



## PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS EM DISPUTA: influências entre o público e o privado

PROYECTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS EM DISPUTA:  
influencias entre lo público y lo privado

COMPETING POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECTS:  
influences between the Public and the Private

Laís Lorenzeto Plaza  
Universidade Federal de São Paulo  
llplaze@unifesp.br

Márcia Aparecida Jacomini  
Universidade Federal de São Paulo  
jacomini.marcia@unifesp.br

**Resumo:** Historicamente, projetos político-pedagógicos foram disseminados no Brasil como documentos padronizados e estruturados de forma centralizada para planejar a educação. Nos últimos anos, os projetos educacionais tem recebido maior reconhecimento por parte de diferentes sujeitos por se revelarem como importantes instrumentos de execução de políticas públicas. Desta forma, os projetos político-pedagógicos têm ocupado lugar central nos debates sobre os possíveis caminhos para fazer educação. O presente artigo tem como objetivo realizar uma revisão, com base na literatura, sobre o confronto de interesses entre as esferas pública e privada a partir da perspectiva de projetos político-pedagógicos. Esta discussão busca articular contribuições de alguns autores que analisaram o processo de homogeneização e padronização de propostas pedagógicas, bem como a importância que os recursos financeiros possuem na consolidação de narrativas educacionais. Desse modo, a presente discussão contribui para a compreensão das contradições em torno dos mecanismos e estratégias presentes dentro e fora das escolas brasileiras.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais. Projetos Político-Pedagógicos. Público-Privado.

**Resumen:** Históricamente, los proyectos político-pedagógicos han sido difundidos en Brasil como documentos estandarizados y estructurados de manera centralizada para planificar la educación. En los últimos años, los proyectos educativos han recibido un mayor reconocimiento por parte de diversos actores al revelarse como importantes herramientas para la implementación de políticas públicas. Como resultado, los proyectos político-pedagógicos han ocupado un lugar central en las discusiones sobre los posibles caminos para la educación. Este artículo tiene como objetivo realizar una revisión, basada en la literatura, sobre el conflicto de intereses entre las esferas pública y privada desde la perspectiva de los proyectos político-pedagógicos. Esta discusión busca articular las contribuciones de algunos autores que han analizado el proceso de homogeneización y estandarización de propuestas pedagógicas, así como la importancia que los recursos financieros tienen en la consolidación de narrativas educativas. De este modo, esta discusión contribuye a comprender las contradicciones en torno a los mecanismos y estrategias presentes dentro y fuera de las escuelas brasileñas.

**Palabras clave:** Políticas educativas. Proyectos Político-Pedagógicos. Público-Privado.



**Abstract:** Historically, political-pedagogical projects have been disseminated in Brazil as standardized and centrally structured documents for educational planning. In recent years, educational projects have gained greater recognition from various stakeholders as an important tool for implementing public policies. Consequently, political-pedagogical projects have taken center stage in discussions about possible paths for education. This article aims to conduct a literature review on the clash of interests between the public and private spheres from the perspective of political-pedagogical projects. This discussion seeks to integrate contributions from authors who have analyzed the process of homogenization and standardization of pedagogical proposals, as well as the importance of financial resources in consolidating educational narratives. Thus, this discussion contributes to understanding the contradictions surrounding the mechanisms and strategies present within and outside Brazilian schools.

**Keywords:** Educational policies. Political-Pedagogical Projects. Public-Private.

## Introdução

Ao longo das últimas décadas temos observado de forma acentuada a disputa pela educação a partir da relação entre a esfera pública e privada em diferentes dimensões. Tal confronto se manifesta nas especificidades das formulações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), nas sucessivas tentativas de implementação das reformas educacionais, na busca pela transferência de responsabilidades da gestão da educação, nas (re) elaborações de currículos escolares, assim como a partir da construção de projetos educativos, sejam eles desenvolvidos a partir do chão da escola buscando na contemporaneidade a reivindicação da autonomia e a emancipação diante de seu potencial político-transformador ou, a partir das investidas formas de atuação por parte de organismos hegemônicos externos à educação que se pautam a partir da lógica empresarial tanto para reorientar a construção de como se entende a educação na sociedade como para redirecionar políticas públicas.

Ao considerarmos o processo histórico de construção da sociedade, revela-se o aprofundamento da natureza desigual desse confronto entre interesses públicos e privados, a realidade social demonstra que a atuação de agentes hegemônicos tem se embrenhado de forma intrínseca em toda a estrutura educacional, tal fato não é uma mera coincidência, é fruto de uma racionalidade neoliberal que busca conceber no imaginário social a educação enquanto mercadoria.

