementação de modelos de gestão financeira descentralizadas, sob o discurso de serem capazes de garantir a manutenção da escola e suprir as necessidades por meio da aquisição de insumos mínimos para a atividade de ensino. Nestes termos, Silva e Santos (2015, p. 48) explicam que,

a partir da década de 1990, são implementados programas e projetos cujos fundamentos e dispositivos legais evidenciam a gestão gerencial com perspectivas de eficiência, eficácia, flexibilidade dos recursos financeiros e produtividade, como é o caso do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Desse modo, introduz-se, na escola, o âmago dos princípios da gestão empresarial, por meio da implementação de mecanismos que busquem eficiência, eficácia, flexibilidade dos recursos financeiros e produtividade, sendo, assim, difundidos como um poderoso mecanismo de correção das desigualdades educacionais (AZEVEDO, 2002). Neste caminho, o Programa Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais (CECAMPE), ao definir a importância do PDDE para a autonomia da Gestão Escolar, destaca que

é uma proposta de descentralização estratégica de recursos financeiros para o interior da escola, com o intuito de fortalecer a gestão, criar condições mínimas para o funcionamento das escolas de modo que estas possam melhorar os resultados educacionais, particularmente das escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (CECAMPE, 2021, p. 9).

O modelo de gestão que se busca fortalecer está centrado na reorientação do Estado brasileiro, de modo que “nas políticas sociais do país, ocorre uma transposição direta do

conceito de qualidade própria dos negócios comerciais para o campo dos direitos sociais e, nestes, a educação pública” (SILVA, 2009, p. 219). Constante daí, o foco se deslocou da ampliação de recursos, previstas na Constituição do Brasil, para a eficácia do processo, traduzido no axioma: conseguir o máximo resultado com o mínimo custo.

A racionalidade instrumental do discurso gerencialista se revela insuficiente e problemática, quando a qualidade da educação é entendida como um direito social (NASCIMENTO, 2020; NASCIMENTO e CURY, 2020), afinal, torna imprescindível sua oferta universalizada, cabendo ao Estado criar mecanismo que lhe assegure. Isto é,

Para garantir ensino público aos cidadãos, o governo brasileiro tem a responsabilidade de destinar recursos financeiros que possibilitem a manutenção da educação em todos os níveis. Nesse contexto, observa-se que os investimentos provenientes da administração pública se referem aos valores aplicados no atendimento às demandas educacionais, financiadas com recursos de impostos e arrecadações (OLIVEIRA JÚNIOR, MINORI e FROTA, 2019, p. 524).

Visto que um dos objetivos do PDDE é contribuir para elevação do desempenho escolar, implementado pelo desafio de garantir o ensino de qualidade para todos, destinando obrigatoriamente recursos financeiros à educação, fomos movidos nesta pesquisa pela seguinte indagação: há uma relação direta entre a gestão financeira e o desempenho escolar? Para respondermos ao nosso problema comparamos os resultados do IDEB e os recursos financeiros recebidos por meio do PDDE em duas escolas urbanas da Rede Municipal de Ensino de Petrolina, uma que tivesse o mais alto e outra que possuísse o mais baixo resultado no desempenho, no 5º ano do ensino fundamental, em 2019.

O artigo apresenta dados de documentos de execução financeira do PDDE coletados junto às escolas, bem como dados do IDEB apresentados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e sua análise. A seguir, precedendo a demonstração e análise dos dados, passamos a discutir os sentidos e os significados de qualidade da educação.

A qualidade na educação como projeto

É de comum acordo entre os estudos sobre qualidade da educação que este é um conceito polissêmico e deve ser olhado a partir de diferentes perspectivas. Além disso, aparece na agenda da arena educacional desde o século 19, pelo menos, tal como apontam Carreira e Pinto (2007, p. 18):

em interessante trabalho de 1889, originalmente publicado em francês sob o título História da instrução pública no Brasil, José Ricardo Pires de Almeida cita dois

Gestão financeira e desempenho escolar

problemas que afetavam a qualidade das escolas públicas brasileiras. O primeiro refere-se à ausência dos segmentos mais ricos da população em seu interior. [...] O segundo problema refere-se à inexistência de cursos de formação de professores, o que induzia a criação de escolas apenas no papel, bem como o afastamento natural das pessoas inteligentes, de uma função mal remunerada.

Se os problemas em relação à qualidade da educação não são novos em nosso país, também não são novos os discursos que justificam as políticas educacionais, afetados ideologicamente por cada época. Nestes termos, Dourado (2007), Silva (2009) e Nascimento (2020) afirmam haver dois pontos de vista a partir dos quais seria definido o conceito de qualidade da educação atualmente, o social e o econômico.

No primeiro, é meta de qualidade promover a equidade na distribuição dos bens sociais, econômicos e culturais produzidos pela humanidade; já no segundo ponto de vista a qualidade está associada aos ditames da iniciativa privada, impondo um discurso neoliberal de *eficiência do uso dos recursos* destinados à educação.

Por assim dizer, “as concepções de qualidade de educação não estão apenas para uma disputa de significados, mas vinculam-se a estes sentidos e significados metas e orientações de ações” (NASCIMENTO, 2020, p. 193), de modo que é preciso atentar-se aos fundamentos das políticas ou dos discursos que se faz em torno desta qualidade. Por isso, é importante destacarmos os sentidos e os significados de qualidade em disputa na política educacional das últimas décadas no Brasil.

No que diz respeito ao aspecto econômico, Silva (2009) afirma haver uma transposição direta do que se deseja como qualidade da iniciativa privada para o serviço público, influenciando a garantia dos direitos, de modo especial o direito à educação pública. Os modos de escolha, medição, de padronização e ranqueamento, próprios da esfera mercadológica, são usados para aferir o grau de qualidade da educação.

