



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/ABAETETUBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIDADES, TERRITÓRIOS, IDENTIDADES E  
EDUCAÇÃO

ALDA LÚCIA PAIVA BORGES

**A POLÍTICA PÚBLICA DO PDDE BÁSICO:** gestão e organização escolar das escolas do  
campo do Município de Moju-PA

ABAETETUBA-PARÁ  
2025

ALDA LÚCIA PAIVA BORGES

**A POLÍTICA PÚBLICA DO PDDE BÁSICO: gestão e organização escolar das escolas do campo do Município de Moju-PA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios, Identidades e Educação, do Campus Universitário de Abaetetuba, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Cidades, Território, Identidades e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Afonso Welliton de Souza Nascimento

ABAETETUBA – PARÁ  
2025

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

B732p    Borges, Alda Lúcia Paiva.  
A política pública do PDDE Básico: : gestão e organização  
escolar das escolas do campo do município de Moju-PA / Alda  
Lúcia Paiva Borges. — 2025.  
131 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Afonso Welliton de Souza Nascimento  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,  
Campus Universitário de Abaetetuba, Programa de Pós-Graduação  
em Cidades, Territórios, Identidades e Educação, Abaetetuba,  
2025.

1. PDDE Básico. 2. Gestão escolar. 3. Democracia e  
política pública educacional. I. Título.

CDD 370

---

ALDA LÚCIA PAIVA BORGES

**A POLÍTICA PÚBLICA DO PDDE BÁSICO:** gestão e organização escolar das escolas do campo do Município de Moju-PA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios, Identidades e Educação, do Campus Universitário de Abaetetuba, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Cidades, Território, Identidades e Educação.

Data de aprovação: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Afonso Welliton de Souza Nascimento (Orientador)  
Universidade Federal do Pará - UFPA

---

Prof. Dr. Alexandre Augusto Cals e Souza (Membro interno)  
Universidade Federal do Pará - UFPA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Irlanda do Socorro de Oliveira Mileo (Membro interno)  
Universidade Federal do Pará - UFPA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosilene Lagares (Membro externo)  
Universidade Federal do Tocantins - UFT

*Dedico este estudo aos meus pais biológicos, Antônio Borges (in memoriam) e Joana Paiva Borges, e aos meus pais adotivos, Julieta Pastana de Sousa (in memoriam) e Orlando Pastana de Souza, que, mesmo com o ensino elementar, sempre compreenderam que a educação seria a maior herança a ser deixada. Com simplicidade, humildade e amor, apoiaram-me e incentivaram-me a seguir os caminhos do estudo, tornando possível esta conquista.*

## AGRADECIMENTOS

Como cristã, agradeço ao Divino Espírito Santo, de quem sou devota, pelos momentos de inspiração e sabedoria, por me guiar nas dificuldades e permitir que eu seguisse em frente, superando as adversidades vivenciadas ao longo do percurso dos estudos.

Aos meus filhos, Albert e Douglas, pela paciência, carinho e apoio durante toda essa jornada. Esta conquista também é de vocês.

Ao meu esposo, Dirceu, por compreender que fazer o mestrado era um sonho e por me dar suporte, conduzindo-me diversas vezes às escolas para a realização da pesquisa.

Aos meus pais, Joana Borges (mãe biológica) e Orlando Souza (pai adotivo), que, mesmo sem entenderem exatamente o que eu estava fazendo, rezavam e torciam com fé pela minha conquista.

À minha sobrinha, Lilian Borges, que me ajudou a encaminhar o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética.

Às minhas irmãs, Ana, Áurea, Audrea, Josiene e Deusanira, pela compreensão diante das muitas vezes em que não pude estar presente.

À professora Me. Sandra Helena Ataíde de Lima, por acreditar no meu potencial, incentivar-me a ingressar no mestrado e acompanhar-me revisando atentamente a escrita dos meus textos. Minha eterna gratidão.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Afonso Welliton de Souza Nascimento, a quem sou imensamente grata pela confiança, amizade e por ter-me aceitado como orientanda, desafiando-me a sair da zona de conforto.

Aos professores da Pós-Graduação, em especial ao Prof. Dr. Alexandre Augusto Cals e Souza, cujo convívio foi repleto de reflexões e aprendizagens.

Às professoras Dr<sup>a</sup> Irlanda do Socorro de Oliveira Mileo e Dr<sup>a</sup> Rosilene Lagares, pela disponibilidade e atenção na avaliação do meu estudo.

Aos amigos Genivan Braz e Cledilson Lima, minha gratidão pela companhia nas viagens e pelos momentos em que compartilhamos dúvidas, inquietações e apoios mútuos.

À amiga que a Pós-graduação me deu, Rayana Barros, por sua generosidade e incentivo, especialmente nos momentos em que o desânimo me alcançava. Minha gratidão.

Ao amigo Helivelton Gomes, que me ajudou na organização dos documentos para a comprovação do currículo na seleção do mestrado, além das mensagens de cuidado e incentivo.

Às amigas Marlúcia Gomes, Waldenise Souza e Elaniese Lima, que vibraram com minha aprovação no mestrado.

Ao secretário do Programa de Pós-Graduação, Hosana Negrão e a Gabriela Xavier, que sempre me atenderam com atenção, esclarecendo dúvidas com sorriso no rosto.

Às amigas do grupo de pesquisa GEPSEED, Jociara Costa e Francilene Silva, pelas atividades que desenvolvemos juntas com empenho e parceria.

Aos colegas de turma, Arlene, Jéssica, Marizete, Édinéia, Eliene, Keila, Poliana, Lindalva, Natan, Edison, Benedito, Ronilson, Edivaldo e Luciano pela amizade construída na caminhada de aprendizagens. Foi um privilégio e uma alegria estudar ao lado de vocês.

Às escolas Rosa de Carvalho e Major Tenório, aos membros dos conselhos escolares, gestores e coordenadores pedagógicos, pelo acolhimento e pela disponibilidade em colaborar com a pesquisa desta dissertação.

A todas e todos, minha mais sincera gratidão.

*“Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós, que é o de assumir esse país democraticamente”.*

*(Paulo Freire).*

## RESUMO

A pesquisa tem como objeto de estudo o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Básico, vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com desdobramento na gestão e organização das escolas do campo no município de Moju-PA. O programa tem como propósito apoiar melhorias na infraestrutura física e pedagógica, incentivar a autogestão escolar e fortalecer o controle social por meio da participação da comunidade. Neste contexto, constitui o problema de pesquisa: a política pública de financiamento da educação - PDDE Básico - contribui para a melhoria da gestão e a organização escolar das escolas do campo do Município de Moju-PA? Para responder tal problema recorri ao objetivo geral: analisar se a política pública de financiamento da educação via PDDE Básico contribui para a melhoria da gestão e organização escolar das escolas do Campo do Município de Moju-PA, no período de 2020 a 2023. Na investigação, adotei abordagem qualitativa, de caráter exploratório, busquei à pesquisa bibliográfica, documental e de campo. O estudo foi realizado em duas escolas do campo, selecionadas por estarem situadas em regiões com maior número de Unidades Executoras (UEX) adimplentes e maior quantitativo de estudantes. O(a)s entrevistado(a)s foram o(a) gestor(a) escolar, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) e três membros do Conselho Escolar, representantes do(a)s professores(a)s, dos pais e da comunidade, totalizando 10 (dez) pessoas. A coleta de dados foi constituída por meio de entrevista com roteiro semiestruturado e a análise interpretativa ocorreu à luz de referenciais teóricos, normativas legais que ancoram o PDDE Básico e as vozes dos sujeitos da pesquisa. Os resultados apontam que a execução do programa nas duas instituições de ensino do campo, no município de Moju, embora apresente potente apoio à gestão escolar no aspecto da descentralização de recursos financeiros e autonomia, ainda apresenta limites quanto à sua efetiva contribuição para a gestão e organização escolar, sobretudo quando os princípios da gestão democrática não são devidamente considerados. As escolas demonstram fragilidades na apropriação do programa como mecanismo de fortalecimento do controle social, uma vez que apresentam baixa participação da comunidade nas tomadas de decisão, tampouco garanti a aplicação planejada dos recursos em consonância com as demandas pedagógicas reais do cotidiano escolar. Para que o PDDE Básico contribua com a gestão organizacional, é necessário que as unidades de ensino superem a visão meramente administrativa e burocrática do programa e passem a reconhecê-lo como ferramenta estratégica para fortalecer a gestão democrática no contexto da escola visando a melhoria da qualidade do ensino. Superar essas fragilidades exige investimento em formação continuada, cultura participativa e fortalecimento de espaços democráticos com suporte técnico e institucional.

