



## **COOPERAÇÃO INTERGOVERNAMENTAL: A SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE JUIZ DE FORA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO<sup>1</sup>**

Polyana Gomes de Matos <sup>2</sup>

### **RESUMO**

Este artigo apresenta a análise de dois programas baseados em Políticas Públicas educacionais: Programa Dinheiro Direto na Escola (PPDE) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O objetivo foi o de analisar essas políticas no que ambas possuíam de cooperação e colaboração entre as esferas federativas responsáveis pela educação: União, estados e municípios. A pesquisa contou com referenciais teóricos como CURY(2002), CASTRO (1998), OLIVEIRA (2007), dentre outros, além de leis, decretos e documentos oficiais publicados sobre os programas em questão. A análise de conteúdo a partir destes referenciais concluiu que a segunda política foi favorecida pela cooperação e colaboração existente entre os entes enquanto que a primeira deixou a desejar nesse quesito; o que dificultou algumas das execuções do programa nas escolas.

**Palavras-chave:** Cooperação, Colaboração, Educacional.

### **INTRODUÇÃO**

O Brasil, na década de 1980, com sua redemocratização, após um longo período ditatorial, aprovou em 1988, por meio da participação popular, a constituição que regeria os preceitos democráticos da nação a partir de então. Muitos foram os ganhos para a administração pública, visto que a gestão democrática e participativa se tornara basilares para a nação. Voto secreto a todos, direito a saúde, educação, alimentação, moradia, lazer, para elencar apenas alguns dos pontos, foram descritos na Carta Magna.

Porém, para garanti-los, faz-se necessário, além de descrevê-los nas linhas da Constituição, adotar Políticas Públicas que favoreçam ao atendimento destas necessidades, pois apesar de ser um passo importante, não basta que esses direitos estejam reconhecidos e determinados em lei até porque “entre a lei (...) e a ampliação das oportunidades se interpõem desafios que são enfrentados de acordo com as políticas de cada governo” (ALCÂNTARA, 2015, p.1). Em outras palavras, o reconhecimento de direitos inalienáveis de todos, conforme previsto na Constituição são um primeiro passo. Por conseguinte, constituem-se como necessárias a criação e implementação de políticas públicas que protejam, mantenham e

<sup>1</sup> Pesquisa desenvolvida pela autora, entre os anos de 2010 e 2017, através da observação na escola onde atua e, também, através da realização do curso de formação de professores/PNAIC.

<sup>2</sup> Dutoranda do Curso de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF [polyana.matos@educacao.mg.gov.br](mailto:polyana.matos@educacao.mg.gov.br).



favoreçam o acesso, a permanência, a conclusão e a qualidade dos direitos ofertados e descritos em lei.

Ainda neste contexto, segundo o artigo primeiro da Constituição Federal de 1988, o Brasil organiza-se em uma República Federativa “formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui(ndo)-se em Estado Democrático de Direito” (BRASIL, 1988, p. 14). Isso significa que, apesar de haver um presidente e uma organização federal “geral”, somos formados também por estados e municípios que igualmente possuem autonomia administrativa e organizacional, desde que obedecidas as regras federais gerais.

Em termos de Políticas Públicas, isso significa que cada estado e município têm a sua autonomia descentralizada reservada para fazer e adequar a sua realidade local aquilo que é mais ou menos necessário. No entanto, com esta organização para que as Políticas Públicas possam se organizar de forma a respeitar, ao mesmo tempo, as autonomias e o ordenamento federativo, faz-se necessária a *colaboração e cooperação*. Frente a essas problematizações do campo tem-se como questão norteadora para este artigo: em que medida a gestão intergovernamental e federativa brasileira, através da cooperação e colaboração entre União, estados e municípios, podem ou não contribuir para as políticas em Educação?

No que tange a possíveis problematizações a essas questões objetiva-se no artigo, de forma geral, identificar, analisar e compreender qual a importância de uma gestão intergovernamental cooperativa e colaborativa para o sucesso ou fracasso de políticas públicas educacionais. De modo semelhante, especificamente, objetiva-se também problematizar a questão da cooperação e colaboração entre os entes federados, no caso federativo brasileiro, no que se refere às políticas educacionais e avaliar as relações de gestão intergovernamentais com relação à educação nas esferas federativas, estaduais e municipais.