O produto agora é o principal (notas em exames padronizados, alunos aprovados no vestibular, fluxo escolar), e os cálculos são feitos com base no custo versus retorno econômico, tendo como referência os postulados da Teoria do Capital Humano disseminados pelos técnicos do Banco Mundial. Entram em cena os grandes sistemas de avaliação, baseados em testes padronizados que não consideram o contexto das escolas (CARREIRA; PINTO, 2007, p. 21).

Isso acontece devido à constante e ativa “participação de organismos financeiros nacionais e internacionais na definição de políticas educacionais, que produz como resultado a descaracterização da educação pública como um direito social” (SILVA, 2009, p. 219). Dentro dessa perspectiva de qualidade, outro fato importante apontado pela autora é

a manutenção da ordem social dos países ricos e a estabilidade econômica. Nesse cenário, o papel da educação é oferecer mão de obra e formar consumidores.

Em contrapartida, a qualidade social

é tida como direito de cidadania e, portanto, mais adequada para o desenvolvimento dos sujeitos [...]. Neste caso, está ligada a uma política de inclusão social, através da qual se compromete com a participação de todos os cidadãos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, fomentando a construção de uma nova sociedade (NASCIMENTO, 2020, p. 209)

Nestes termos, a oferta de educação de qualidade como direito de cidadania contempla o acesso à educação, a permanência na escola e o resultado de aprendizado. Para que isso se efetive, Silva (2009) e outros autores (CARREIRA e PINTO, 2007; GADOTTI, 2010; XIMENES, 2014; NASCIMENTO, 2020) apresentam a existência de fatores externos e fatores internos que influenciam diretamente sua realização.

Conforme estes autores, os fatores externos são de ordem:

a) *Socioeconômica*: condições de moradia; situação de trabalho ou desemprego dos responsáveis pelo estudante; exploração do trabalho de crianças e de adolescentes; renda familiar; distância entre escola e local de moradia.

b) *Sociocultural*: hábitos de leitura em casa; escolaridade da família; tempo dedicado pela família à formação cultural dos filhos, formas de lazer e aproveitamento do tempo livre; viagens; recursos tecnológicos em casa; espaços sociais frequentados pela família; expectativa dos familiares em relação aos estudos e futuro das crianças e dos jovens.

c) *Financiamento público adequado*: com recursos previstos e executados; conduta ética no uso dos recursos; transparência financeira e administrativa; decisões coletivas referentes ao uso dos recursos da escola.

d) *Compromisso dos gestores centrais*: com a formação dos docentes e trabalhadores da educação; ambiente e condições propícias ao bom desenvolvimento do trabalho pedagógico; conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações.

Alguns dos fatores internos citados são: a organização do trabalho pedagógico e gestão escolar; os projetos pedagógicos; formas de interlocução com a família; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares; o ambiente escolar saudável; uma real política de inclusão; acesso à tecnologia; o respeito às diferenças e o diálogo como princípio básico. Assim,

Gestão financeira e desempenho escolar

a qualidade, tendo como premissa o viés em tela, passa a ser encarada de forma a considerar muitas partes inter-relacionadas, interdependentes e interativas. Assim, na construção desse modelo de qualidade há de ser considerado o que é possível construir política e historicamente como prática social, sem perder de vista, nesse sentido, um conjunto de relações simultâneas e dialéticas que permeiam as políticas educacionais (NASCIMENTO, 2020, p. 211).

Frente a isso, é possível afirmar que marcas de uma e de outra definição estão presentes na política educacional no Brasil, tal como um pêndulo. Isto é, a depender das características de cada governo, ora um conceito de qualidade, ora outro, vai demarcar e dar sentido às ações do Estado, sem deixar de considerar que ambas possam coexistir (OLIVEIRA, 2015).

A despeito da discrepância na utilização do termo e das consequências que isso acarreta, a qualidade como princípio do processo educativo é postulada pela Constituição de 1988, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), como se observa nos termos:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
[...] VII – garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
[...] IX – garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1996).

Portanto, embora não haja consenso de como definir qual o sentido a ser dado a esta finalidade, é consenso que é uma meta a ser perseguida por todos. Ao menos, desde a década de 1980, é uma espécie de *termo resumo* do que se deseja alcançar nas políticas de educação, como nos explica Enguita (2001, p. 95):

se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, “qualidade”. Desde as declarações dos organismos internacionais até às conversas de bar, [...] todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração. A qualidade se converte assim em uma meta compartilhada, no que todos dizem buscar.

De tal modo, não poderemos nos furtar de considerar os múltiplos fatores ou dimensões do processo educativo em busca da qualidade, assim como a consideração da educação como direito, reverberadas como políticas educacionais, seja qual for a corrente de pensamento que tome o debate. Nestes termos,

a Qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças, etc. [...] também pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS 2007, p. 9).

Todas estas perspectivas têm marcado a constituição das políticas educacionais, assim como seu financiamento. Ora pesando mais de um lado, ora para outro. Tais políticas, portanto, coabitam as mesmas diretrizes, tensionando-se, expressando as relações de poder que estruturam as lutas em torno da educação. Por isso, é possível verificar a perspectiva economicista de qualidade refletida na escola nas últimas décadas, especialmente através do modelo de gestão gerencial adotado, conhecido como Nova Gestão Pública, do mesmo modo que o contrassenso se posiciona na afirmação de um modelo de financiamento capaz de produzir o padrão de qualidade almejado, reconhecido como Custo Aluno Qualidade (CAQ).