**Palavras-Chave:** PDDE Básico; gestão escolar; democracia e política pública educacional.

## ABSTRACT

The research has as its object of study the Basic Direct Money at School Program (PDDE), linked to the National Fund for the Development of Education (FNDE), with unfolding in the management and organization of rural schools in the municipality of Moju-PA. The program aims to support improvements in physical and pedagogical infrastructure, encourage school self-management and strengthen social control through community participation. In this context, the research problem is: does the public policy of financing education - PDDE Basic - contribute to the improvement of the management and school organization of rural schools in the Municipality of Moju-PA? To answer this problem, I resorted to the general objective: to analyze whether the public policy of financing education via Basic PDDE contributes to the improvement of the management and school organization of schools in the Countryside of the Municipality of Moju-PA, in the period from 2020 to 2023. In the investigation, I adopted a qualitative approach, of an exploratory nature, I sought bibliographic, documentary and field research. The study was carried out in two rural schools, selected because they are located in regions with a higher number of Executing Units (UEx) in compliance and a greater number of students. The interviewees were the school manager, the pedagogical coordinator and three members of the School Council, representatives of teachers, parents and the community, totaling 10 (ten) people. Data collection was constituted through interviews with a semi-structured script and the interpretative analysis took place in the light of theoretical references, legal norms that anchor the Basic PDDE and the voices of the research subjects. The results indicate that the execution of the program in the two rural educational institutions, in the municipality of Moju, although it presents powerful support to school management in the aspect of decentralization of financial resources and autonomy, still presents limits as to its effective contribution to school management and organization, especially when the principles of democratic management are not properly considered. The schools demonstrate weaknesses in the appropriation of the program as a mechanism to strengthen social control, since they have low participation of the community in decision-making, nor did they guarantee the planned application of resources in line with the real pedagogical demands of the school routine. In order for the Basic PDDE to contribute to organizational management, it is necessary that the teaching units go beyond the merely administrative and bureaucratic vision of the program and start to recognize it as a strategic tool to strengthen democratic management in the context of the school aiming at improving the quality of teaching. Overcoming these weaknesses requires investment in continuing education, participatory culture, and strengthening democratic spaces with technical and institutional support.

Keywords: Basic PDDE; school management; democracy and public educational policy.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Organograma organizacional.....	65
<b>Figura 2</b> - Mapa do território do Baixo Tocantins.....	85
<b>Figura 3</b> - Cidade de Moju.....	86
<b>Figura 4</b> - Mapa do município de Moju por região .....	90
<b>Figura 5</b> - EMEF. Professora Rosa do Socorro Carvalho .....	92
<b>Figura 6</b> - EMEF. Major José Tenório .....	95

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Fase de implementação e institucionalização do programa.....	41
<b>Quadro 2</b> - Fase de expansão e fortalecimento do programa .....	43
<b>Quadro 3</b> - Fase de crise e resiliência do programa .....	45
<b>Quadro 4</b> - Valor fixo ano (VF/A). .....	54
<b>Quadro 5</b> - Ações integradas: PDDE equidade e PDDE qualidade .....	54
<b>Quadro 6</b> - Elementos do Projeto Político Pedagógico .....	73
<b>Quadro 7</b> - Quadro administrativo da escola – 2025.....	91
<b>Quadro 8</b> - Infraestrutura física da escola .....	92
<b>Quadro 9</b> - IDEB e projeção do Ensino Fundamental – 2021 a 2023.....	93
<b>Quadro 10</b> - Pessoal administrativo da escola – 2025.....	94
<b>Quadro 11</b> - Quadro das dependências física da escola - 2025.....	95
<b>Quadro 12</b> - IDEB e projeção do Ensino Fundamental - 2021 a 2023.....	97
<b>Quadro 13</b> - Características e perfil dos sujeitos da pesquisa .....	98

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Forma de cálculo dos valores dos repasses .....	53
<b>Tabela 2</b> - Dados escolares de Moju/PA- 2023 .....	89
<b>Tabela 3</b> - Dados das escolas do campo por região – 2023 .....	91
<b>Tabela 4</b> - Recurso financeiro recebido do PDDE Básico nos anos 2020-2023 .....	99
<b>Tabela 5</b> - Recurso financeiro recebido do PDDE Básico nos anos 2020-2023 .....	100

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Repasse geral de recursos pelo FNDE por Meio do PDDE Básico às escolas públicas no período de 2020 a 2024. ....	49
<b>Gráfico 2</b> - Repasse total do PDDE Básico às escolas Brasileiras e média anual (2020–2024). ....	49
<b>Gráfico 3</b> - Repasse de recursos do PDDE Básico às escolas adimplentes em todas regiões do Brasil nos anos de 2020 a 2024 .....	50
<b>Gráfico 4</b> - PDDE Básico – volume de recurso geral repassado pelo FNDE ao município de Moju nos anos de 2020 a 2024. ....	51
<b>Gráfico 5</b> - PDDE Básico – Média e volume total de recursos repassado pelo FNDE ao município de Moju nos anos de 2020 a 2024 .....	51
<b>Gráfico 6</b> - PDDE Básico, volume de recurso recebido pelas UEXs adimplentes da rede municipal de ensino de Moju nos anos 2020 a 2024. ....	52
<b>Gráfico 7</b> - PDDE Básico, média e volume total de recurso recebidos pelas UEXs adimplentes da rede municipal de ensino de Moju nos anos 2020 a 2024. ....	52

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais e Transitórias
ALBRÁS	Alumínio Brasileiro
ALUNORTE	Alumina do Norte do Brasil
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEIDE	Coordenação de Estatística, Inspeção e Documentação Escolar
CF	Constituição Federal
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
DENPASA	Dendê do Pará
DF	Distrito Federal
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPSEED	Grupo de Extensão, Pesquisa Sociedade e Educação do Campo com ênfase nas políticas públicas Municipais e Estadual
IDEB	Índices de Desempenho da Educação Básica
IdeGES	Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAIAU	Moju Alfabetizado na Idade Adequada Universalmente
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Medida Provisória
ONGs	Organizações Não Governamentais
PAR	Planos de Ações Articulados
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PIEC	Programa de Inovação Educação Conectada
PMDE	Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
PMM	Prefeitura Municipal de Moju

PNE	Plano Nacional de Educação
PPGCITE	Programa de Pós-graduação em Cidades, Territórios, Identidades e Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
REASA	Reflorestadora da Amazônia
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEx	Unidades Executora

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1</b>	<b>Trilha metodológica.....</b>	<b>23</b>
<b>1.2</b>	<b>O(a)s entrevistado(a)s da pesquisa e critério de inclusão .....</b>	<b>24</b>
<b>1.3</b>	<b>Constituição para coleta de dados e análise .....</b>	<b>25</b>
<b>1.4</b>	<b>Questões éticas da pesquisa.....</b>	<b>26</b>
<b>2</b>	<b>CONTEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE FINANCIAMENTO EDUCACIONAL DO PDDE .....</b>	<b>28</b>
<b>2.1</b>	<b>Estado e as políticas de descentralização do PDDE .....</b>	<b>28</b>
<b>2.2</b>	<b>Contexto Histórico e a Gênese do PDDE .....</b>	<b>35</b>
<b>2.3</b>	<b>Movimento de idas e vindas do PDDE .....</b>	<b>40</b>
<b>3</b>	<b>DEMOCRACIA, PARTICIPAÇÃO E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>57</b>
<b>3.1</b>	<b>As democracias e suas concepções.....</b>	<b>57</b>
<b>3.2</b>	<b>Gestão escolar na perspectiva democrática.....</b>	<b>61</b>
<b>3.3</b>	<b>Conselho escolar e o PDDE Básico.....</b>	<b>69</b>
<b>3.4</b>	<b>Projeto Político Pedagógico e o PDDE Básico.....</b>	<b>72</b>
<b>3.5</b>	<b>Qualidade da educação e o PDDE Básico.....</b>	<b>76</b>
<b>4</b>	<b>PDDE BÁSICO, GESTÃO E A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE MOJU-PA.....</b>	<b>82</b>
<b>4.1</b>	<b>Breves reflexões sobre Amazônia Brasileira .....</b>	<b>82</b>
<b>4.2</b>	<b>Características do campo de estudo .....</b>	<b>85</b>
<b>4.3</b>	<b>As escolas lócus da pesquisa.....</b>	<b>90</b>
<b>4.4</b>	<b>Eixo 1 - Caracterização do perfil dos sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>97</b>
<b>4.5</b>	<b>Eixo 2 - Recursos financeiros da escola e o PDDE.....</b>	<b>99</b>
<b>4.6</b>	<b>Eixo 3 - Gestão escolar e participação .....</b>	<b>101</b>
<b>4.7</b>	<b>Eixo 4 - Organização pedagógica da escola e o PDDE .....</b>	<b>107</b>
<b>4.8</b>	<b>Eixo 5 - Conexão entre PDDE Básico e PPP .....</b>	<b>111</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>116</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>121</b>
	<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....</b>	<b>127</b>
	<b>ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>129</b>
	<b>ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....</b>	<b>130</b>

## 1 INTRODUÇÃO

[...] Seria uma contradição se, inacabado e consciente do  
inacabamento, primeiro, o ser humano não se  
inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar  
de um movimento constante de busca e, segundo, se  
buscasse sem esperança [...]  
Paulo Freire

O educador Paulo Freire (1996), em seu livro *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*, apresenta uma reflexão sobre a esperança e o inacabamento do ser humano. Com a consciência do inacabamento e a esperança de contribuir para a construção de uma sociedade na qual todos os indivíduos, independentemente de gênero, raça, cor e credo religioso, tenham acesso, com sucesso, à educação, precisam cultivar a esperança e buscar conhecimentos que possibilitem promover mudanças. Esse é o motivo que me impulsiona a continuar estudando e pesquisando. Nesse contexto, o objeto deste estudo é dedicado ao PDDE Básico, vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE), como desdobramento a gestão e a organização escolar das escolas do campo no município de Moju.