A questão e os objetivos apresentados justificam-se, no entender desta pesquisadora, pois atualmente percebe-se – através da atuação e inserção profissional - a dificuldade das escolas municipais, estaduais e federais frente a um alinhamento nacional. Estudar as questões imbricadas junto à governança das políticas que influenciam diretamente no cotidiano dos espaços escolares pode contribuir para o entendimento de tais diferenças. Analisar como, hoje, a falta da cooperação governamental pode acarretar em políticas descontínuas e prejudiciais à educação são de importância constante.

Tais temas, bem como a referida participação de cada ente no que se refere à educação serão trabalhados no item de Referencial Teórico onde é apresentado também, juntamente com a temática, um estudo de caso sobre a Superintendência Regional de Ensino da cidade de



Juiz de Fora em uma análise sobre como duas Políticas Públicas para a Educação – Programa dinheiro Direto na escola e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - chegam a esta cidade através da cooperação e/ou colaboração. Além desta introdução, que tem por objetivo situar o leitor sobre a pesquisa realizada, o artigo conta com o próximo item onde é demonstrado o procedimento metodológico adotado e, apresenta como resultado, a conclusão de que a segunda política foi favorecida pela cooperação e colaboração existente entre os entes enquanto que a primeira deixou a desejar nesse quesito; o que dificultou algumas das execuções do programa nas escolas. Nas considerações finais essas questões são retomadas demonstrando as dificuldades encontradas no percurso de escrita deste artigo.

## **METODOLOGIA**

O presente artigo teve como orientação a metodologia quali-quantitativa. Foram adotadas no tratamento dos dados a análise de conteúdo de duas políticas públicas selecionadas no âmbito de atendimento da SRE de Juiz de Fora – Programa Dinheiro Direto na Escola e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O método centrou-se em uma abordagem hipotético-dedutiva em que a premissa principal foi a de que a cooperação e colaboração são essenciais para que as políticas públicas em Educação possam acontecer de maneira eficiente.

A pesquisa descritiva e metodológica teve como meios o estudo de caso baseado na cidade de Juiz de Fora e, ainda, contou com a contribuição de uma pesquisa bibliográfica e documental junto aos sites e documentos oficiais das secretarias estadual e municipal de Educação bem como dos dois programas elencados para estudo. A amostra destes dois programas se deu por tipicidade, já que a intenção do presente texto era demonstrar Políticas Públicas em Educação que contivessem a cooperação e a colaboração em uso e que demonstrassem a hipótese de sua utilização contundente. O levantamento dos dados necessários para análise se deu através da observação direta das políticas selecionadas dentro da escola de atuação da pesquisadora<sup>3</sup>. Vale ressaltar que a disponibilização de tais arquivos de forma acessível e transparente junto aos sites favoreceu a pesquisa, especialmente no momento como o que estamos vivendo, de isolamento social frente a pandemia do novo Coronavírus. O levantamento dos dados e a análise dos mesmos só foram possíveis devido a essa disponibilização on-line.

---

<sup>3</sup> Instituto Estadual de Educação de Juiz de Fora.



## REFERENCIAL TEÓRICO

Os conceitos de cooperação e colaboração são de suma importância para que as políticas não virem disputas partidárias entre rivais que porventura estejam à frente de diferentes estados e municípios em relação às determinações federais. Enquanto que o primeiro remete aquilo que os entes federados precisam para se adequar uns às organizações dos outros, o segundo refere-se mais aos parâmetros necessários aos sistemas entre si.

Nesse aspecto, faz-se imprescindível que sejam regulamentadas essas ações tanto cooperativas, quanto colaborativas, porque sem isso, as políticas viram palco de disputas que nada favorecem aos que dela necessitam ou aos órgãos a que tais políticas estariam ligadas. Exemplo disso pode ser verificado em políticas públicas destinadas à educação escolar. Nas palavras de Cury,

A diferença entre regime de colaboração e de cooperação reside na forma pela qual as políticas educacionais se articulam entre os sistemas de ensino. A LDB, Lei nº 9.394/96, em seu art. 8º elegeram o regime de colaboração como forma de propiciar articulação dos sistemas, porém essa articulação só se efetiva em âmbito de decisões de governos, ou seja, pelo princípio da adesão voluntária. O regime de cooperação pauta-se na institucionalização das relações entre os sistemas, independente de ações de governo, traduzindo a forma escolhida pela Constituição Federal de 1988, para implementar as políticas educacionais, em nível de Estado (CURY, 2013, p.13).