Neste sentido, compreendemos que projetos político-pedagógicos (PPP's) devem ser estudados, construídos e constantemente apropriados pela classe trabalhadora, uma vez que representam importantes ferramentas para refletir sobre as contradições estruturais que nos permeiam bem como para legitimar as narrativas das escolas públicas brasileiras. Mesmo diante das contradições presentes na sociedade, analisar tais confrontos a partir de projetos pedagógicos permite questionar quais são as relações de poder envolvidas quando articula-



mos territorialidades e ao demarcarmos posições políticas, nos permite também desmistificar a concepção de que escolas são lugares homogêneos, que são iguais em sua essência e que não possuem identidade própria. Entretanto, os PPP's têm sido interpretados a partir de uma dupla perspectiva: de que, por um lado, são potentes instrumentos de reivindicação de narrativas que produzem saberes e práticas buscando construir outras formas de viver a sociedade se distanciando da lógica de mercado, e por outro, de que são parte dos mecanismos que possibilitam estratégias de privatização da gestão e do currículo promovendo controle sobre os fazeres pedagógicos permitindo avaliações niveladas e por rendimento visando a estruturação de todo o processo educativo com a justificativa de promover a eficácia, o desempenho, o aperfeiçoamento e os resultados para uma educação de qualidade<sup>1</sup>.

Tendo em vista o deslocamento dos discursos a partir desse campo político, advém retomar a relevância de investigar o conjunto de esforços em torno dessa disputa. Todos os dias os imperativos do mercado adentram o contexto educacional a partir de diferentes regulações para executar suas proposições hegemônicas de modo a forjar a compreensão de que as escolas são terrenos inóspitos e arcaicos, como lugares desprovidos de objetivos e da capacidade de escrever sua própria história. No tocante a essa questão, o apagamento do que é a escola se apresenta como interessante porque é a partir desta esfera que se propõe um novo padrão de gestão escolar.

Deste modo, o trabalho em questão busca apresentar alguns indicadores preliminares em torno da análise realizada a partir do referencial teórico da pesquisa de mestrado em andamento que trata da análise de projetos político-pedagógicos pensando suas potencialidades, contradições e resistências. Neste momento, a articulação propõe o diálogo sobre a disputa de interesses em relação às esferas públicas e privadas, bem como sobre o papel que os recursos financeiros descentralizados exercem no desenvolvimento da autonomia e na consolidação dos projetos.

## **Padronização e homogeneização de propostas pedagógicas**

Tratando-se da documentação oficial para as escolas públicas brasileiras, os Projetos Político-Pedagógicos estão estabelecidos nos artigos 12º, 13º, 14º e 15, da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Em síntese, os artigos mencionam que os estabelecimentos de educação devem respeitar as normas e os sistemas de ensino, assumir a incumbência de elaborar suas propostas pedagógicas, administrar recursos e ma-

<sup>1</sup> A discussão sobre qualidade vinculada aos resultados da qual nos referimos neste trecho está contida no livro “Neoliberalismo, qualidade total e educação” de Pablo A. A. Gentili e Tomaz Tadeu da Silva (1997).



teriais, assegurar o cumprimento do plano de trabalho e das horas trabalhadas, realizar a articulação com famílias e comunidade, definir as normas da gestão democrática de acordo com os princípios participativos no ensino público, entre outras incumbências relacionadas ao trabalho para o desenvolvimento de aprendizagens.

Ainda que mereçam ressalvas, consideramos que o problema da padronização de propostas pedagógicas não reside especificamente na análise do conjunto de normas legais e institucionais de cada parágrafo dos artigos da legislação. Conferir a legitimidade dos projetos educacionais das escolas públicas apenas a partir regulação de documentos e de legislações significa ter a compreensão que o efeito de seu funcionamento se dá essencialmente através do seu caráter jurídico, o que não é verdade. As limitações que cercam as propostas pedagógicas envolvem uma complexidade de orientações e tendências de políticas governamentais vinculadas a estratégias de intervenção e homogeneização por parte de agentes hegemônicos que interferem o trabalho pedagógico, sobretudo em relação ao modo como as escolas desenvolvem sua autonomia, implicando no controle de suas ações, no sucateamento dos processos educativos, na desqualificação da estrutura organizacional, administrativa e pedagógica das unidades escolares com o objetivo de alavancar o processo de privatização da educação pública. Azanha (2000, p. 19) ao discutir sobre a questão da autonomia na construção de propostas pedagógicas afirma que:

[...]órgãos centrais, com maior ou menor amplitude, tendem a desconhecer a peculiaridade de distintas situações escolares e decidem e orientam como se todas as unidades fossem idênticas ou muito semelhantes. A consequência mais óbvia e indesejável de tentativas de homogeneização daquilo que é substancialmente heterogêneo é o fato de que as escolas ficam ou sentem-se desoneradas da responsabilidade pelo êxito de seu próprio trabalho, já que ele é continuamente objeto de interferências externas, pois ainda que essas interferências sejam bem intencionadas não levam em conta que a instituição “escola pública” é uma diversidade e não uma unidade.