O PDDE Básico teve sua gênese em 1995, período em que o Brasil buscava fortalecer a democracia e a gestão participativa nas esferas públicas a partir das lutas da sociedade civil fundamentadas pela Constituição Federal (CF) de 1988. Neste cenário, as reformas educacionais sofreram influências substanciais, visando a transformar a educação em um espaço mais alinhado às necessidades do mercado, considerando aspectos políticos e administrativos que impactam a eficácia do sistema educacional. Assim, o PDDE foi criado com o objetivo de descentralizar recursos financeiros para as escolas públicas, promover a autonomia e a participação da comunidade escolar na administração financeira e pedagógica.

Para Marta Arretche (2006), a CF de 1988 estabeleceu que a responsabilidade pela educação fundamental deve ser compartilhada entre os diferentes níveis de governo, ou seja, tanto a União, os estados quanto os municípios. No entanto, ela determina que a oferta desse nível de ensino deve ser prioritariamente realizada pelos municípios. Além disso, a Constituição obriga que os governos estaduais e municipais destinem 25% de sua receita disponível para investimentos na educação, garantindo recursos para o funcionamento e a melhoria do ensino público.

Conforme Oliveira (2001), as transformações ocorridas na década de 1990 na administração dos sistemas de ensino foram marcadas por uma nova flexibilidade. Neste período, a descentralização proporcionou maior autonomia administrativa e financeira às

unidades escolares. Embora a descentralização já estivesse prevista no Decreto n.º 200 de 1967, que estabelecia a divisão de responsabilidades pelo financiamento e administração da educação entre as diferentes esferas, somente na década de 1990 foram implementadas medidas eficazes que garantiram a adequada distribuição de competências e recursos na gestão educacional.

A autora enfatiza que as mudanças não se restringiram apenas ao conteúdo escolar, ou seja, como os alunos deveriam aprender, mas também envolveram reestruturação das políticas educacionais como um todo. Isso inclui aspectos fundamentais como o financiamento da educação, a forma como ela é gerida e controlada, e as diretrizes políticas que devem orientar os sistemas educacionais.

O PDDE é uma iniciativa destinada a garantir subsídios financeiros, administrativos e pedagógicos, com o objetivo de fortalecer a gestão escolar e assegurar que os recursos destinados à educação sejam utilizados de maneira mais eficaz e alinhada às necessidades locais. A iniciativa permite a realização de melhorias na infraestrutura, na aquisição de materiais didáticos e na promoção de atividades pedagógicas, contribuindo para a elevação dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Brasil, 2021).

Diante deste contexto, formulei o problema de estudo desta dissertação: a política pública de financiamento da educação – PDDE Básico – contribui para a melhoria da gestão e a organização escolar das escolas do campo no Município de Moju?

Com o intuito de responder à indagação, apresentei o seguinte objetivo geral: analisar se a política pública de financiamento da educação via PDDE Básico, contribui para a melhoria da gestão e organização escolar das escolas do Campo no Município de Moju/PA, no período de 2020 a 2023. Para alcançar o objetivo geral, defini os seguintes objetivos específicos: a) analisar as diretrizes que norteiam o PDDE Básico no contexto da política de financiamento da educação pública brasileira a partir da década de 1990; b) Pontuar a trajetória histórica sobre as concepções da gestão educacional e escolar a partir da redemocratização do Estado brasileiro; c) investigar como a gestão da escola e o conselho escolar planejam e definem as necessidades prioritárias da escola para aplicação do recurso do PDDE, tendo em vista a melhoria da organização escolar.

Discutir as políticas públicas educacionais para as escolas do campo, especialmente na Amazônia Paraense, implica compreender uma realidade complexa, influenciada por diversos fatores. Entre eles, destacam-se a vasta extensão territorial ocupada por rios, florestas e campos, a diversidade cultural, bem como a desigualdade econômica e social, o que é desafiador.

Para Nascimento (2015), apesar da universalização do Ensino Fundamental e do aumento de matrículas do Ensino Médio, os indicadores educacionais mostram que a

desigualdade educacional persiste entre diferentes regiões e grupos populacionais, incluindo diferenças entre áreas urbanas e rurais, bem como entre etnias e gêneros. A precarização do ensino continua a ser uma realidade preocupante. A distorção idade/ano, as condições físicas e materiais inadequados, além da ausência de políticas eficazes que garantam a permanência e o sucesso do(a)s estudantes, são fatores que evidenciam essa precarização e dificuldade na Amazônia paraense.

A pesquisa emergiu de dimensões das minhas vivências na prática social, especialmente do vínculo que mantenho com a educação no município de Moju. Sou docente efetiva da rede pública municipal há 23 anos, dedicando quatorze deles às funções técnica e pedagógica, além de coordenar diversos programas do governo federal, como o Mais Alfabetização, Tempo de Aprender e Primeira Infância na Escola. Também presto assessoria pedagógica às escolas do campo por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Criada na zona rural do município, mesmo tendo mudado aos 12 anos de idade para a cidade com o propósito de dar continuidade aos estudos, uma vez que, na comunidade na qual residia, o ensino ofertado era limitado até a 3ª série do Ensino Fundamental, no ano de 1992, sempre mantive vínculos com a cultura campesina. Os laços foram preservados por meio de visitas frequentes aos familiares e, na vida adulta, pela atuação profissional, conforme mencionado anteriormente.

A experiência como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e como coordenadora pedagógica também me proporcionou vivências significativas no contexto da escola pública, favorecendo o contato com diversas políticas educacionais do governo federal, entre elas o PDDE Básico.

Em 2003, já concursada no município como professora dos anos iniciais, comecei meu trabalho na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Dona Zila”. Naquele momento, a escola estava em processo de eleição do conselho escolar e fui convidada a compor uma chapa representando a categoria de professores. No entanto, não tinha o mínimo conhecimento sobre o que era o conselho escolar e quais eram suas atribuições. Mesmo assim, assumi diretamente a presidência do Conselho, pois a responsabilidade que me foi apresentada se restringia a ir ao banco para retirar os talões de cheques, assiná-los e participar de raras reuniões para prestação de contas dos recursos provenientes do PDDE Básico. As demais atribuições e decisões ficavam sob responsabilidade da direção da escola.

Ao concluir o curso de Pedagogia, em 2004, na Universidade do Estado do Pará (UEPA) campus Moju, fui convidada a assumir a Coordenação Pedagógica de uma escola do campo, situada próximo ao perímetro urbano. Naquele momento, a escola enfrentava problema de

inadimplência no Conselho Escolar devido à falta de prestação de contas, o que tornava necessário reativar o conselho para possibilitar a captação de recursos básicos que auxiliassem no funcionamento da unidade escolar.

As dificuldades começaram a surgir devido à falta de conhecimento suficiente para resolver a situação. Diante disso, busquei a coordenação do PDDE/SEMED para solicitar orientações. A partir desse momento, comecei a adquirir conhecimentos sobre o funcionamento do PDDE Básico.

Em 2013, assumi a Coordenação Pedagógica de uma unidade de Educação Infantil e Ensino Fundamental na cidade. Naquele período, a instituição educativa também passava pelo processo de renovação do Conselho Escolar. Como havia dificuldades para encontrar pessoas dispostas a formar uma chapa para a eleição, foi decidida a escolha por aclamação. Neste cenário, participei como tesoureira do Conselho, o que representou uma nova experiência. No entanto, por já ter adquirido conhecimentos práticos em vivências anteriores, não encontrei dificuldades para exercer a função.

No ano seguinte, em 2014, surgiu um novo desafio: a escola recebeu recursos do PDDE ações agregadas, relacionados ao programa Mais Educação. Inicialmente, tudo era novo e bastante confuso, mas, por meio de orientações e leituras dos materiais disponíveis sobre o programa, as ações foram desenvolvidas com êxito.

Atualmente, como pós-graduanda do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios, Identidades e Educação (PPGCITE) e integrante do Grupo de Extensão e Pesquisa Sociedade e Educação do Campo, com ênfase nas políticas públicas municipais e estaduais (GPESEED), meu interesse pelo tema aumentou, especialmente pela vontade de compreender o papel das políticas educacionais desenvolvidas pelo Estado e como estas refletem nas dinâmicas sociais locais das escolas do município de Moju, por meio do PDDE Básico.

O estudo de Ana Almeida *et al.* (2024) apresenta revisão sistemática da literatura sobre a análise da implementação do PDDE, apontando a ausência de pesquisas voltadas para o programa com enfoque nas comunidades tradicionais. “Quanto às lacunas de pesquisa, destaca-se que foram poucos trabalhos que enfocaram unidades escolares voltadas ao atendimento de comunidades tradicionais, indígenas, ribeirinhas, assentados e quilombolas [...]” (Almeida *et al.*, p. 241, 2024). Os autores também mencionam que precisa aprofundar em estudos das UEXs em como elas promovem ou não a gestão democrática do PDDE.