Isso também pode ser analisado em termos de educação quando, no Brasil, em 2005, as matrículas das crianças de seis anos passaram a ser obrigatórias com eficácia legal a partir do ano letivo seguinte, e em 2006, com implementação prevista até 2010, houve a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração. A Câmara de Educação Básica através do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) recebia muitos questionamentos quanto a esta questão e, segundo Machado (2016), diversas resoluções foram publicadas na tentativa de responder e esclarecer as redes de ensino e aos responsáveis já que

Observa[va]-se um intervalo de um ano entre a Lei 11.114/05, que obriga a matrícula no ensino fundamental aos 6 anos de idade e a Lei 11.274/06 que dispõe sobre a duração de 9 anos desta etapa escolar. E sobre a precária redação, atenta-se ao fato da lei não estabelecer se no caso seriam 6 anos completos ou a completar durante o ano letivo (ZANDER, 2015, p. 28).

Em 2010, último ano para adaptação das redes ao ensino fundamental de nove anos de duração, após diversas resoluções e pareceres elencando o “início do ano letivo” como data de corte etário - mas sem que houvesse um entendimento geral sobre a questão - a CEB/CNE



“estabeleceu as resoluções número 1 e 6 definindo a data de corte etário como forma de padronizar os sistemas de ensino no país e de proteger o direito à infância” (UNDINE, 2015, p. 4) como sendo até o dia 31 de março.

Por esse estabelecimento, os alunos seriam egressos do ensino fundamental com cinco anos apenas se completassem a idade em acordo com a lei (seis anos) até a data estipulada. Porém, logo que estas resoluções foram apresentadas, diversas localidades e responsáveis recorreram à justiça e conseguiram reverter a decisão. As alegações eram de ilegalidade frente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), visto que a mesma não estabelece data limite (mês de aniversário), mas apenas elenca a idade de início no ensino fundamental, ou seja, a criança deve ter seis anos no primeiro ano independente de quando ela atingirá esta idade: se em março ou dezembro. Essa contestação aconteceu no estado de Minas Gerais, mas, estranhamente, não ocorreu na cidade de Juiz de Fora. No município, foi adotada a data de corte em 31 de março e no estado a situação foi para as instâncias judiciais. Nas escolas estaduais de Juiz de fora, portanto, existiam à época, alunos que ingressaram quando a data de corte era a de 30 de dezembro, outros que entraram com o vigor da data de 30 de junho, ou que advinham das escolas municipais de Juiz de Fora com a data de 31 de março e, ainda, aqueles cujos pais conseguiram liminares na justiça para a matrícula com cinco anos independente da data de aniversário (MATOS, 2019).

Essas questões causaram impactos na administração e gestão da escola que dependiam de instâncias superiores de Belo Horizonte para responder às demandas dos pais. Logo, percebe-se que, é necessário que cada estado e município “compre” a política e concorde com ela para que a mesma surta os efeitos esperados. O que remete também a necessidade de diálogo na formulação de tais políticas para que não seja algo imposto de cima pra baixo, gerando conflitos que em nada favorecem a aplicação ou adequação da proposta em nível estadual e municipal.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A escolha da Superintendência Regional de Juiz de Fora, se deu por considerar-se propício seu escopo de atendimento visto que ela se destina a cuidar e organizar a educação estadual em diversas cidades da região. Logo, seu atendimento, em teoria, deve perpassar o âmbito das escolas municipais e estaduais das regiões as quais é responsável, além de ser e atuar como cooperativa das políticas federativas nestes âmbitos. Incluem-se como cidades sob o escopo de atendimento desta regional: Arantina, Belmiro Braga, Bicas, Bom Jardim de

Minas, Chácara, Chiador, Coronel Pacheco, Descoberto, Ewbank da Câmara, Goianá, Guarará, Juiz de Fora, Lima Duarte, Mar de Espanha, Maripá de Minas, Matias Barbosa, Olaria, Pedro Teixeira, Pequeri, Piau, Rio Novo, Rio preto, Rochedo de Minas, Santa Bárbara do Monte Verde, Santana do Deserto, Santa Rita de Jacutinga, Santos Dumont, São João Nepomuceno, Senador Cortes e Simão Pereira. Dentre elas elencou-se a cidade onde a pesquisadora reside e trabalha por considerar que o acesso às informações e dados estariam, além de mais acessíveis, vivenciados no espaço e ambiente de atuação.