Na definição de Cara (2019, p. 29), “o CAQ representa o esforço financeiro capaz de aproximar o Brasil do padrão de investimento dos países mais desenvolvidos em termos educacionais”. O autor em questão destaca, entretanto, que, apesar de compreender como meta do atual Plano Nacional de Educação, esse modelo de financiamento, que assegurasse os insumos básicos mínimos a um padrão de qualidade desejável, encontra dificuldades de implementação porque vai de encontro às ideias presentes no discurso neoliberal que vem caracterizando a gestão educacional nos últimos anos.

Então, para dar cabimento a esse modelo adotado nas políticas de educação, especialmente a partir de seu financiamento, é imprescindível que tenhamos em debate a implementação do modelo gerencialista na escola, bem como sua forma de execução por meio do financiamento público. Esse modelo pressupõe que é a escola que sabe o que precisa para assegurar sua qualidade, nos servindo de mote para nossa análise.

Do discurso da qualidade à nova gestão escolar

Por definição, o gerencialismo na escola pode ser descrito como a adoção de estratégias empresariais em seu seio, baseadas nos pressupostos de produtividade, eficiência, eficácia e considerável valorização dos resultados em detrimento do processo.

As reformas oriundas da reestruturação do Estado viabilizaram mecanismos favoráveis à produtividade, à eficiência e à eficácia, justificados pela modernização e pelas novas roupagens que a sociedade incorpora em suas práticas culturais, sociais, políticas e educacionais (SILVA; SILVA ; SANTOS, 2016, p. 535).

Este modelo de gestão ganhou força por volta dos anos 1990, como resultado da reformulação do papel do Estado, implementada por Fernando Henrique Cardoso, que tinha

como pano de fundo o questionamento: será que o dinheiro que estamos gastando está sendo bem utilizado? Ganhando terreno a desresponsabilização do Estado como garantidor dos direitos sociais, dentre os quais a educação.

A ideia era fazer com que o Estado fosse o idealizador de políticas públicas e os diferentes setores da sociedade (tanto o público quanto o privado) fossem os responsáveis por sua execução (SILVA; SILVA; SANTOS, 2016). Apoiados no discurso de que há muitos recursos para a educação, mas que seus gestores gastam mal, os principais produtos das reformas educacionais da época foram: a desconcentração e a centralização do sistema; a redistribuição de gastos educacionais e privatização; a introdução de tecnologia de informação na gestão dos sistemas; a redistribuição de responsabilidades e racionalização dos recursos humanos; e, por fim, desregulamentação do sistema de ensino.

Neste contexto, vários estudos (DOURADO, 2007; SILVA, 2009; NASCIMENTO, 2020) apontam a responsabilização da escola na execução das atividades financeiras, com a implementação de transferência de recursos diretamente, por meio de diversos programas reunidos – posteriormente nomeados como Programa Dinheiro Direto na Escola. Porém, por outro lado, previa-se a racionalização dos recursos (fazer mais com menos).

O aspecto do racionamento dos recursos financeiros na escola torna-se um mecanismo defendido pela gestão pública gerencial, uma vez que as próprias comunidades em que as escolas estão inseridas devem organizar-se para conseguir recursos adicionais para suas atividades. Essa ação contribui para a desresponsabilização da instituição pública e favorece a má qualidade da educação, situação que se perpetua há muitos anos na história da educação pública brasileira (SILVA; SILVA; SANTOS, 2016, p. 539).

As propostas mais contundentes desse modelo de racionalização foi a mobilização conhecida por “Amigos da Escola”, com forte parceria publicitária do grupo Globo de comunicação, e a transferência do programa de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos para a organização social Comunidade Solidária, sob coordenação da primeira-dama do país, Ruth Cardoso. Esse discurso responde aos ditames dos órgãos e agências financeiras internacionais que financiavam programas de educação, como Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), segundo os quais o modelo de gestão gerencial favorece a qualidade da educação na medida que proporciona a desburocratização, a descentralização, a transparência, a ética, o profissionalismo, a competitividade e o enfoque no cidadão.

Os organismos multilaterais e a política neoliberal configuraram esquemas de mudanças na política educacional com ênfase na gestão da escola, tendo a gestão gerencial como o principal mecanismo para evidenciar as intenções da proposta da reforma do Estado (SILVA ; SANTOS, 2015, p. 48).

É nestes termos que a qualidade da educação passa a ser justificada pelo discurso gerencial, visto que ele é pautado pelos princípios e ideários vindos da iniciativa privada, e que vai influenciar decisivamente a forma de administrar a escola, desde sua concepção pedagógica até a nomenclatura das funções e dos seus envolvidos. É o caso do público-destinatário que passou a ser cliente, ou do diretor que passou a ser gestor.

Ademais, o enfoque na gestão financeira escolar vem ganhando destaque após a descentralização dos recursos destinados à educação, garantidos através do PDDE, que tem como finalidade prestar assistência, por meio de financiamento direto, de modo adicional, às escolas públicas de educação básica e às escolas privadas de educação especial, seja no âmbito municipal, estadual, ou do Distrito Federal. Com isso, objetiva-se fomentar a autogestão e a participação da comunidade escolar no controle social (BRASIL, 2013).

Este programa foi implantado no ano de 1995, nominado de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), passando a receber a nomenclatura atual a partir de 1998. Por definição, conforme o artigo 2º da Resolução CD/FNDE nº 10/2013 (MEC, 2013), o PDDE

[...] consiste na destinação anual, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de recursos financeiros, em caráter suplementar, a escolas públicas e privadas de educação especial, que possuam alunos matriculados na educação básica, e a polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) que ofertem programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica, com o propósito de contribuir para o provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos educacionais beneficiários que concorram para a garantia de seu funcionamento e para a promoção de melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica, bem como incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania com a participação da comunidade no controle social.