Utilizando os descritores “PDDE Básico, PDDE Campo e PDDE gestão e organização escolar” para realizar uma busca referente aos anos de 2020 a 2024 no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),

foram encontrados poucos estudos que abordam o objeto da pesquisa. Foram identificados dezesseis: quatorze dissertações e duas teses. No entanto, dois desses trabalhos dissertativos não possuem autorização para divulgação, enquanto somente dois se aproximam do objeto de estudo e os demais focam na política de financiamento educacional do PDDE e a gestão de recurso financeiro.

De acordo com Magda Soares e Francisca Maciel (2000), as investigações de natureza bibliográfica, cujo propósito é reunir e organizar a produção em uma área específica do conhecimento frequentemente denominadas pesquisas sobre o estado da arte, são extremamente relevantes. Este tipo de pesquisa é essencial para alcançar compreensão abrangente do nível de conhecimento sobre determinado tema, incluindo sua extensão, tendências teóricas e abordagens metodológicas.

Neste sentido, o interesse em aprofundar a investigação sobre o programa persistiu, especialmente no município de Moju que, até o momento, não apresenta estudos sobre o objeto em questão. Ao identificar lacunas existentes sobre o estudo, acredito que as reflexões contribuirão para o fortalecimento da gestão e a organização escolar nas escolas do território mojuense, por meio da política de financiamento do PDDE Básico.

Na década de 1990, o Brasil passou por uma reestruturação significativa na organização estatal, materializada pela formulação e implementação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE). Esse plano tinha como objetivo promover mudanças na função do Estado, afastando-o gradualmente do papel de promotor e provedor das condições necessárias para a efetivação das políticas sociais (Brasil, 1995).

Neste contexto, houve também maior abertura para a participação da iniciativa privada e da sociedade civil na gestão e no financiamento da educação. Essa dinâmica resultou em mudanças na formulação e implementação das políticas educacionais, com ênfase na descentralização e na autonomia das instituições escolares.

A reforma educacional, impulsionada por agências internacionais, especialmente pelo Banco Mundial (BM), trouxe novas exigências voltadas para a redução dos investimentos públicos em educação e para a descentralização do sistema de ensino, mediante medidas que transferem responsabilidades à sociedade civil. Neste cenário de transformações, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) foi criado em 1995, pela Resolução FNDE nº 12, com a denominação de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), regulamentado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio da Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998, denominado de PDDE.

Fundamentado no princípio da descentralização dos recursos federais destinados ao Ensino Fundamental e no reforço do exercício da cidadania, o programa tinha como finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal (DF). Esta assistência também foi estendida às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou a outras instituições similares que oferecessem atendimento direto e gratuito ao público (Brasil, 2009).

O anseio por educação pública de qualidade e democrática permeia os debates nas arenas das políticas públicas educacionais e sociais, em busca de melhorias coletivas para os cidadãos. No Brasil, a educação pública tem se concretizado em meio a intensas lutas políticas, econômicas e sociais, em defesa do direito universal à educação. A Constituição Federal (CF) de 1988, no Artigo 205, estabelece que: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Conforme Paulo Freire (1996), a educação é um meio de intervenção social. Ele a define como ferramenta poderosa que possibilita aos indivíduos transformar suas realidades e superar as limitações impostas por sistemas que frequentemente marginalizam as classes menos favorecidas. A educação desempenha papel fundamental na vida de cada pessoa, ajudando-a a compreender seus direitos e deveres na sociedade e incentivando sua participação nas decisões políticas. Assim, ela contribui para a busca por melhores condições de vida para todos.

A política educacional é crucial para assegurar estrutura que promova desde a inclusão social a igualdade de oportunidades, garantindo que as pessoas tenham seus direitos efetivados. Nesse sentido, “para que uma política pública “exista”, é preciso que as diferentes declarações e/ou decisões sejam reunidas por um quadro geral de ação que funcione como estrutura de sentido ou seja, que mobilize elementos de valor e de conhecimento,” (Muller e Surel, 2002, p. 16). Isso implica que a educação deve estar na agenda do Estado, com investimentos que abranjam transporte escolar, alimentação escolar, construção e manutenção de prédios escolares, formação de professores, aquisição de materiais didáticos, entre outros aspectos essenciais.

O PDDE, como política de financiamento educacional, desempenha papel significativo no apoio à melhoria da educação básica. Ao fornecer recursos financeiros diretamente às escolas, o programa contribui para a melhoria da infraestrutura, possibilitando ambientes

adequados, materiais atualizados e recursos pedagógicos acessíveis. Assim, o(a)s educador(a)s têm melhores condições para implementar práticas educativas mais eficazes, beneficiando o(a)s estudantes com espaços mais favoráveis à aprendizagem.

## 1.1 Trilha metodológica

A pesquisa é caracterizada como qualitativa, com abordagem exploratória, utilizando como estratégias de coleta de informações a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo. A abordagem qualitativa foca na interpretação e na compreensão profunda dos fenômenos estudados:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2007, p. 21).

A pesquisa qualitativa prioriza a compreensão do fenômeno em foco por meio da interpretação de seu sentido, colocando a análise como ponto central de desenvolvimento. Nesta abordagem, dar ênfase ao processo mais que ao produto da investigação.

No primeiro momento, recorri à pesquisa bibliográfica por meio da consulta a artigos científicos, teses, dissertações e livros, com o propósito de aprofundar o embasamento teórico sobre a temática em estudo. Para Gil (2002, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Esses materiais contribuirão significativamente para as discussões e as fundamentações teóricas da pesquisa.

No segundo momento, empreguei adicionalmente a pesquisa documental, que permitiu a realização de análises detalhadas de documentos, como livros de Ata da Unidade Executora (UEX), relatórios de prestação de contas e Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas. Esses documentos fornecem informações relevantes para a presente investigação.

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes/Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (Gil, 2002, p. 45).

A pesquisa de campo revela-se igualmente essencial para a obtenção de dados qualitativos, com o propósito de aprofundar o conhecimento empírico sobre o objeto de estudo. Esse tipo de pesquisa tem como foco a comunidade, que não é compreendida apenas em termos geográficos, mas também como grupos de trabalho, estudo ou outras atividades humanas, cada qual com suas características específicas. Como destaca Minayo (2007, p. 26): “O trabalho de campo é uma fase tão central para o conhecimento da realidade que Lévi-Strauss [...] o denomina ‘ama de leite’ de toda a pesquisa social”, ou seja, é ele que sustenta e alimenta o desenvolvimento da pesquisa.

Outra característica do estudo de campo é que o investigador conduz a maior parte da pesquisa de forma presencial, mantendo contato direto com os sujeitos. Entre suas vantagens, destaca-se a confiabilidade dos resultados, pois são coletados diretamente no local de investigação. Além disso, o envolvimento mais próximo do pesquisador aumenta a probabilidade de os participantes oferecerem respostas confiáveis e verdadeiras (Gil, 2002).

## **1.2 O(a)s entrevistado(a)s da pesquisa e critério de inclusão**

Os entrevistados foram o(a) gestor(a), o(a) coordenador(a) pedagógico(a) e três membros do Conselho Escolar representante do(a) professor(a), dos pais e da comunidade de duas escolas pesquisadas, totalizando 10 (dez) pessoas, denominados por codinomes as quais contribuíram com informações sobre o objeto de estudo devido às suas experiências e conhecimentos referente à política do PDDE Básico na gestão e organização escolar. “A boa seleção dos sujeitos ou casos a serem incluídos no estudo é aquele que possibilita abranger a totalidade do problema investigativo em suas múltiplas dimensões” (Minayo, 2016, p. 44).

Contudo, foram selecionadas duas unidades escolares vinculadas à Rede Municipal de Ensino de Moju, ambas situadas em áreas rurais, com características e especificidades próprias. Essas instituições atendem aos seguintes segmentos da Educação Básica: o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e o segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). A escolha das escolas considerou dois critérios principais: a presença de Unidades Executoras (UEX) adimplentes e o maior número de estudantes atendidos no ano de 2023. As duas escolas localizam-se, respectivamente, nas regiões da PA-150 e da P-252, ambas pertencentes ao território rural do município com maiores números de escolas com conselho escolar adimplentes.

### 1.3 Constituição para coleta de dados e análise

O instrumento para a coleta de dados adotado na pesquisa foi roteiro semiestruturado. Essa comunicação se deu com as entrevistadas também por meio da utilização de gravações e anotações, com propósito de retratar a realidade de modo detalhada. Os instrumentos de pesquisa têm o potencial de elucidar a configuração atual da política pública de financiamento da educação-PDDE Básico e suas contribuições no que concerne à gestão e organização escolar às instituições de ensino das escolas no Município de Moju. As entrevistas, com roteiro semiestruturado, são estratégias que possibilitam conversa com o(a) entrevistado(a) da pesquisa, para a obtenção das informações necessárias.

As *entrevistas* podem ser consideradas *conversas com finalidade* e se caracterizam pela sua forma de organização. Podem ser classificadas em [...]: (b) *semi-estruturada*, que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada; (Minayo, 2007, p. 64).

A técnica da entrevista auxilia na materialização da coleta de dados, podendo o(a) entrevistador(a) esclarecer dúvidas, caso seja necessário, no decorrer da conversa sobre o assunto em questão.