Compreender as relações que emergem da padronização e homogeneização de projetos político-pedagógicos requer perceber que sua importância está muito além do que se encontra marcado em linhas de documentos oficiais. Isso não quer dizer que as diretrizes, o conjunto de normas e as legislações não tenham relevância para a organização e consolidação dos planos pedagógicos, os aspectos legais conferem notoriedade e autoridade, respaldam sua existência e orientam os caminhos para a garantia dos princípios estabelecidos. No entanto, cabe ressaltar que sua efetividade reside a partir do constructo social, suas dimensões atravessam o crivo da ordenação técnico-jurídica, sua essência reside na forma como concebemos e construímos as experiências educativas. Para nos distanciarmos de ordenamentos que descaracterizam as singularidades de projetos pe-



dagógicos é fundamental articularmos os documentos oficiais com as nossas experiências construídas no cotidiano e que não estão resignadas às iniciativas do mercado, deste modo, demandamos a formulação de políticas educacionais que eliminam a possibilidade de cair em armadilhas que buscam fazer com que as escolas sejam concebidas a partir das tendências empresariais cuja função é criar no imaginário social a ideia de que as escolas públicas são decadentes e que não desenvolvem o pensamento crítico.

Na prática, embora não seja esta a sua função, os projetos, programas e planos elaborados pelas escolas, geralmente são concebidos pelas políticas governamentais como documentos meramente burocráticos, um conjunto de formulários padronizados - ainda que organizado com sua comunidade - mas que muitas vezes, dentro de tal lógica apresentada, para além de não condizer com a realidade, se apresenta como mecanismo de controle para conferência e esclarecimentos do trabalho administrativo e pedagógico, um mero protocolo cumprido como exigência legal.

Em face do que está posto, se lança o papel estratégico da padronização do ensino e da homogeneização de propostas político-pedagógicas dentro do projeto neoliberal. No município de São Paulo, por exemplo, essa padronização tem sido utilizada como justificativa para a aquisição de sistemas de ensino e para sustentar a privatização da educação pública:

A tentativa de padronização dos projetos pedagógicos e do trabalho realizado nas escolas é a principal justificativa dos dirigentes municipais de Educação para a realização de parcerias com sistemas de ensino privados. Buscam instaurar nas redes municipais uniformidade nos processos pedagógicos, alegando evitar “desigualdades” entre as escolas. Se tal motivação revela uma preocupação com a possibilidade de que ações diferenciadas gerem qualidade também diferenciada, por outro lado, incide sobre a autonomia de escolas e docentes frente à organização do trabalho pedagógico ao retirar-lhes, como assegura a LDB, a possibilidade de organizarem suas práticas a partir de necessidades locais ou iniciativas próprias. (Adrião et al., 2009)

Tal lógica se insere gradualmente dentro dos planos de trabalho das escolas para que possam realizar a alteração de posturas e de currículos que contemplem a preparação de corpos dóceis<sup>2</sup> aptos à inserção no sistema hegemônico vigente e ao orientar condutas dentro dos postulados da racionalidade do mercado. Relacionado a este assunto, Adrião (2018, p. 20) nos lembra do processo de privatização do currículo:

A privatização do currículo não se refere apenas aos tradicionais processos de compra de insumos e materiais necessários ao ensino (livros, jogos, brinquedos pedagógicos etc.). Trata-se, mais amplamente, da transferência para o setor privado da definição do que ensinar, do como ensinar e do quando ensinar, além dos processos de verificação da aprendizagem, ou seja, da definição dos desenhos curriculares.

<sup>2</sup> Na obra “Vigiar e Punir: o nascimento da prisão”, Foucault trata de forma aprofundada sobre a fabricação de corpos docilizados a partir de uma maquinaria de poder. Para saber mais ver: FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel. Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.