Seu funcionamento está condicionado à existência de um Conselho Gestor dos recursos oriundos do programa, denominado de Unidade Executora (UEX), composto pelos diferentes segmentos da escola (professores, técnicos, família, estudantes e gestores escolares). Só com essa composição, as verbas são repassadas para as escolas obedecendo ao número de estudantes matriculados no ano anterior, verificado pelo Censo Escolar.

Sua regulação encontra respaldo pela Lei 11.947, de 16 de junho de 2009 e nas Resoluções Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação n.º 9/2011, n.º 10/2013, n.º 15/2014 e n.º 8/2016. Dentre as modalidades do programa¹ estão: o

Gestão financeira e desempenho escolar

PDDE Escola Acessível; o PDDE Escola Campo, o PDDE Manutenção, o PDDE Água na Escola, o PDDE Educação Integral, o PDDE Educação Conectada e o PDDE Mais Alfabetização.

Esse conjunto de modalidades

torna-se um mecanismo de regulação de desempenho e ações voltadas para a resolução de problemas cotidianos da escola, permitindo que as mesmas estruturarem procedimentos de eficiência e eficácia dos processos de aprendizagem, relacionando, portanto, os resultados das avaliações do rendimento escolar dos estudantes à qualidade do ensino, que se constitui como indicador dos resultados das avaliações sistêmicas, a partir das quais são estabelecidas metas de desempenho para as instituições de ensino (CECAMPE, 2021, p. 9).

Como vê-se no extrato, a descentralização financeira, entrelaçada com a percepção gerencialista, visa à qualificação da educação. Nesta perspectiva, a criação do PDDE não apenas implementa uma nova forma de administrar a escola, mas busca conseguir o princípio da qualidade, responsabilizando a escola e seu gestor pelo sucesso ou fracasso.

De acordo com Nascimento (2020, p. 151), “a descentralização está associada à ideia de transferência de poder e de responsabilidade gerencial das políticas públicas para as unidades federadas mais próximas da população”, igualmente, a descentralização financeira faz parte dessa nova política instituída com o advento da Constituição Federal de 1988.

A descentralização financeira caracteriza-se como uma forma de as escolas terem autonomia na gerência dos recursos financeiros a ela destinados, cabendo à gestão escolar realizar uma boa alocação destes. Ao passo que aumenta seu poder de decisão, por consequência, também aumenta sua responsabilidade.

Dentro dessa perspectiva, a descentralização permitiria uma melhor qualidade da escola, uma vez que as decisões sobre uso dos recursos financeiros serão tomadas por quem está mais próximo da realidade escolar, a equipe gestora, estudantes, pais e professores e por permitir maior fiscalização da comunidade quanto à utilização de seus recursos.

O PDDE, na sua concepção, torna a escola responsável pela melhoria da qualidade do ensino, à medida que a dinâmica de realização do diagnóstico da sua situação, a definição de metas e objetivos estratégicos e a elaboração de planos de ação a serem alcançados advêm de um processo de planejamento estratégico coordenado pela liderança da escola e elaborado de maneira participativa. Assim, o projeto visa modernizar a gestão e fortalecer a autonomia escolar (CECAMPE, 2021, p. 10).

Entretanto, para Silva, Silva e Santos (2016) a descentralização no âmbito educacional proporciona uma falsa sensação de poder a seus agentes, visto que o que

realmente acontece é uma desconcentração das atividades, visando à responsabilização e ao cumprimento das normatizações dos programas pela comunidade escolar.

Além disso, a qualidade da educação só pode ser alcançada com o estabelecimento de outras forças que permitam o desenvolvimento da comunidade, como um todo. Não há como ter qualidade da educação, sem que haja qualidade de vida ou sem que haja perspectiva de futuro e a inserção dos sujeitos escolares da cidadania. Responsabilizar a educação e, de modo especial, a escola pela solução das demandas sociais é tornar o projeto de qualificação da escola pública inalcançável.

Em suma, o PDDE busca aumentar o desempenho escolar, avaliado através do IDEB². É nesta perspectiva que apresentaremos o trajeto metodológico deste estudo, na próxima seção, para, posteriormente, analisarmos criticamente a relação entre gestão dos recursos financeiros e desempenho escolar.

Percurso Metodológico

O método utilizado para o levantamento de dados foi o documental, posteriormente analisado pelo estudo comparativo, que se caracteriza por estabelecer a confrontação entre dois objetos, de modo a nos levar à compreensão do funcionamento e dos contornos do que está sendo investigado. Isto é, ocupa-se da explicação dos fenômenos e permite analisar o dado concreto, deduzindo desse “os elementos constantes, abstratos e gerais” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 107).

Fachin (2006, p. 40) explica que esse método consiste em

investigar coisas ou fatos e explicá-los segundo suas semelhanças e suas diferenças. Geralmente, o método comparativo aborda duas séries ou fatos de natureza análoga, tomados de meios sociais ou de outra área do saber, a fim de se detectar o que é comum a ambos.

Portanto, realizamos a comparação entre duas das escolas públicas do município de Petrolina, buscando perceber entre elas os efeitos do PDDE para a qualidade da educação, tendo como baliza os resultados alcançados pelo IDEB. O município de Petrolina (Pernambuco) localiza-se na região nordeste do país, às margens do Rio São Francisco, e tem uma taxa de escolarização da população de 6 a 14 anos de 97%. Possui 179 estabelecimentos de ensino fundamental e 54 de ensino médio, com média de 6,2 no IDEB para o 5º ano do Ensino Fundamental, em 2019.