Para uma resposta mais fidedigna ao problema social investigado, é necessária a utilização de múltiplos recursos metodológicos compatíveis com os objetivos da pesquisa. A escolha visa a garantir uma abordagem ampla e rigorosa na análise dos dados, fundamentada em uma postura aberta, crítica e dialógica diante da realidade social. Reconhecendo os limites de cada método, adotei a complementaridade entre eles como estratégia para alcançar uma compreensão mais aprofundada e consistente do fenômeno estudado. Neste sentido Minayo e Gómez (2003, p. 136) afirmam:

[...] nenhum método pode se arrogar a pretensão de responder sozinho às questões que a realidade social coloca. Por isso, exercitando-se um esforço de integração metodológica se pode iluminar a realidade a partir de vários ângulos, o que permite confluências, discordâncias, perguntas, dúvidas, falseamentos, numa discussão interativa e intersubjetiva na construção e análise dos dados.

Assim, as interpretações dos dados qualitativos coletados foram à luz dos referenciais teóricos e documentos legais que norteiam a política do PDDE Básico, a gestão e a organização escolar, com utilização do recurso de análise descritiva para equacionar os problemas identificados. Para (Gil, 2002), a análise qualitativa depende de muitos fatores, como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. No entanto, este processo pode ser definido como

sequência de atividades, que envolvem a redução dos dados, na categorização, sua interpretação e a redação do relatório.

Conforme Minayo (2016), a pesquisa qualitativa, com enfoque na descrição, busca apresentar as opiniões dos informantes de forma fidedigna, permitindo que os dados se expressem por si mesmos. A análise visa a ultrapassar a simples descrição, decompondo os dados e explorando as relações entre suas partes. Por fim, a interpretação, que pode ocorrer tanto após a análise quanto diretamente após a descrição, procura atribuir significado às falas e ações, ampliando a compreensão além do que foi descrito e analisado. A interpretação é um aspecto central nesse tipo de pesquisa, pois representa tanto o ponto de partida baseado nas percepções dos próprios participantes quanto o ponto de chegada, configurando-se como uma “interpretação das interpretações”.

#### **1.4 Questões éticas da pesquisa**

A pesquisa foi submetida ao comitê de ética na Plataforma Brasil no início de dezembro de 2024, tendo parecer favorável. Este cuidado visa a garantir que todas as práticas de pesquisa estejam em conformidade com as diretrizes éticas estabelecidas.

Para isso, busquei fundamentação em Flick (2009), que aborda as preocupações, atitudes e cuidados que o pesquisador deve adotar para conduzir o trabalho de pesquisa com responsabilidade e ética, de modo a não comprometer seus preceitos humanos e profissionais.

Em síntese, esta dissertação, está estruturada em quatro seções, a partir da introdução que, apresenta a contextualização da pesquisa, destacando as motivações de ordem pessoal e social que impulsionaram o estudo. Nessa seção, também são expostos a questão problema, os objetivos que ajudam a direcionar a pesquisa, a metodologia adotada e o caminho metodológico percorrido. Esses elementos são primordiais para orientar o desenvolvimento da investigação e contribuir para o alcance dos objetivos.

A Seção dois, de natureza mais teórica, tem como propósito apresentar reflexão conceitual acerca do termo "política", reconhecendo seu caráter polissêmico e suas múltiplas particularidades. Destaca-se que seu significado, tal como compreendido na contemporaneidade, é fruto de um processo histórico e social complexo. Na sequência, esta seção oferece um panorama sintético sobre as relações entre Estado e sociedade, com ênfase nas transformações decorrentes da adoção do modelo reformista neoliberal. Por fim, analisei as diretrizes do PDDE Básico, considerando sua inserção no contexto político de descentralização de recursos financeiros para a educação pública brasileira, processo iniciado na década de 1990.

A seção três traz, de forma sucinta, as concepções e o desenvolvimento histórico do conceito de democracia, articuladas à noção de participação, com ênfase na gestão democrática da educação. Nesse cenário, enfatiza a escola como espaço coletivo que deve ser organizado de maneira participativa, assegurando a inclusão de todos os sujeitos envolvidos nos processos decisórios. A seção também discute o papel do Conselho Escolar, do PPP e do PDDE Básico como instrumentos de promoção da participação na gestão escolar descentralizada. Por fim, aborda-se a qualidade da educação à luz do marco legal CF de 1988, a LDB/1996, PNE13.005/2014 e a Resolução nº 15/2021 do PDDE, ressaltando a importância da participação social na formulação e implementação das políticas públicas educacionais.

Finalmente, a seção quatro inicia com breves reflexões sobre a Amazônia Brasileira e as particularidades do campo de estudo, apresentando, também, o lócus da pesquisa. Na sequência, faço as análises dos resultados, com base na triangulação de dados, recorrendo ao PDDE Básico, os relatos do(a)s entrevistado(a)s, os referenciais teóricos e os documentos legais, a fim de construir análise mais consistente. A partir desses elementos, busquei evidenciar os embates, as divergências e os aspectos que indicam em que medida o PDDE Básico contribuiu para a melhoria da gestão e da organização escolar em duas escolas do campo investigadas, referentes aos anos de 2020 a 2023.

## **2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE FINANCIAMENTO EDUCACIONAL DO PDDE**

Esta seção propõe, inicialmente, a conceituação de "política", considerando que o termo é polissêmico e possui múltiplas particularidades. Seu significado, no contexto atual, é resultado de um longo processo histórico e social. Além disso, apresenta um breve panorama sobre o Estado e a sociedade, à luz das mudanças conjunturais promovidas pelo modelo reformista neoliberal e, analisa as diretrizes do PDDE, inserido no cenário político da descentralização de recursos financeiros para a educação brasileira desde a década de 1990.

### **2.1 Estado e as políticas de descentralização do PDDE**

O Brasil, nos anos 1990, foi influenciado por países internacionais em sua trajetória política, econômica, social e cultural, devido a processos internos do sistema econômico. Esse movimento evidencia a direção que o Estado brasileiro vem delineando as políticas públicas, particularmente no que se refere à garantia dos direitos, entre eles o direito à educação.

Conforme, Costa e Machado (2017), a educação é um direito social fundamental, integrante da estrutura federativa, na qual o Estado mantém relação direta com o poder central da União para o cumprimento das obrigações na garantia da oferta educacional para todos.

Esse direito está assegurado na Constituição Federal de 1988, no Art. 205, que estabelece: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2016). Nesse contexto, é imprescindível que o Estado e seus entes federados desenvolvam políticas públicas que garantam condições de acesso, permanência e sucesso escolar, assegurando aos estudantes o pleno exercício de seus direitos educacionais.

Ao abordar o conceito de política, é necessário compreender seu significado. Proponho a conceituação de política, dado que o termo possui múltiplos significados. No contexto atual, o sentido resulta de um longo processo histórico em que a política se consolidou como uma atividade indispensável à vida social. Afinal, o ser humano é, por natureza, um ser político, uma vez que estabelece relações sociais e vive em comunidade.

Segundo Costa e Machado (2017), no sentido etimológico, refere-se a tudo que corresponde aos cidadãos e o governo da cidade, aos negócios públicos. Vem do latim *politicus* e do grego *politikos*. *Politicus* exprime a situação de participação da pessoa que é livre nas

decisões sobre os rumos da cidade. A palavra “pública” é de origem latim, *pública*, e significa “povo, do povo”. Para Saviani (2005, p. 2), “[...] público está se referindo ao Estado, ao governo, isto é, ao órgão instituído em determinada sociedade para cuidar dos interesses comuns, coletivos, relativos ao conjunto dos membros dessa mesma sociedade”.

Contudo, política pública, condiz com a participação do povo nas escolhas necessárias aos assuntos coletivos da cidade e do campo em seus diversos territórios. De acordo com o processo histórico, essa participação assume aspectos diferentes no espaço e no tempo.

Para Muller e Surel (2002), a política pública é um constructo social, isto é, uma tomada de decisão pela ação humana, perpassando por vários sentidos, envolvendo a esfera política, atividade política é ação política. Assim, a política vai desde da ação estatal até ao programa de ação governamental em função de promover o bem-estar da sociedade, caracterizado pela igualdade de acesso e oferta de serviços de necessidade básica aos cidadãos.

Para Howlett *et al* (2013, p. 6), políticas públicas são:

[...] ações intencionais de governos que contêm tanto algum ou alguns objetivos articulados, por mais que esses objetivos tenham sido precariamente identificados, justificados e formulados, quanto alguns meios para alcançá-los, de novo, independentemente de quão bem ou mal interligado estejam esses meios a(s) objetivo(s).

A política pública se constitui de várias ações para a resolução de problemas a fins do interesse público coletivo. As ações para efetivação das políticas públicas dependem do Estado, através da mediação de interesse e participação de diferentes sujeitos políticos em determinado tempo histórico.