Significa que, sujeitos orientados pelas estruturas neoliberais estão cientes da indissoziação que projetos político-pedagógicos possuem ao tomá-lo como o meio para atingir seus resultados, entretanto, reconhecem sua potência e sua função apenas quando atrelada aos seus objetivos próprios, logo, o utilizam como uma atualização de instrumentos para direcionar as intervenções desejadas e anular qualquer tentativa de construção de projetos emancipatórios.

Seguindo essa perspectiva, Valdemir Pires (2005) em seu livro, “Economia da Educação: Para além do capital humano” já apresenta importantes considerações sobre o contexto educacional dos anos 1990, nos alertando sobre a mercantilização da educação: “o Estado deve passar por reformas que reduzem seu papel e o nível de intervenção, enquanto a lógica do mercado deve presidir mais e mais as decisões e ações dos indivíduos, na busca da satisfação de suas necessidades” (2005, p, 17).

A padronização do ensino através da homogeneização de projetos político-pedagógicos funciona como um artifício para o apagamento das narrativas construídas com afinco e envolvimento no chão da escola. As escolas brasileiras têm enfrentado as mais drásticas consequências oriundas da implementação do neoliberalismo<sup>3</sup> no campo escolar.

O projeto neoliberal em curso traz realidades extremamente delicadas que adentram os portões das unidades escolares e extrapolam as instâncias educativas. Escolas recebem bebês, jovens, crianças e adultos em situação de alta vulnerabilidade, professores exaustos e desgastados devido a duplas e/ou triplas jornadas de trabalho diante da desvalorização da carreira do magistério, gestão escolar engolida por intensas burocracias internas e que são pressionados a trabalhar a partir de procedimentos gerencialistas empregados pelo novo paradigma da lógica de controle técnico<sup>4</sup>, unidades escolares com equipes de trabalho reduzidas diante de acordos realizados pelas empresas privadas a partir da terceirização, alto número de estudantes por turma comprometendo a construção de conhecimento e a consolidação de aprendizagens, entre outros desgastes que se orientam pela racionalidade capitalista. Os estabelecimentos de ensino travam batalhas profundas e desgastantes contra essa lógica para organizar e articular projetos com a comunidade a partir de práticas realmente democráticas.

<sup>3</sup> Os mecanismos e reflexos do neoliberalismo no campo escolar são analisados de forma minuciosa na obra “A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público”, de Christian Laval. Ver: LAVAL, Christian A Escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. 2019. São Paulo. Editora. Boitempo.

<sup>4</sup> O conceito de lógica de controle técnico utilizado neste texto se aproxima das ideias apresentadas por Michael W. Apple em seu livro “Educação e Poder”. Para saber mais: APPLE, Michael W. Educação e Poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.



Pires (2005, p. 26) demonstra que os obstáculos para promover a melhoria da educação não se encontram especificamente em questões de ordem técnica, e sim, abarcam questões de ordem política a partir de duas dimensões:

De um lado, tem origem em um sistema político estruturado para maximizar a decisão administrativa e minimizar a responsabilidade política [...] Por outro lado, a falta de capacidade política para implementar reformas amplamente desejáveis tem origem na ausência virtual de partidos políticos fortes ou outras estruturas organizacionais capazes de agregar e orientar o apoio popular para a mudança, além de reforçar a carga de responsabilidade de políticos e dirigentes públicos.

Ao analisarmos que projetos político-pedagógicos se fundamentam como instrumento de políticas públicas educacionais se torna evidente que estruturas hegemônicas estejam com as mãos, olhos e braços voltados para estes lugares. A partir dessas circunstâncias, observamos que Pires dialoga com outros autores e ressalta a ênfase com que organismos multilaterais evocam reformas no sistema educativo:

Nos últimos 10 anos, quase todos os países da América Latina iniciaram reformas educacionais resultantes, em grande medida, de um processo de indução externa articulado com as políticas de organismos internacionais de empréstimos para os países da região. A necessidade dessas reformas foi justificada mediante a publicação de pesquisas, que evidenciaram os logros e deficiências do sistema educacional à luz de condicionantes da reestruturação do setor produtivo e das mudanças institucionais, que alteram a estrutura do Estado e das relações sociais no âmbito de uma nova ordem social. (Pires apud Rosar e Krawczyk, 2005, p. 37).

Como vimos, há um apelo diante da educação para a realização de reformas de modo que as escolas estejam sempre situadas em lugares de subordinação com objetivos determinados a partir da lógica mercantil. Assim, realizar sua padronização bem como a homogeneização garante o afastamento cada vez maior da participação do povo no governo da nação uma vez que:

[...] à medida que avança a participação do povo no governo da nação, vai surgindo a educação pública democrática, que é a característica do nosso tempo. Seu objetivo é a formação do homem completo, no máximo de suas possibilidades, independentemente da posição econômica e social. Seu caráter é fundamentalmente humanizador; trata de proporcionar o maior grau possível de cultura ao maior número possível de homens (Pires, 2005, p.46).