Gestão financeira e desempenho escolar

A seleção das escolas deu-se em atendimento aos seguintes critérios: a) as escolas públicas a serem analisadas deveriam pertencer à rede municipal de ensino e se localizarem na área urbana, para que os critérios geossociais não fossem tão distintos quanto à realidade campo x cidade; b) dentre estas, ter o mais alto e o mais baixo resultado no IDEB no ano de 2019, para o 5º ano do ensino fundamental; c) que as escolas tivessem recebido repasses financeiros por meio do PDDE, incluindo suas ações agregadas, nos anos de 2018 e 2019.

Em atendimento à ética na pesquisa, solicitamos autorização à Secretaria Municipal de Educação, em seguida realizamos uma apresentação do estudo para as gestoras escolares e seus objetivos. Em seguida, tivemos acesso aos documentos referentes à prestação de contas do PDDE. Além disso, para mantermos discrição sobre as unidades de ensino, passamos a identificar as escolas como Escola A (EA) e/ou Escola B (EB).

A Escola A está localizada na região central da cidade de Petrolina, e em 2020 atendeu a 335 alunos. Destes, 82 estão matriculados na educação infantil e 253 nos anos iniciais do ensino fundamental. A escola conta com 35 funcionários, sendo 11 professores. Possui acessibilidade para as pessoas com deficiência, banheiros no interior da escola, sete salas de aula, sala de leitura, cozinha, laboratório de informática, sala para a diretoria, sala para os professores e sala de atendimento especial. A escola conta com saneamento básico, abastecimento de água, rede elétrica e coleta periódica do lixo (rede pública). Mas, não possui laboratório de ciências nem quadra de esportes.

A Escola B está localizada na periferia da cidade. Atualmente, atende a 375 alunos, sendo 40 na pré-escola e 335 nos anos iniciais do fundamental. Na escola, trabalham 11 professores. Quanto à sua infraestrutura, possui acessibilidade a pessoas com deficiência, banheiros no interior da escola, cozinha, laboratório de informática, sala para a diretoria, sala para os professores e sala de atendimento especial. A escola conta com saneamento básico, abastecimento de água, rede elétrica e coleta periódica do lixo (rede pública). Não possui laboratório de ciências, biblioteca ou sala de leitura, sequer quadra de esportes.

Em visita às escolas, percebemos ainda que a EA tem melhor infraestrutura, a sala da direção é refrigerada e conta com impressora. Salientamos, ainda, que ambas as escolas estavam em reforma predial, sob responsabilidade da Prefeitura Municipal.

Quanto ao PDDE, tanto a Escola A quanto a Escola B, participavam do programa nas seguintes modalidades: PDDE Qualidade - Educação conectada, PDDE Mais Educação, PDDE Básico e PDDE Qualidade Mais Alfabetização.

O PDDE para a qualidade da educação

O IDEB é um indicador estabelecido para aferir o nível da qualidade da educação no país, criado pelo INEP em 2007. Ao longo de sua existência, tornou-se a principal ferramenta norteadora das políticas de educação no país, tanto na escola pública quanto na escola privada. Ter IDEB alto é uma espécie de grife desejada pelas mais diversas redes de ensino.

Este Índice se baseia na compreensão de que, atingindo o patamar de qualidade desenhada, chega-se à correspondência perfeita entre o investimento (custo) x qualidade (satisfação). Em vista que o PDDE se insere neste discurso, iniciamos nosso debate pela “qualidade revelada” nas escolas estudadas. Assim, a tabela 1 apresenta os resultados do IDEB de cada escola nos últimos anos, além da meta projetada para 2019.

Tabela 1: Evolução do IDEB por escolas

ANO ESCOLA	IDEB OBTIDO							META
	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2019
A	*	4.4	5.7	5.3	6.4	6.1	7.2	5.8
B	3.8	*	4.9	5.8	5.7	5.1	5.1	5.5

Fonte: INEP (2021)

Podemos perceber que a EA sofreu uma oscilação nos resultados alcançados pelo IDEB, ao longo dos anos. Mas, chegou em 2019 bem acima da meta estipulada pelo INEP. Chama-nos a atenção o fato de a EA ter obtido em 2019 média 7,2 no IDEB, resultado maior do que a média geral do município, que ficou em 6,2. Percebemos ainda que, apesar da EB obter menores resultado no IDEB em comparação a EA. Apesar de seus resultados terem evoluído inicialmente, caíram e permaneceram em patamares abaixo da meta.

Em relação à meta projetada para 2019, a EA a superou em 24,1%, ao passo que a EB ficou num índice 7,3% inferior ao que se projetava.

Como demandamos nesta pesquisa, resta-nos apresentar os resultados deste indicador com o investimento do PDDE em cada escola, conforme demonstramos na tabela 2, a seguir:

Tabela 2: PDDE recebidos por escolas (2018 e 2019)

ESCOLA	PDDE RECEBIDO PELAS ESCOLAS (R\$)		TOTAL
	2018	2019	
A	R\$ 19.531,05	R\$ 19.853,92	R\$ 39.366,97
B	R\$ 5.544,99	R\$ 22.594,20	R\$ 28.139,19

Fonte: Elaborada pelos autores, com base nos dados levantados na pesquisa.