Para Muller e Surel (2002), as políticas públicas podem ser constituídas de diferentes formas e cada um desses movimentos é um conjunto extremamente composto de partes diferentes que envolve numerosos participantes a diversas empresas e instituições, públicas ou privadas, e que intervêm em diversos níveis:

Uma política pública é formada, inicialmente, por um conjunto de medidas concretas que constituem a substância “visível” da política. Esta substância pode ser constituída de recursos: financeiros (os créditos atribuídos aos ministérios), intelectuais (a competência que os atores das políticas são capazes de mobilizar), reguladores (o fato de elaborar uma nova regulamentação constitui um recurso novo para os tomadores de decisão), materiais. Ela é também constituída de “produtos”, isto é, de *outputs* reguladores (normativos), financeiros e físicos. Tomemos, como exemplo, o conjunto das decisões, medidas e ações do Estado em matéria de segurança rodoviária, que constitui um verdadeiro inventário para a Prévert. Esta comporta, de fato, uma multidão de textos reguladores em matéria de circulação rodoviária (obrigação do uso do cinto de segurança, criação da licença com base em pontuação...), a ação cotidiana das forças da polícia e da gendarmaria para fazer respeitar o código rodoviário, programas específicos voltados para a luta contra o alcoolismo no volante, ações de informação nas escolas, trabalhos de engenharia civil (programa de auto-estradas,

eliminação dos “pontos pretos”, melhoramento de entroncamentos...) (Muller e Surel, 2002, p. 13-14).

Apesar da importância das políticas públicas, elas passam por demanda de disputa que inclui questões relacionadas à eficácia, eficiência, efetividade, relevância social, equidade, igualdade e legitimidade. Além disso, as mudanças rápidas na sociedade e na economia global apresentam novos desafios para a formulação e implementação de políticas públicas, entre elas está a educação denominada como política social.

Políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais (Hofling, 2001, p. 31).

De acordo com a autora, a política pública é de competência do Estado, pensada por organismos e outros protagonistas que fazem parte da elaboração e implementação, por meio do desempenho e dos movimentos populares, e nesse contexto a educação está inserida.

Para Azevedo (2004), a política educacional pode ser compreendida como um conjunto de ações estruturadas que emergem das disputas entre diferentes grupos sociais, sendo moldadas pelas relações de poder, pelos conflitos de classe e pelos projetos sociais em confronto existentes na sociedade. Viana (2020) define políticas educacionais da seguinte forma “[...] são as ações do governo voltadas para as questões escolares, que envolvem construção de escolas, currículo, formação e carreira dos profissionais da educação, dentre uma série de outras questões que influenciam a educação ocorrida no âmbito da escola” (Viana, 2020, p. 116).

Compreende que esses requisitos estão contemplados no PDDE Básico, uma política de financiamento, no qual, por meio do FNDE, descentraliza recursos financeiros para a educação básica no Brasil.

Essa é uma definição fundamental a ser considerada na discussão sobre política educacional, uma vez que o conceito de educação é amplo e complexo, englobando não apenas a escolarização, mas também todas as interações sociais relacionadas ao que se aprende e se ensina em seus diferentes contextos sociais.

Com base nessas definições, as políticas públicas refletem a atuação do Estado, mediando os interesses e as demandas dos sujeitos sociais e econômicos, bem como dos representantes da sociedade política. A crescente participação da sociedade civil nas questões de interesse coletivo torna essencial a publicização, fazendo com que as políticas públicas, de

maneira mais normativa, busquem prioritariamente atender os setores sociais fragilizados e vulneráveis, com o objetivo de garantir direitos aos cidadãos.

Estudar o papel da política de financiamento do PDDE Básico implica compreender o período como parte de um processo contínuo de transformações que se desenvolvem na sociedade brasileira desde a década de 1990. Contudo, é necessário buscar a abordagem teórica que revele as características das transformações, iniciadas nos anos 1980 e intensificadas nos anos 1990, bem como as dinâmicas que emergiram no debate teórico e que definem a função do Estado nas políticas educacionais atuais.

A partir da década de 1980, segundo Libâneo *et al* (2012), o contexto socioeconômico brasileiro passou a refletir uma orientação neoconservadora, caracterizada pela redução da intervenção estatal e pelo enfraquecimento do papel do Estado como garantidor de políticas públicas essenciais, como saúde e educação. Essa concepção consolidou-se nos anos 1990 com a implementação de reformas inspiradas na lógica do neoliberalismo e, mesmo com as transformações ocorridas no início do século XXI, tal modelo ainda persiste, sem ter sido plenamente superado.

Segundo, Alexandre Souza (2015), o Brasil, assim como em outras nações, as perspectivas neoliberais se consolidaram e se desenvolveram ao longo da década de 1990, especialmente por meio da internacionalização da economia. Sob a justificativa de que a inserção no mundo globalizado traria progresso e modernidade, essa abordagem resultou, em grande parte, em perda do poder nacional em relação às decisões estratégicas em diversos setores, devido à forma dependente e subalterna com que o Brasil entrou nesse processo.

Esse período, foi caracterizado por mudanças significativas em escala global, tanto na estrutura da economia, marcada pela reestruturação produtiva, quanto na redefinição do papel do Estado na gestão e reorganização econômica, além das transformações no mundo do trabalho capitalista e na educação. Para Nascimento:

Decerto, os anos 1980 e 1990 representaram um marco para o entendimento das mudanças postas nas políticas sociais globais, pois indicaram o fim de uma longa acumulação que o capital definirá desde o término da Segunda Guerra Mundial; um tempo em que as políticas referenciadas nas interpretações keynesianas sobre o papel do Estado e da economia no mundo capitalista, bem como as concepções de organização racional do processo produtivo, levada a termo por Taylor e Ford, estabeleceram a dinâmica não apenas no modelo de desenvolvimento econômico, mas no caráter efetivo do paradigma de ação do Estado, tanto na intervenção no mercado, como na constituição do desenvolvimento do bem-estar social (Nascimento, 2015 p. 69).

Conforme o autor, a dinâmica do mercado e da produção tornaram-se multinacionais. As revoluções tecnológicas e científicas, transformaram o paradigma produtivo da organização

do trabalho, e também exigiram mudanças profundas nos conceitos de produção e formação tecnológica. Assim, a ênfase deixou de estar no treinamento em série e na lateralidade das funções, passando a concentrar-se no discurso empresarial, na competência, na polivalência informacional.

Com isso, o Estado brasileiro passou por mudanças significativas, especialmente a partir do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), no período de 1994 a 2002. Nesse contexto, o governo se viu compelido a adotar decisões voltadas à política de reconstrução estatal. O país necessitava alinhar-se aos interesses do mercado externo, cuja lógica estava fundamentada no fortalecimento da economia, na redução de gastos com ações sociais e na maior produtividade no trabalho, com ênfase na eficácia.

Acerca disso, foi implantado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), que promoveu a reconstrução do Estado e a redefinição de seu papel, tendo como foco principal a introdução de um modelo gerencial na administração pública do país. Esse projeto baseava-se em diversos pilares, incluindo a busca por um ajuste fiscal sustentável, reformas econômicas orientadas para o mercado, a reforma da previdência social e a reestruturação do aparelho estatal, com o objetivo de aprimorar sua "governança", ou seja, sua eficácia na implementação de políticas públicas (Brasil, 1995).

Nessa conjuntura, Silva (2015) afirma:

Na tentativa de igualar o Brasil aos países em desenvolvimento e desenvolvidos, nos princípios da eficiência, eficácia e poder de mercado, o ministro Bresser Pereira, sob a orientação do presidente da época (FHC), cria um plano em que a concepção de admiração pública possa orientar-se a partir de estruturas até então não manifestadas pelo governo brasileiro. Entre as mudanças elencadas destacam-se a criação de Organização Sociais, a descentralização dos estados e municípios, o advento das políticas público-privado, assim como a redução dos gastos públicos para ajuste nas despesas públicas (Silva, 2015, p. 58).

Com esse objetivo, seria necessário reduzir os gastos com questões sociais, o que resultaria em instabilidade social, aumento da desigualdade e negação de direitos básicos, como alimentação, saúde, educação, entre outros. Neste cenário, o Estado transfere suas responsabilidades para redes privadas, enfraquecendo deliberadamente o sistema público, com o objetivo de favorecer o lucro por meio da privatização dos setores públicos. Este movimento é impulsionado pelo capitalismo, que regula e controla o funcionamento do mercado econômico, cuja lógica consiste em demonstrar para a sociedade que o serviço público é ineficiente e, portanto, necessita ser privatizado.

O Estado reduz seu papel e passa a ser, principalmente, regulador dos serviços sociais essenciais para o desenvolvimento, como educação e saúde. O discurso estatal para esse novo modelo baseia-se no investimento em capital humano, com o objetivo de preparar a mão de obra para atender às demandas econômicas. Dessa forma, é possível analisar e refletir que o Estado termina se tornando apenas um mecanismo para reforçar e estimular os interesses das forças econômicas. Assim, caberia aos governos submeter a educação às regras do mercado, comandado por diversos organismos internacionais. Arantes afirma que:

Segundo a proposta neoliberal implantada pelo Estado brasileiro, a focalização do financiamento da educação pressionava o Sistema Educacional e as unidades escolares a cumprir os seguintes requisitos: adequação aos novos tempos, introdução de novos métodos oriundos da empresa privada, renovação e inovação do trabalho docente, crítica às organizações de classe (sindicatos e associações). Nesse contexto, o PDDE passou a ser uma política de financiamento da administração escolar focalizada, numa proposta de Estado gerencialista [...] (Arantes, 2019, p. 32).