Hoje, tem-se, na cidade de Juiz de Fora, um total de matrículas na educação básica conforme os quadros abaixo:

Quadro 01 – Matrículas na Educação Básica

Unidades	Total de Matrículas
Federais	2891
Estaduais	35393
Municipais	42504
Particulares	29556

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados da plataforma QEDU (2017).

Separadamente essas matrículas distribuem-se, especificamente, da seguinte maneira:

Quadro 02 - Distribuição de matrículas por etapa e rede

<b>Matrículas Federais</b>	Total de 3 escolas
Matrículas em creches	<b>0</b> nenhum
Matrículas em pré-escolas	<b>0</b> nenhum
Matrículas anos iniciais	<b>446</b> estudantes
Matrículas anos finais	<b>828</b> estudantes
Matrículas ensino médio	<b>1.357</b> estudantes
Matrículas EJA	<b>260</b> estudantes

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados da plataforma QEDU (2017).

<b>Matrículas Estaduais</b>	Total de 47 escolas
Matrículas em creches	0 nenhum
Matrículas em pré-escolas	0 nenhum
Matrículas anos iniciais	7.584 estudantes
Matrículas anos finais	11.492 estudantes



Matrículas ensino médio	12.966 estudantes
Matrículas EJA	3.351 estudantes
Matrículas educação especial	816 estudantes

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados da plataforma QEDU (2017).

<b>Matrículas Municipais</b>	Total de 137 escolas
Matrículas em creches	<b>2.928</b> estudantes
Matrículas em pré-escolas	<b>6.975</b> estudantes
Matrículas anos iniciais	<b>15.581</b> estudantes
Matrículas anos finais	<b>8.982</b> estudantes
Matrículas ensino médio	<b>0</b> nenhum
Matrículas EJA	<b>8.038</b> estudantes
Matrículas educação especial	<b>1.763</b> estudantes

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados da plataforma QEDU (2017).

<b>Matrículas Privadas</b>	Total de 185 escolas
Matrículas em creches	<b>4.940</b> estudantes
Matrículas em pré-escolas	<b>5.074</b> estudantes
Matrículas anos iniciais	<b>9.335</b> estudantes
Matrículas anos finais	<b>5.526</b> estudantes
Matrículas ensino médio	<b>4.624</b> estudantes
Matrículas EJA	<b>57</b> estudantes
Matrículas educação especial	<b>256</b> estudantes

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados da plataforma QEDU (2017).

A partir da análise, realizada através dos dados apresentados em quadros, pode-se inferir que apesar de haverem mais escolas particulares na cidade, esse tipo de unidade é o que oferece o menor atendimento total à alunos, sendo sua maior atuação apenas nas creches. Isso pode-se dever ao fato de que a obrigatoriedade escolar é apenas a partir dos quatro anos, o que não impõe sobre as esferas municipais e estaduais o oferecimento desse tipo de atendimento.

Além disso, percebe-se que o município apresenta maior número de escolas e alunos matriculados não atendendo apenas ao Ensino Médio, enquanto que as escolas estaduais não atendem as creches e pré-escolas. Fato que corrobora também com a obrigatoriedade escolar



visto que ao primeiro não cabe oferecer legalmente o ensino médio e aos estados a obrigação inicia-se apenas no ensino fundamental e não na educação infantil (LDB, 1998).

As escolas federais seguem uma linha baixa de atendimento visto também a sua área de atuação ser voltada para o ensino superior e normatizações e orientações gerais, além de auxílio suplementar financeiro e administrativo (LDB, 1998).

Desta forma, na regra geral, a cidade de Juiz de Fora, segue as determinações legais quanto a distribuição das matrículas entre os entes federados, no entanto, o que nos interessará a partir de agora são os meios e formas com que essa distribuição de responsabilidades vem ocorrendo para que as matrículas sejam mantidas e/ou ampliadas, evitando a evasão escolar de alunos e alunas e contribuindo para a garantia desse direito social, civil e político.