Conforme a tabela 2, pode-se perceber que a EA recebeu praticamente os mesmos valores em 2018 e em 2019, já a EB recebeu mais dinheiro no ano de 2019. Isso aconteceu devido ao acréscimo de matrículas observadas nesta escola, já que os valores repassados tomam como base o número de estudantes matriculados de acordo com o Censo Escolar do ano anterior. Vale ressaltar que as escolas não usaram todo o dinheiro recebido nos anos de 2018 e 2019, a EA ficou com um saldo positivo de R\$ 15.353,21 e a EB de R\$ 6.022,41. Isso ocorreu devido a atrasos de transferência dos recursos, em 2018.

Nos gráficos a seguir demonstramos como foram investidos os recursos recebidos pelas escolas, a partir de duas grandes categorias econômicas: *despesas de capital*, que são aquelas despesas que contribuem diretamente para a formação ou aquisição de um bem, ampliando o patrimônio público – isto é, a compra de materiais permanentes como mobiliário, eletrônicos e etc.; e as *despesas de custeio*, que são aquelas que não contribuem, diretamente, para a formação ou aquisição de um bem permanente, que não geram um novo patrimônio, tais como os materiais para uso no dia a dia. Além disso, indicamos o saldo, que é referente aos valores recebidos e não gastos.

Ressaltamos ainda que,

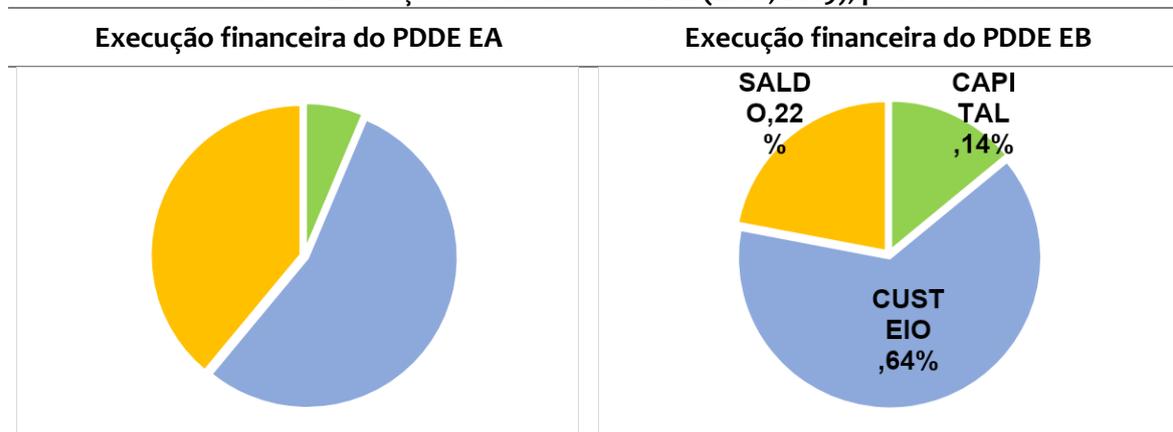
o PDDE é condicionado a várias especificações, podendo ser utilizado para contratar serviços e adquirir bens que contribuam com a melhoria das atividades educacionais da escola, como aquisição de materiais de consumo e materiais permanentes. Não é possível utilizar o dinheiro proveniente do programa com gastos pessoais, como diárias e salários, pagamento de tarifas bancárias, festividades, premiações pedagógicas, dentre outras estipuladas pelas resoluções (OLIVEIRA JÚNIOR, MINORI; FROTA, 2019, p. 527).

De modo geral, segundo a regra do Programa, os gastos devem ocorrer numa proporção de 80% (oitenta por cento) dos recursos para o custeio e os outros 20% (vinte por cento) devem ser destinados à capital, quando não informam ao FNDE, através do sistema *PDDEWeb*, quanto de dinheiro querem destinar para custeio e capital³. Cada escola realiza as compras conforme seu interesse e necessidade.

Os dados das escolas em análise indicam que a EA destinou 55% do valor total recebido para o custeio, enquanto a EB destinou 64%. Em relação à compra de materiais

permanentes, ou investimento de capital, há uma diferença significativa do percentual destinado, pois enquanto EA destinou 6% dos recursos financeiros para o capital, EB destinou 14% para esse mesmo fim, ou seja, 2,3 vezes mais.

Gráfico 1: Execução Financeira do PDDE (2018, 2019), por escola



Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados levantados na pesquisa.

Em valores brutos a EA gastou R\$ 2.494,00 com capital, este valor foi usado na compra de uma caixa de som, ventilador de parede e roteador de internet e a EB R\$ 4.020,00. Pode-se inferir que isto aconteceu porque a EA estava mais bem equipada que a EB, o que pôde ser demonstrado pela análise das notas fiscais da escola B: foram adquiridos três ventiladores de parede, uma impressora multifuncional, uma CPU, um teclado, um monitor e três quadros brancos.

Analisando o dinheiro que foi destinado para fins de custeio, as escolas compraram basicamente as mesmas coisas. Em conferência das notas fiscais, podemos perceber que a maioria dos gastos foram com materiais pedagógicos, como resmas de papel ofício, borrachas, pincéis para quadro branco, colas, tintas guache, emborrachados. Um gasto que a EA não teve em relação a EB foi com serviço de cópia e encadernação: em 2018 a EB gastou R\$ 725,00 com este serviço em papelarias e reprografias, pois a escola só veio a adquirir impressora no ano seguinte.

Vale ressaltar que ambas as escolas direcionaram R\$ 3.600,00 (cada uma) com assistente de alfabetização dentro das ações do PDDE Mais Alfabetização, firmados Termos de Adesão e Compromisso Voluntário com as assistentes durante seis meses. A destinação dos recursos financeiros para este fim pode influenciar diretamente os resultados que serão obtidos nos exames externos, uma vez que o objetivo das assistentes é auxiliar crianças com baixo rendimento na leitura, escrita e a avançar na matemática.