A proposta de uma Administração Pública Gerencial representa uma evolução significativa em relação aos modelos de gestão pública anteriores, ao incorporar princípios típicos do setor privado, com foco na eficiência, nos resultados e na entrega de serviços de qualidade à sociedade. Esse modelo enfatiza o estabelecimento de metas claras e mensuráveis, permitindo o monitoramento contínuo do desempenho e maior responsabilização dos gestores públicos. Porém, a lógica gerencialista enfraquece a concepção de educação como direito social universal, tratando-a como serviço a ser gerido com base em metas e custos sem considerar a realidade social de cada território, o que pode reduzir a responsabilidade do Estado em garantir educação de qualidade com justiça social.

De acordo com o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado de 1995, p. 16:

Na administração pública gerencial a estratégia volta-se (1) para a definição precisa dos objetivos que o administrador público deverá atingir em sua unidade, (2) para a garantia de autonomia do administrador na gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros que lhe forem colocados à disposição para que possa atingir os objetivos contratados, e (3) para o controle ou cobrança a posteriori dos resultados.

O modelo gerencial consolidou-se ao estabelecer objetivos bem definidos para cada unidade administrativa, promovendo a descentralização, alterando estruturas organizacionais e incorporando valores e comportamentos contemporâneos no âmbito estatal com características como a definição clara de objetivos, autonomia na gestão de recursos e controle dos resultados.

Licínio Lima (1996), considera que a partir do foco na atividade empresarial e no ambiente competitivo, o modelo gerencialista busca transferir o controle das organizações para a tecnoestrutura de gestão e para o mercado. Esse modelo promove visão instrumental e funcional de autonomia e participação que se manifesta, principalmente, como estratégias de

gestão eficazes para alcançar objetivos bem definidos e consensuais, utilizando novas tecnologias que são consideradas precisas e confiáveis.

O referido autor, supra citado, afirma também que o Brasil passou por mudanças significativas na estrutura educacional, influenciadas por forças econômicas neoliberais; principalmente no que consiste à privatização do ensino superior, abrindo um leque para investimentos nas universidades particulares e diminuiu o investimento nas universidades como bem público; enfoque na eficiência e resultados nas avaliações padronizadas.

Conforme Oliveira (2001), as políticas educacionais passaram a valorizar resultados quantificáveis, como a aprovação em exames; reformas curriculares que foram influenciadas por uma abordagem mais técnica e utilitária, com foco em habilidades e competências que atendessem às demandas do mercado de trabalho e entre elas o financiamento da educação passou a ser questionado, com cortes em verbas públicas. Isso resultou em desafios para garantir a qualidade e a universalização do ensino.

Para Motta e Pereira (2004), a descentralização é discutida como princípio fundamental na estruturação das organizações, especialmente no contexto da burocracia. Esse conceito refere-se à distribuição de poder e responsabilidades entre diferentes níveis hierárquicos e unidades organizacionais, permitindo maior autonomia para os gestores locais e melhor adaptação às necessidades específicas das diversas áreas da organização.

A Constituição 1988, estabelece no Artigo 1º, que o Brasil é uma República Federativa, e no Artigo 18, define a organização do Estado em unidades federativas autônomas. Além disso, a descentralização é promovida através da distribuição de competências e serviços públicos, como na saúde, educação e segurança pública, permitindo que as decisões sejam tomadas mais próximas da população.

De acordo com Licínio Lima (2001), a autonomia das escolas é fundamental para que possam se adequar às necessidades e realidades de suas comunidades. Ele defende que essa autonomia deve ser entendida de forma crítica, pois não se trata apenas de liberdade administrativa, mas da capacidade da escola desenvolver sua própria proposta pedagógica e curricular, levando em conta o contexto sociocultural em que está inserida.

O autor percebe a escola não apenas como um espaço de ensino, mas também como uma organização social profundamente enraizada em dinâmicas de poder. Essa perspectiva me leva a refletir sobre como as relações de poder se manifestam dentro do ambiente escolar, influenciando a prática educativa e as interações entre os diferentes agentes envolvidos, como estudantes, professores(a)s, gestores(a)s e a comunidade. O poder pode assumir tanto um

caráter repressor quanto capacitador, sendo capaz de criar condições para a emancipação dos indivíduos ou, pelo contrário, perpetuar desigualdades e opressões.

A descentralização de recursos financeiros da educação no Brasil é fruto de luta constante da população, em especial das classes populares, pelo direito universal ao acesso à educação. Os recursos atualmente alocados para esse setor são resultados das conquistas promovidas por movimentos sociais, especialistas em educação e pela sociedade em geral, que reconhecem a educação como direito fundamental. Essa trajetória histórica revela a importância da mobilização social e da participação coletiva. Silva (2023) afirma que:

[...] a descentralização trouxe uma gestão democrática e participativa para o ambiente escolar público, dando especial destaque ao colegiado e condicionando a atuação desse órgão às atas de aplicação de recursos, e a ratificação, às atas de referendo de prestação de contas. Portanto, esse recurso deveria ser gerido conjuntamente (ou pelo diretor e pela direção da escola) (Silva, 2023, p. 68).

Ao destinar recursos diretamente para as escolas, elas teriam mais autonomia para gerir suas atividades administrativas e pedagógicas, promovendo melhorias de ensino necessárias e adequadas às suas realidades. Isso poderia resultar em ambiente educacional mais eficaz, desde que o recurso seja gerido com a participação de todos, elencando as necessidades prioritárias da unidade de ensino.

## **2.2 Contexto Histórico e a Gênese do PDDE**

Antes de aprofundar a compreensão da gênese e diretrizes do PDDE, fiz uma breve contextualização sobre a importância do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Essa compreensão é essencial para abordar a criação e os objetivos do PDDE, uma vez que ambos estão interligados na busca pela promoção da educação pública com qualidade.

Conforme Cruz (2009), o FNDE foi criado como instrumento de execução das políticas educacionais, especialmente no que diz respeito ao provimento da educação obrigatória pelos estados e municípios. Sua origem concerne ao período da ditadura militar, quando o governo reduziu, drasticamente, os investimentos em educação. Esse contexto coincidiu com um crescimento acelerado no número de matrículas, o que, diante da escassez de financiamento, levou a precarização da oferta da educação pública.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 391):

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) foi criado em novembro de 1968 e está vinculado ao Ministério da Educação (MEC). A finalidade da autarquia é captar recursos financeiros para projetos educacionais e de assistência ao estudante.

A maior parte dos recursos do FNDE provém do salário-educação, com o qual todas as empresas estão sujeitas a contribuir.

Contudo, o FNDE é o órgão incumbido pela implementação da maioria das iniciativas e programas voltados para a educação básica no Brasil, incluindo atuações relacionadas à alimentação, transporte escolar e entre outros programas, ele também desempenha papel significativo na Educação Profissional e Tecnológica, bem como na esfera do Ensino Superior. A relevância do fundo é substancial, por ser responsável em executar as demandas e diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC).

Além disso, tem a finalidade de captar recursos financeiros para desenvolvimento de programas destinados à educação básica. Os recursos provêm de várias fontes, como dos impostos, principalmente, do salário-educação, um tributo de 2,5% descontado da folha de pagamento das empresas. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 dividem as competências e responsabilidades entre a União, os Estados e os Municípios, o que também se aplica ao financiamento e manutenção dos diferentes níveis da educação e do ensino (Brasil, 1996).

Diante do exposto, no primeiro mandato (1995-1998), o presidente Fernando Henrique Cardoso lançou o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), instituído pela Resolução nº 12 – FNDE em 10 de maio de 1995, com o propósito de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas de Ensino Fundamental às escolas privadas que atendiam alunos com necessidades especiais e às Organizações Não Governamentais (ONGs) que atuavam nessa área, desde que estivessem devidamente cadastradas no FNDE.

De acordo com Mafassioli (2017), os recursos financeiros, a priori, foram destinados às secretarias estaduais e municipais de educação que aderiram ao programa, sendo estas responsáveis por repassá-los às escolas. Contudo, a proposta inicial previa que os recursos fossem transferidos diretamente às instituições de ensino, sob a gestão dos diretores escolares. No entanto, essa abordagem enfrentou obstáculos devido aos trâmites legais da burocracia, uma vez que as escolas, por serem instituições públicas sem personalidade jurídica própria, estão vinculadas às secretarias de educação municipais ou estaduais.

O FNDE elaborou outras estratégias para garantir que os recursos chegassem diretamente às escolas. Entre elas, foi proposta a criação de Unidades Executoras Próprias (UEX) pelas escolas, com a participação da comunidade escolar, como meio de viabilizar os procedimentos formais de repasse de recursos.

Nesse contexto, o PMDE passou por alterações em sua denominação e regras, sendo renomeado como Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em conformidade com a Medida Provisória (MP) nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998, que trata sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar e instituição do PDDE. Além disso, eliminou a exigência de um número mínimo de estudantes, e o repasse de recursos deixou de ser feito por convênios, tornando-se automático pelo FNDE às escolas.

Para Mafassioli (2017), a criação e implementação do PMDE, afirma-se que essa política pública educacional de financiamento surgiu como um programa de governo, estando incluída na agenda desde o início do primeiro mandato do presidente FHC.