Esses e outros fatores - de uma maneira ou de outra - nos faz perceber a existência de diferentes modos de interferência nas formas de apropriação dos projetos educacionais. De toda maneira, significa compreender que existe um projeto político - e não necessariamente pedagógico - arquitetado minuciosamente pelas mãos de sujeitos que atuam neste cenário para decidir a estrutura e a organização do sistema educacional brasileiro.



É justamente esta constatação e como esse fato repercute nas políticas educativas que buscamos evidenciar a estratégia de promover embaraços e armadilhas que são respaldadas em uma concepção gerencialista. Dessa forma, dificulta os avanços de projetos pedagógicos que buscam viabilizar uma educação insurgente, que questiona o modus operandi da sociedade contemporânea e que dialoga com a realidade. Para tanto, é necessário moldar a estrutura das escolas, fazer com que esse lugar se apresente para a sociedade como espaços que carecem de urgente ajuda e de intervenções de ordem econômica, posto que para esta linha de pensamento em que a essência é a economia, essa tudo salva.

Esse desdobramento nos condiciona a realizar uma breve aproximação sobre o papel dos recursos financeiros na produção dos projetos político-pedagógicos para que possamos compreender em que medida esses recursos são estrategicamente utilizados a ponto de lidar com as contradições da sociedade. A ideia dessa aproximação é refletir sobre como os recursos estão organizados, compreender seu direcionamento, suas possíveis contribuições e a forma como é conduzida sua utilização perante a vigilância das forças hegemônicas à espreita.

Em tempo, cabe mencionar que este lugar de análise e decisões envolvendo questões de ordem financeira foi historicamente subtraído do contexto educacional por uma infinidade de argumentos. Entre eles, a pretensa justificativa de que economistas são indivíduos legítimos para pensar a administração de recursos, entretanto, sabemos que tal fato tem origem no processo de mercantilização da educação e nas relações de poder diante das resistências enfrentadas a partir da introjeção da lógica de mercado e da reprodução da teoria do capital humano<sup>5</sup> na educação.

## **Recursos financeiros e sua relação com os Projetos Político-Pedagógicos**

De acordo com Pinto (2000, p. 46), a história do financiamento da educação no Brasil pode ser periodizada em três momentos: o primeiro período em que jesuítas eram os principais executores do magistério entre 1549 e 1759; o segundo período que transcorre entre a expulsão de jesuítas pelo Marquês de Pombal até aproximadamente os anos de 1930 buscando formas autônomas de financiamento e o terceiro período que comprehende a busca por recursos tributários a partir da vinculação de um percentual mínimo desde

<sup>5</sup> Conceito desenvolvido por Theodore W. Schultz a partir de uma abordagem pautada no economicismo onde os indivíduos devem conceber a ideia de investir em si mesmo para aumentar seu valor no mercado. Ver: SCHULTZ, T. W. O capital humano: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.



a Constituição de 1934, vigente até os dias de hoje. A vinculação iniciada em 1934 teve uma interrupção com o Estado Novo em 1937, sendo retomada apenas em 1946, período em que ocorreu tanto a adoção da expressão “manutenção e desenvolvimento do ensino” (MDE), como o aumento de arrecadação dos recursos para até vinte por cento da renda resultante dos impostos por parte dos municípios.

Resumidamente, no decorrer das últimas décadas, houve a ampliação da escolaridade obrigatória e a criação de uma fonte de financiamento para atender a Constituição Federal de 1946, mantendo-se a vinculação constitucional. Frente aos impulsionamentos ao longo dos anos, destaca-se o período da redemocratização no país, marcado pelas lutas com a finalidade de restabelecer a melhoria da escola pública, fato que perpassa pela garantia do aumento de recursos financeiros. (Pinto, 2000, p. 54 - 56)

Conforme apresentado, podemos perceber que desde o segundo período da história do financiamento da educação no Brasil, busca-se definir fontes autônomas para desenvolver a educação no país, fato que evidencia a relevância dos recursos descentralizados para as escolas até os dias atuais. Talvez por isso seja tão comum encontrar relatos na história da educação pública no Brasil sobre unidades escolares que frequentemente realizavam arrecadações próprias por meio de eventos festivos, como a realização de bingos, promoção de rifas e/ou por contribuições de caráter voluntário oriundo das famílias de estudantes matriculados nos estabelecimentos de ensino. Na maioria dos casos, estes recursos arrecadados eram destinados para compra de materiais de limpeza ou para a compra de materiais básicos de papelaria para a organização das atividades pedagógicas, como por exemplo, a reprodução de cópias de atividades para os estudantes.