Dois políticas chamaram a atenção por se encontrarem em posições distintas. A primeira delas é o Programa Dinheiro Direto na Escola/PDDE e o segundo é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC. Ambas foram criadas na década de 1990 e são políticas ainda em exercício nas escolas e centro de formação em todo o país. Destinam-se a todas as escolas públicas, podendo uma pequena quantidade de escolas particulares, que se destinem a educação especial, receber parcelas do PDDE e formação pelo PNAIC. Ambas estão em andamento na Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora/SRE-JF.

O Programa Dinheiro Direto na escola “tem por finalidade prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com conseqüente elevação do desempenho escolar” (FNDE, 2018). Esse dinheiro é enviado pelo governo federal através do Ministério da Educação/MEC diretamente para as escolas em duas parcelas anuais, conforme a resolução nº 06 de 27 de fevereiro de 2018. Os valores não podem ser gastos com custeio de atividades permanentes como remuneração de funcionários ou contas de água e luz, mas por outro lado devem ser utilizados

na aquisição de materiais permanentes (como bebedouro, impressora, aparelhos de ar condicionado etc.) e de itens de uso diário (papel, lápis, caneta, borracha, cartuchos de tinta para impressora, produtos de limpeza, papel higiênico, sabonete etc.), na realização de pequenos reparos na infraestrutura física do prédio (como consertos de torneiras) e na contratação de mão de obra para esses serviços, nos materiais necessários para a implementação do Projeto Político Pedagógico, em instrumentos que permitam avaliar a aprendizagem e no desenvolvimento de atividades educacionais. (ALMEIDA, 2009, p.1)

Esse programa, instituído por uma política pública, portanto, visa a descentralização das ações e a valorização da autonomia da escola, especialmente de sua gestão. Conforme



autores do campo, esse tipo de política focalizada, é típica das reformas implementadas no estado na década de 1990. Embora muitos sejam os proveitos de um dinheiro sendo direcionado diretamente à escola, existem também os contrapontos. Moreira (2002) aponta em sua pesquisa sobre o PDDE no ensino médio, por exemplo, que em diversas localidades vários foram os tipos de programas que cada escola resolveu priorizar e, portanto, concluiu que a “ausência de um projeto nacional e orgânico para o ensino médio é percebida, também na diversidade de ações financiadas para esta etapa de educação” (MOREIRA, 2002, p. 12)

O que se pretende, sumariamente, colocar, é que apesar dos ganhos desta política, há perdas com relação a uma organização nacional da educação e do ensino público do país que poderiam ser sanadas caso houvesse dentro dessa política a participação de mais entes federados cooperando e colaborando com a gestão e a prioridade de pelo menos parte do dinheiro. Ou seja, traçando com parte desses valores o que se espera para a educação nacional, estadual e municipal em nível público e a outra parcela sendo direcionada para o atendimento autônomo das necessidades da escola identificadas pela gestão e comunidade escolar.

Já na outra Política, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, verifica-se essa cooperação e colaboração ocorrendo de forma mais contundente e a consequente melhor utilização da política em todos os níveis. Nesta os governos federal, estadual e municipal atuam juntos oferecendo cursos de formação continuada para professores atuantes nas classes de alfabetização. Além disso, existe a participação e cooperação de centros e universidades na capacitação dos formadores. Com relação ainda a Superintendência Regional de Juiz de Fora, essa política foi adotada tomando como formadores os analistas educacionais efetivos lotados na superintendência e com a participação das 54 escolas estaduais da cidade.

O curso recebe verbas dos três níveis e esferas de governo e é ministrado da seguinte forma: Professores universitários são convidados pelo MEC para fazer parte da comissão de gerenciamento e capacitação dos formadores. Estes últimos são indicados pela Superintendência Regional de Ensino e são escolhidos atendendo a metade de vagas para o nível estadual e metade para o nível municipal. Após capacitados, esses formadores ministram cursos para os professores das duas redes que estejam atuantes nas classes alfabetizadoras. Nos cursos, com duração média de 3 meses, esses professores recebem uma bolsa no valor de duzentos e quarenta reais e certificado após apresentação de uma boa prática através dos estudos desenvolvidos no período.



Aqui se verifica: (1) o dinheiro para a bolsa dos professores alfabetizadores e para a remuneração dos professores universitários que capacitam os formadores e os membros da comissão do MEC vem do governo federal; (2) a remuneração dos formadores escolhidos em nível estadual é mantida na folha de pagamento deste mesmo nível; (3) a remuneração dos formadores escolhidos em nível municipal é mantida na folha de pagamento deste mesmo nível; (4) caso os governos estaduais e municipais desejem ampliar as vagas de participantes dos cursos, estes podem e fazem o pagamento das bolsas desses professores por sua conta; (5) professores das três esferas públicas são capacitados juntos.