Gestão financeira e desempenho escolar

Percebemos que no último ano, quando houve a aplicação da Prova Brasil, a EB recebeu maiores valores que a EA, ainda assim permaneceu distante da meta. Mais do que isso, a EA deu um salto no resultado do IDEB, atingindo o melhor resultado entre todas as escolas da rede municipal de Petrolina. Os dados levantados, apesar de limitados, nos levaram a refletir a respeito dos fatores que condicionam escolas situadas no mesmo município, com gastos para se garantir a qualidade semelhantes, a constituírem realidades discrepantes.

Assim, vale-nos voltar ao problema central de nosso estudo, há uma relação direta entre a gestão financeira e o desempenho escolar? Partindo de tal questionamento, chegamos ao entendimento que seriam necessários levantamentos auxiliares que confluíssem para um olhar multidimensional sobre o objeto de nossa pesquisa. Pontuamos que algumas dessas variáveis são de cunho econômico, cultural, pedagógico e político.

A localização da escola pode influenciar na discrepância dos resultados, pois uma está localizada em um bairro da região central e outra na região periférica. Bairros da região central costumam estar mais bem aparelhados com equipamentos públicos, tais como praças e serviços públicos, as ruas são calçadas e há mais segurança e opções de lazer, se comparadas às escolas de bairros periféricos. Portanto, para pensar a qualidade nos termos a que nos propomos, seria necessário relacioná-la às múltiplas dimensões da vida dos estudantes e da própria escola, porque as fragilidades das políticas sociais de retaguarda aos direitos integrais dos estudantes costumam gerar vulnerabilidade social (NASCIMENTO, 2020), desqualificando o rendimento estudantil e escolar.

Outrossim, dar ênfase a fatores de renda (classe social), caracterizando situações de pobreza e marginalidades, bem como a escolaridade e ciclo de vida familiar e o escopo das suas relações. Os fatores socioeconômicos e culturais pesam muito nos resultados alcançados pela escola, pois em famílias das classes mais baixas as crianças costumam trabalhar para complementar a renda familiar, isso atrelado ao fato desses estudantes não terem acesso a livros, viagens, aparatos tecnológicos, entre outros.

Nos últimos cinco anos, desde a aprovação da Emenda Constitucional 95, também conhecida como Emenda do Teto dos Gastos e Emenda da Morte, que limita os investimentos do governo nas áreas sociais (como saúde, segurança, educação), a questão financeira pública tem sido um tema de recorrente preocupação. O modelo adotado,

ultraconservador, desobriga os governos de agir em favor daqueles que mais precisam do Estado, apoiando-se nos discursos neoliberais.

Além disso, internamente à realidade escolar, como pontuado pelos autores que serviram de referência para este artigo, a qualidade da educação é alcançada por um conjunto de fatores e não apenas pela aquisição de insumos. Neste sentido, a qualidade da educação depende de fatores externos, na perspectiva do entendimento ampliado e multidimensional do conceito de vulnerabilidade social, e de fatores internos à escola como a organização do trabalho pedagógico e gestão escolar, os projetos pedagógicos, as formas de interlocução com a família, o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados, o ambiente saudável, uma real política de inclusão, acesso à tecnologia, o respeito às diferenças e o diálogo como princípio básico.

Tais fatores não puderam ser analisados nessa pesquisa, mas suspeitamos que não há uma vinculação objetiva entre os recursos do PPDE com o conseguimento de aumento no Índice de testes de proficiência. Embora consideremos que o investimento financeiro, junto aos demais, seja um dos vetores para a qualificação da educação escolar, ele não satisfaz, por si só, as demandas da escola.

Não podemos aferir as demandas de qualidade da escola (tais como o alcance dos direitos da educação, por exemplo) sem que houvesse uma investigação do tipo etnográfica na escola, neste ponto do debate entendemos que cumprimos nosso objetivo investigativo, mesmo que ele não seja de um todo conclusivo.

Considerações Finais

Conforme expusemos, as discussões em torno da qualidade da educação brasileira é um assunto que está em pauta há muitos anos, configurando-se, hoje, na disputa de dois termos. O primeiro valida-se quando há a promoção da equidade na distribuição de bens culturais, econômicos e sociais produzidos pela sociedade, já o segundo ponto de vista estaria pautado num discurso neoliberal de eficiência e eficácia no uso dos recursos destinados à escola, o bom e velho discurso do “fazer mais com menos”.

O Programa Dinheiro Direto na Escola é uma política de descentralização dos recursos financeiros, fortemente vinculada ao segundo termo. Isso não anula seus méritos, dos quais podemos destacar a celeridade na aquisição de materiais necessários para o desenvolvimento das atividades escolares e a efetiva participação da comunidade escolar na

tomada de decisão. Especialmente porque promove, mesmo que de modo limitado, a manutenção e a melhoria da infraestrutura escolar e pedagógica.

Entretanto, os dados levantados por si só não são capazes de nos levar à conclusão de que o PDDE é gerador de qualidade, sem que tenhamos observado outros fatores que impactam à escola. Talvez a discrepância de resultado no IDEB entre as duas escolas esteja mais relacionada com a origem de seus estudantes e professores, ou seja, com fatores socioeconômicos e socioculturais. Portanto, responsabilizar a educação e, de modo especial, a escola pela solução das demandas sociais é tornar o projeto de qualificação da escola pública inalcançável.