Assim, com o processo de redemocratização no Brasil em andamento por meio das sucessivas lutas populares, houve um marco na reorientação da trajetória do país com o estabelecimento da Constituição Federal de 1988 e com a criação e implementação da política de fundos constitucionais para a educação. Então, a partir da década de 1990, temos a iniciativa de programas de transferência de recursos financeiros para a educação de forma descentralizada, ou seja, por meio destes programas de transferência os governos repassam diretamente os recursos financeiros para as escolas públicas do país.

Segundo Viana e Camargo (2016), a partir do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) foi criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o primeiro programa nacional de transferência de recursos financeiros para as escolas públicas do país. Em princípio, sua destinação se concentrava apenas para o Ensino Fundamental, mas foi ampliado para atender toda a educação básica a partir do ano de



2009, através da lei nº 11.947. (Brasil, 2009) Os recursos do PDDE possuem abrangência nacional, são oriundos do governo federal e tem por finalidade contribuir para a realização das necessidades prioritárias das escolas, para melhorias de sua infraestrutura, seja ela física ou pedagógica e para o fortalecimento da participação popular e da autogestão dos estabelecimentos. São transferidos para as Associações de Pais e Mestres (APMs) das unidades, sua redistribuição é calculada conforme o tipo de unidade escolar e de acordo com a quantidade de estudantes matriculados nas escolas no ano precedente. Os valores são repassados através de duas parcelas anuais. Conforme a Resolução nº 5, de 18 de abril de 2023 do FNDE, o programa teve reajuste, a justificativa publicada no site do governo é de que a medida tem por objetivo reforçar o orçamento das escolas para ações para proteção e segurança do ambiente escolar (BRASIL, 2023).

No município de São Paulo, a partir de 2005, foi criada outra iniciativa para repasse de recursos através do Programa de Transferência de Recursos Financeiros (PTRF). Instituído através da Lei nº 13.991 de 2005, o programa possui abrangência municipal e os recursos financeiros são estabelecidos no orçamento da prefeitura de São Paulo. Estes recursos também são encaminhados para as APMs e seus valores são transferidos em parcelas calculadas com base nos dados do Censo Escolar divulgados pelo Ministério da Educação a partir do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) relativo ao ano anterior do repasse.

Seu objetivo é promover o fortalecimento da autonomia das escolas através da participação da comunidade escolar, contribuir para cobrir as despesas de custeio, para contratação de serviços, manutenção e conservação de equipamentos e instalações físicas, para a aquisição de materiais para o desenvolvimento de atividades educacionais, para a implementação de projetos pedagógicos, entre outros (SÃO PAULO, 2005). Conforme site da prefeitura de São Paulo, caso a unidade escolar não tenha executado todo valor no período do repasse, o saldo pode ser reprogramado para utilização em período posterior (São Paulo, 2023).

Tais programas se consolidam como políticas fundamentais para os projetos político-pedagógicos, pois agilizam a execução dos recursos públicos e trazem impactos de curto e longo prazo. Seus efeitos se configuram na práxis do desenvolvimento das políticas educacionais porque envolve uma série de mecanismos ao materializá-las. São importantes porque a garantia pela qualidade em educação na qual a conjunção entre as escolas e seus territórios reivindica demanda um conjunto de exigências que ultrapassam os aspectos concernentes à aquisição de materiais, à manutenção e conservação das estruturas.



Para a realização de projetos educacionais é preciso garantir o acesso e a permanência de estudantes; requer que as escolas e as comunidades tenham a compreensão da realidade em que estão inseridas; necessita de valorização de profissionais e de suas carreiras de trabalho; demanda fomento aos processos de formação continuada, exige envolvimento, participação e construção coletiva. Tudo isso demanda previsão orçamentária, pois não há como realizar atividades educacionais sem recursos financeiros. Não se constrói autonomia e não se promove participação para exercer a democracia apenas através do afeto, é preciso compreender que, frente à sociedade atual, a educação se realiza a partir de atravessamentos que vão desde suas instalações arquitetônicas se estendendo ao modo como se articula com seus territórios diante das desigualdades sociais e da realidade brasileira.