Destas atitudes quanto ao PNAIC ficam várias lições. O programa, mesmo não sendo perfeito, aponta caminhos possíveis para que a cooperação entre os entes aconteça de forma a atender o interesse de qualidade educacional nacional e de explorar os limites dessas relações. É uma política que não “pesa” em nenhum dos lados, já que a União com maior arrecadação é responsável por alocar a maior parte enquanto que estados e municípios complementam à medida que acham necessário.

O que fica, por hora, é que esta política obteve a cooperação e colaboração entre os entes federados e consegue ainda manter-se, enquanto política de estado, funcionando para a melhoria da educação nacional. Além disso, atende a uma demanda histórica no Brasil por formação continuada de professores e participação de todos os entes no envolvimento de uma política em comum.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para o presente artigo, muitos foram os desafios encontrados. Através da análise das duas políticas educacionais em pauta foi possível perceber a importância e a relevância da cooperação e da colaboração interferativas para o sucesso das políticas públicas em educação. Ambas as políticas demonstraram a necessidade desses procedimentos, na medida em que, na política do Programa Dinheiro Direto na Escola, a ausência de uma perspectiva mais nacional dificulta a utilização dos valores recebidos quando os mesmos precisam se destinar a eventos que não se encontram descritos e autorizados na política. Já no programa de formação de professores, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a cooperação e colaboração aconteceram de forma a tornar o programa uma referência em todas as redes, unidades de ensino e entre os próprios municípios e estados em conjunto com a União. Os valores e os cursos oferecidos evidenciaram a cooperação e colaboração entre os três entes responsáveis pela educação.



A opinião dos atores políticos e públicos envolvidos ficou ausente por não ter sido possível a realização de entrevistas em tempo hábil para este artigo. A pandemia do novo Coronavírus fez com que as esferas responsáveis pelo oferecimento educacional ficassem sobrecarregadas de novas e outras tarefas para a oferta do ensino remoto. Contudo, a análise dos documentos e dados levantados mostrou-se profícua e coerente ainda assim. Há ainda a possibilidade da continuidade deste estudo, através das entrevistas, em momento oportuno.

## REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Wiara Rosa Rios. Leis, Planos E Metas: uma perspectiva histórica acerca da obrigatoriedade do ensino e do investimento na educação pública. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015.

ALMEIDA, Daniela. 5 pontos sobre o programa dinheiro direto na escola. **Gestão Escolar**. 2009. Disponível em < <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/711/5-pontos-sobre-programa-dinheiro-direto-na-escola> >. Acesso em 14 de janeiro de 2020.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

CASTRO, M. L. O. de. **A Educação na Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: André Quincé, 1998.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.245-262, jun. 2002.

\_\_\_\_\_. Os desafios e as perspectivas do regime de colaboração e do regime de cooperação no Sistema Nacional de Educação. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2013.

FNDE. **Sobre o PDDE**. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/pdde> >. Acesso em: 12 de Junho de 2018.

MATOS, Polyana Gomes de. **O dispositivo da Obrigatoriedade Escolar: Disputas, negociações e desafios (2006 -216)**. 2019. 143f. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2019.

MOREIRA, Ana Maria Albuquerque. **Gestão financeira descentralizada: uma análise do programa dinheiro direto na escola**. ANPAE. Brasília. 2012.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em < <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100> >. Acesso em 18 de agosto de 2020.

**QEDU.** Desenvolvido por Meritt e Fundação Lemann, 2013. Apresenta informações sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 10 janeiro 2020.

**UNIVERSALIZAÇÃO** da pré-escola traz desafio gigantesco para municípios. **UNDIME**, Belo Horizonte, 8 dez. 2015. Disponível em <<https://undime.org.br/noticia/08-12-2015-14-50-universalizacao-da-pre-escola-traz-desafio-gigantesco-para-os-municipios>>. Acesso em: 22 de janeiro de 2020.

**ZANDER, Katherini Finn. Judicialização da política de corte etário para ingresso no ensino fundamental do Paraná.** 2015. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.