Apesar disso, fica evidente que a Escola A, que atingiu maior IDEB no município petrolinense, recebeu mais recursos financeiros do PDDE no biênio 2018/2019 que a Escola B. Diante disso, concluímos, como resultado parcial, que não há como asseverarmos que há uma relação objetiva entre a gestão dos recursos financeiros e o desempenho da qualidade escolar.

Referências

AZEVEDO, Janete Maria Lins. Implicações da nova lógica de ação do estado para a educação municipal. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 49-71, Set., 2002.

BELLONI, Isaura. Educação. In: BITTAR, Jorge. (org.). **Governos estaduais: desafios e avanços** – reflexões e relatos de experiências petistas. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 04 de jul. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 de jul. 2021

BRASIL. **Resolução FNDE/CD n. 10, de 18 de abril de 2013**. Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/ acessibilidade/item/4386-resolu%C3%A7%C3%A3ocdfnden%C2%BA-10-de-18-de-abril-de-2013>. Acesso em: 15 de jul. de 2021

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pelo direito de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 29.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação de qualidade no Brasil**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CECAMPE. **Programa de Manutenção Escolar: Programa Dinheiro Direto na Escola e ações integradas ao PDDE**. Belém: UFPA, 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, 2007.

ENGUITA, Mariano Fernandez. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 5 ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, v.1, 2010.

IBGE. **Petrolina Panorama**.2010. Disponível:
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/petrolina/panorama>. Acesso em: 31 de jul. 2021

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003. p.107

MEC. **Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)**. Disponível em:
<https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde>. Acesso em: 04 de jul. 2021

NASCIMENTO, José Almir. **A educação como proteção integral à criança e ao adolescente**. Curitiba: CRV, 2020.

NASCIMENTO, José Almir do; CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação no horizonte da proteção integral infanto-adolescente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 679-697, jul./set. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146873>.

OLIVEIRA JÚNIOR, MINORI e FROTA. **Recursos destinados à educação e resultados alcançados no Ideb de uma capital brasileira**. Cad. EBAPE.BR, v. 17, nº 3, Rio de Janeiro, Jul./Set. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395174726>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, vol. 36 n. 132 Campinas Jul./set. 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440>

SILVA, Givanildo da; SANTOS, Inalda Maria dos. O Programa Dinheiro Direto na Escola e a a gestão gerencial na Educação Básica. **Dialogia**, São Paulo, n. 22, p. 47-67, jul./dez. 2015.

SILVA, Givanildo da; SILVA, Alex Vieira da; SANTOS, Inalda Maria dos. Concepções de gestão escolar pós-LDB: o gerencialismo e a gestão democrática. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 533-549, jul./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.673>

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

XIMENES, Salomão Barros. **Direito à qualidade na Educação Básica: teoria e crítica**. São Paulo: Quartier Latin, 2014.

Notas

¹ O PDDE Escola Acessível objetiva promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular; O PDDE Campo tem como objetivo 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; O PDDE Manutenção visa a destinação de recursos financeiros às escolas para manutenção predial; O PDDE Água na Escola promove ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino das escolas públicas das redes distrital, municipais e estaduais de ensino garantindo o abastecimento contínuo de água adequada ao consumo humano; O PDDE Educação Integral tem por objetivo a ampliação da jornada escolar numa perspectiva de Educação Integral; O PDDE Educação Conectada que tem por finalidade apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica; O PDDE Mais Alfabetização visa o fortalecimento e apoio as escolas no processo de alfabetização, para fins de leitura, escrita e Matemática dos estudantes matriculados nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

² O IDEB é um indicador que combina resultados do desempenho de cognição (Prova Brasil) e os resultados do fluxo escolar, fomentando à responsabilização do poder público na obtenção de patamares mais razoáveis de qualidade. Embora o IDEB seja reverenciado como um dos principais indicadores de qualidade da educação no Brasil, não concordamos que este se expressa pelo simples resultado destes testes. Entretanto, tomar por opção de adotar este indicador de qualidade deu-se pelo fato de ser considerado o indicador que influencia as políticas educacionais locais e nacional.

³ As entidades devem informar ao FNDE, até 31 de dezembro de cada exercício, por intermédio do sistema *PDDEWeb*, os percentuais de recursos que desejam receber em custeio e/ou capital no exercício subsequente ao da informação. Caso as UEx não informem o percentual desejado em custeio e/ou capital, o FNDE adotará os seguintes padrões: a) escolas públicas com UEx e polos presenciais da UAB, 80% (oitenta por cento) em recursos de custeio e 20% (vinte por cento) em recursos de capital; b) EM, 50% (cinquenta por cento) em recursos de custeio e 50% (cinquenta por cento) em recursos de capital; e escolas públicas com até 50 (cinquenta) alunos matriculados na educação básica, que não possuam UEx, serão beneficiadas somente com recursos de custeio.

Sobre os autores

Samira Maria Nunes da Conceição

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco (UPE) Campus Petrolina-PE. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0401-4093> E-mail: samira.maria@upe.br

Amarildo Malvezzi

Doutor em Sociologia, professor adjunto do colegiado de Pedagogia da Universidade de Pernambuco (UPE) Campus Petrolina-PE, pesquisador do SODÉ – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociologia. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7978-1054> E-mail: amarildo.malvezzi@upe.br

José Almir do Nascimento

Doutor em Educação, professor adjunto do colegiado de Pedagogia da Universidade de Pernambuco (UPE) Campus Petrolina-PE, pesquisador do SODÉ – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociologia. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4657-9815> E-mail: almir.nascimento@upe.br

Recebido em: 24/09/2021

Aceito para publicação em: 18/10/2021