Em contrapartida, cabe ponderar que os programas de transferências de recursos financeiros são importantes para contribuir para a garantia do acesso ao direito à educação, mas carecem de apropriação por parte da toda a comunidade escolar em relação à cultura de uso e acesso às verbas. Mendonça (2023, p. 59), ao analisar o tema do financiamento da educação e da execução orçamentária, exemplifica tal fato ressaltando os desafios e fragilidades das políticas educacionais em torno da fiscalização da aplicação dos recursos vinculados na constituição e da ampliação do percentual dos impostos nas políticas educacionais:

O descumprimento da vinculação, a inadimplência ou sonegação dos impostos, a corrupção, a incapacidade ou a deliberada conjunção de interesses que tornam inoperantes os tribunais de contas e as casas legislativas na fiscalização da execução orçamentária dos valores vinculados à educação dos entes federados, são fatores que fragilizam as políticas educacionais.

Isso quer dizer que os recursos dos fundos públicos bem como o conjunto de diretrizes que organizam sua elaboração estão em disputa. Novamente, a lógica neoliberal ciente de tais fragilidades busca expandir seus tentáculos e se fazer onipresente, desta vez, nos procedimentos e intenções “implícitas” que se revelam a partir do controle de informações da escola através dos usos dos recursos e que promovem a desresponsabilização dos órgãos centrais.

Em outras palavras, por mais que estejam aquém do necessário, os recursos financeiros são consideravelmente relevantes para a construção e fortalecimento dos projetos pedagógicos das escolas, contudo demandam olhares aguçados dentro deste cenário de disputa e interesses uma vez que também podem servir à reprodução do capital a partir do fundo público, conforme argumenta Salvador (2020, p. 02):



O fundo público, em particular a sua face mais visível, o orçamento público, é determinante para a acumulação do capital e a reprodução social no modo de produção capitalista, espelhando as contradições entre as classes sociais e a correlação de forças políticas na sociedade.

A compreensão sobre a disputa dos recursos dos fundos públicos se entrelaça com a homogeneização e padronização dos projetos político-pedagógicos. Uma escola submetida à lógica da mercantilização e que não se atenta às investidas formas de se adentrar o campo da educação por agentes externos a ela, dificilmente questiona os usos e os acessos de seus recursos. Por este e por outros motivos, é imprescindível o desenvolvimento da cultura de uso e acesso aos recursos financeiros, pois, na medida em que as unidades escolares vão se constituindo a partir de um ideal que se desenvolve com progressiva autonomia e participação efetiva - e não romantizada - se realiza a consolidação dos processos democráticos para a sociedade e nos distancia da lógica gerencial que se quer fazer presente. Deste modo, para que haja o avanço no âmbito da ação, é preciso que os projetos educativos das escolas públicas brasileiras se apropriem das discussões e dos entraves que emergem em torno das ordenações, regulações, normativas e sistemas que circundam a esfera da política educacional.

## **Considerações finais**

Ao longo da pesquisa, observamos que o debate em torno de projetos político-pedagógicos desencadeia percursos e concepções a partir de perspectivas que, ou estão atreladas às bases de reprodução capitalista ou estão vinculadas aos fundamentos da sociedade enquanto classe a partir do interesse coletivo, quer dizer, o confronto de interesses entre a esfera pública e a esfera privada no contexto da educação.

Essa circunstância que nos faz refletir sobre o que Arendt (2009, p. 238) revela em sua obra “Entre passado e futuro” ao afirmar que quanto mais a sociedade moderna rejeita a distinção entre tais esferas, mais se ressalta a possibilidade de não compreendermos o que é público e o que é privado, desta forma, o privado tende a aparecer como se fosse público e o público como se fosse privado para desvanecer a possibilidade da política.

A padronização e homogeneização de propostas pedagógicas é uma tentativa de esvaziar a educação de debates políticos a partir do referencial único ao promover tal confusão entre as esferas público e privada, ao conduzir formas de pensamento e ao propor a organização de tempos, conteúdos e espaços a serem trabalhados com a justificativa de



que, assim, as desigualdades educacionais estariam cessadas, no entanto, a literatura nos diz que tal fenômeno é fruto de interferências externas e que estas estratégias se alinham com a reestruturação do setor produtivo em busca de alterar a estrutura do Estado e das relações sociais no estabelecimento de um novo modo de reger a sociedade pelo viés capitalista capturando singularidades e subjetividades.

Considerando este pano de fundo, a importância da discussão e da apropriação sobre o funcionamento dos recursos financeiros se mostra imprescindível para contribuir na autonomia financeira das escolas e na viabilização de seus projetos político-pedagógicos, pois possibilitam compreender de qual modo os recursos atravessam a vida dos indivíduos uma vez que este também tem sido um campo marcado por disputa nas políticas públicas.

Apesar da atuação de bancos, institutos, fundações e outros organismos hegemônicos se utilizarem de diferentes recursos e mecanismos para alterar as bases da educação, a escola pública continua sendo um espaço da sociedade onde as relações sociais são preservadas. É um lugar pulsante da construção diária e coletiva de identidades, mantendo o sentido e a relação direta entre professores e estudantes. Ainda permanece ali o rito de possibilidades de produção da fala, da escuta, do diálogo e do compartilhamento de saberes e experiências favorecendo a construção social para o fortalecimento da democracia.

Escolas públicas também têm seus artifícios e mecanismos de defesa em busca de emancipação. Há movimentos espalhados pelos territórios a partir da junção de famílias, educadores e estudantes debruçados em defender a educação enquanto direito. As articulações e estratégias se direcionam em: saber minuciar a função social da escola para demarcar sua posição político pedagógica; fortalecer coletivos, entidades estudantis e conselhos escolares no sentido de compreender e reivindicar políticas educacionais; interpretar normativas e legislações através dos conhecimentos sociopolíticos; construir narrativas a partir de projetos pedagógicos que respeitem as singularidades, que compreendem as complexidades e estejam distantes da uniformidade que se projeta e que desconsidera as desigualdades sociais, culturais e econômicas existentes. Portanto, compreendemos que os projetos pedagógicos carregam por si o exercício político e democrático, merecem transcender o estereótipo do documento enrijecido e burocrático para o campo da ação pela execução no cerne das políticas educacionais.



## Referências

ARENKT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ADRIÃO, Theresa Maria F. **Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil**: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. Currículo sem fronteiras, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

ADRIÃO, T. et al. **Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública**: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300009>. Acesso em: 20/05/2023.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

AZANHA, José M Pires. Proposta pedagógica e autonomia da escola. In: **A escola de cara nova**. Planejamento. São Paulo: SE/CENP, 2000, 18-24.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei 9394 de 20.12.1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 11.947, de 16.06.2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola. Diário Oficial da União. Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 5 de 18 de abril de 2023**. Diário Oficial da União. Brasília: Distrito Federal, 2023.

\_\_\_\_\_. (2023). **Programa Dinheiro Direto na Escola tem reajuste de 48%**. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/04/programa-dinheiro-direto-na-escola-tem-reajuste-de-48>. Acesso em: 20/06/2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: o nascimento da prisão; tradução de Raquel. Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GENTILI, Pablo A.A. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A.A. Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 5ed. Rio de Janeiro: Vozes Ltda, 1997.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: O neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MENDONÇA, Marcos. **Orçamento público da educação na cidade de São Paulo**. (2006-2021): neoliberalismo, tensões e resistências. 2023. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.



PINTO, José M. R. **Os recursos para Educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Editora Plano, 2000.

PIRES, Valdemir. **Economia da educação: para além do capital humano**. São Paulo: Cortez, 2005.

SALVADOR, Evilásio. **Disputa do fundo público em tempos de pandemia no Brasil**. Textos & Contextos, Porto Alegre, v. 19, n. 2, 2020, p. 1-15. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fass/article/view/39326>. Acesso em: 20/06/2023.

SÃO PAULO (Cidade). **Lei 13.991 de 10.06.2005**. Institui o Programa de Transferência de Recursos Financeiros às Associações de Pais e Mestres das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino. Diário Oficial da Cidade de São Paulo: São Paulo.

\_\_\_\_\_. **Programa de Transferência de Recursos Financeiros - PTRF**. Disponível em: [http://dados.prefeitura.sp.gov.br/pt\\_PT/dataset/programa-de-transferencia-de-recursos-financeiros-ptrf](http://dados.prefeitura.sp.gov.br/pt_PT/dataset/programa-de-transferencia-de-recursos-financeiros-ptrf). Acesso em: 27/12/2023.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

VIANA, M. P.; CAMARGO, R. B. **Recursos financeiros transferidos diretamente às escolas públicas: por que precisamos defender e aprimorar esta ideia?** V Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação/VIII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação. Anais. Goiânia, UFGO, 2016. Disponível em: [https://anpae.org.br/iberoamericano2016/publicacao/cntnt/artigos/eixo\\_4/E4\\_A31.html](https://anpae.org.br/iberoamericano2016/publicacao/cntnt/artigos/eixo_4/E4_A31.html). Acesso em: 11 Jun. 2023.

Recebido em: 22/03/2024

Aceito em: 07/05/2024