Ao longo dos anos, o PDDE incorporou novas ações em suas resoluções. O que inicialmente foi pensado como provisório tornou-se permanente a partir da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 (Brasil, 2009). Conforme Viana (2020, p. 29), "o PDDE se constituiu como o primeiro programa em âmbito nacional de transferência de recursos financeiros da União, disponibilizados diretamente para gestão de escolas públicas do país". Considerado o pioneiro na implementação de um modelo de gestão pública inovador no Brasil, o programa destacou-se por viabilizar o repasse direto de recursos financeiros às escolas beneficiárias, por meio das Unidades Executoras. Sobre esse contexto político, Maffesoli (2017), afirma que:

A educação brasileira passou por reformas em sua estrutura e orientações, destacando-se as seguintes: redistribuição de recursos; descentralização da execução do gasto; reforço da progressividade e redistributividade dos recursos; reequilíbrio regional da alocação; descentralização; desconcentração de recursos e funções; incentivo à participação dos pais nas escolas; parcerias de governos com a sociedade civil; [...] (Maffesoli, 2017, p. 152).

No entendimento de Viana (2020), a origem do programa é marcada por uma política de descentralização dos recursos públicos voltados para a educação. No entanto, essa abordagem tem caráter suplementar. Isso se deve ao fato de que o governo federal não se responsabiliza pelo financiamento integral das atividades de manutenção e desenvolvimento das escolas que participam do programa.

Os autores mencionados nos levam a uma reflexão crítica sobre a necessidade de reexaminar as políticas públicas de educação. É imprescindível que essas políticas ultrapassem soluções superficiais, exigindo compromisso efetivo do governo em assegurar financiamento adequado e equitativo. Tal financiamento deve não apenas complementar os recursos existentes, mas também, buscar eliminar as desigualdades históricas, para a promoção do desenvolvimento autêntico e sustentável da educação no país.

O desafio é mobilizar esforços para que as políticas deixem de ser meramente suplementares, tornando-se estruturais e transformadoras. A insuficiência de recursos suplementares no custeio pode perpetuar desigualdades, especialmente porque as instituições de ensino mais vulneráveis, que frequentemente dependem de recursos federais para sua manutenção, continuam enfrentando dificuldades financeiras que comprometem a qualidade do ensino de forma equitativa.

O PDDE Básico alinhou-se ao processo de redemocratização do país, ao propor a descentralização do poder do governo federal. Essa proposta refletiu as demandas da sociedade por maior democratização em diversas esferas. A política de descentralização financeira implementada pelo governo nos anos 1990 atendeu ao desejo da população de participar ativamente das transformações estruturais.

Nesse contexto, a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reforça no Art. 15: "Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público".

A LDB estabelece que as unidades escolares públicas de educação básica devem possuir um grau crescente de autonomia nas áreas pedagógica, administrativa e de gestão financeira. Isso implica que as escolas têm maior liberdade para tomar decisões relacionadas às práticas educacionais, à organização interna e ao uso de recursos financeiros, desde que respeitem as diretrizes e normas estabelecidas pelo sistema de ensino e pela legislação vigente. Essa autonomia permite que as escolas se adaptem às necessidades e especificidades das realidades locais, promovendo ambiente educacional democrático e participativo.

A Lei nº 13.005/2014, que instituiu o PNE para o período de 2014 a 2024, reforça o compromisso ao estabelecer, na meta – 19 “assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (Brasil, 2014, p. 83). Assim, ressalta a promoção da gestão democrática nos sistemas de ensino, visando a garantir a participação da sociedade nos processos decisórios por meio das estratégias:

19.2) ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado,

equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;

19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

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

19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino (Brasil, 2014, 83-84).

Contudo, essas estratégias visam a fortalecer a gestão democrática da educação, ampliando a participação de diferentes segmentos da comunidade escolar (pais, alunos, professores, conselheiros) e garantir condições reais e estruturais para que essa participação ocorra de maneira efetiva, crítica e autônoma. São ações que visam, não apenas, a envolver a comunidade, mas também, transformar a escola em um espaço coletivo de decisão e corresponsabilidade.

A Lei nº 13.005/2014, também reforça o compromisso com o financiamento da educação pública quando estabelece na meta -20 “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio” (Brasil, 2014, p. 83). Destaca-se algumas estratégias da referida meta:

20.1) garantir fontes de financiamento permanentes e sustentáveis para todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, observando-se as políticas de colaboração entre os entes federados, em especial as decorrentes do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e do § 1º do art. 75 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que tratam da capacidade de atendimento e do esforço fiscal de cada ente federado, com vistas a atender suas demandas educacionais à luz do padrão de qualidade nacional;

20.6) no prazo de 2 (dois) anos da vigência deste PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade inicial - CAQi, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade - CAQ;

20.7) implementar o Custo Aluno Qualidade - CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar (Brasil, 2014, p. 84-85).

Essas metas indicam que a luta pelo direito à educação passa necessariamente pela luta por financiamento justo e adequado, como condição estruturante para qualquer melhoria educacional, baseado na qualidade, na equidade e na responsabilidade compartilhada.

As conquistas legais alcançadas no contexto da redemocratização da educação no Brasil trouxeram em seu cerne a criação de programas alinhados aos princípios de gestão democrática e autonomia escolar. Nesse sentido, a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, em seu Artigo 2º, define o alcance do PDDE:

O Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE- consiste na destinação anual, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, de recursos financeiros, em caráter suplementar, às escolas públicas estaduais, municipais e distritais de educação básica, as escolas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público, com o propósito de contribuir para o provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos educacionais beneficiários que concorram para a garantia de seu funcionamento e para a promoção de melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica, bem como incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania com a participação da comunidade no controle social (Brasil, 2009, p. 2).

Sob essa perspectiva, o PDDE, como instrumento de apoio financeiro complementar às escolas públicas ainda que insuficiente, quando aplicado de forma bem planejada junto aos seus pares, pode ajudar significativamente para atender às necessidades pedagógicas da escola.

### **2.3 Movimento de idas e vindas do PDDE**

Ao longo dos seus 30 anos de existência (2025), o PDDE Básico passou por mudanças significativas, divididas em três etapas principais: “fase de implantação e institucionalização (1995-2002); fase de ampliação e consolidação (2003-2013); e fase de crise e resiliência (2014-2022)” (Ferrarezi; Romão, 2024, p. 71). Essas transformações refletem avanços importantes, bem como desafios em sua implementação no âmbito da educação básica, considerando os diferentes territórios brasileiros, governos e contextos ao longo do tempo.

O PDDE consolidou e ganhou relevância à medida que a educação passou a ser reconhecida como política social voltada para a redução das desigualdades sociais e a garantia da cidadania. Trata-se de uma tentativa de reparação histórica do poder público para com as populações que foram desamparadas por políticas educacionais inadequadas ou insuficientes.

Os quadros 1, 2 e 3, apresentados a seguir, ilustram as mudanças nas diretrizes desde a criação do PDDE Básico, em 1995 até o ano de 2024, além das ações significativas das políticas

educacionais que acompanharam as diferentes fases do programa em distintos governos e contextos.

**Quadro 1** - Fase de implementação e institucionalização do programa

ANO	AÇÕES	GOVERNO
1995	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>1º mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso.</b></li> <li>• <sup>2</sup>Resolução nº 12 - FNDE: cria o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – PMDE;</li> <li>○ <sup>3</sup>Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado.</li> </ul>	<b>Fernando Henrique Cardoso</b>
1996	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96);</li> <li>○ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF): criado pela Emenda Constitucional (EC) nº14, a qual alterou o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais e Transitórias (ADCT) que institui que 60% dos recursos a que se refere o art. 212 da CF devem ser reservados para a Manutenção e ao Desenvolvimento do Ensino Fundamental (MDE). A EC modifica o art. 211 da CF e institui as funções redistributiva e suplementar dos recursos da União;</li> <li>• Resolução nº 4 - PMDE: inclusão da educação especial e indígena como beneficiárias do PMDE.</li> </ul>	
1997	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolução nº3 - PMDE: obrigatoriedade de repasse diretamente para as Unidades Executoras (UEX); inserção do limite mínimo de 20 alunos matriculados; inclusão das Organizações da Sociedade Civil (OSC) voltadas à educação especial;</li> <li>○ Regulamentação do Fundef (Lei no 9.424).</li> </ul>	
1998	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PMDE passa a ser denominado Programa Dinheiro Direto na Escola- PDDE pela Medida Provisória (MP) nº 1.784, de 14 de dezembro. Tem se o fim da obrigatoriedade de convênio; a exclusão da regra que exigia número mínimo de alunos; e a transferência de recursos passa a ser efetivada de forma automática pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- FNDE.</li> </ul>	
1999	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>2º mandato de FHC.</b></li> <li>• Resolução nº 3 - PDDE: inclusão do princípio redistributivo dos recursos disponíveis para garantir padrão mínimo de qualidade do ensino e contribuir para redução das desigualdades socioeducacionais entre as regiões do país.</li> </ul>	
2000	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolução nº 8 - PDDE: exigência de que escolas com número superior a 99 alunos somente sejam beneficiadas se dispuserem de UEX; exigência de apresentação da ata da assembleia de eleição e posse do diretor de UEX; estabelecimento de prazo limite de cadastramento para efeito de recebimento de recursos à conta do PDDE;</li> <li>• Resolução nº 24 - PDDE: flexibiliza a utilização de recursos de saldos financeiros.</li> </ul>	
2001	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Lei nº 10.172, de 9 de janeiro, que aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2011).</li> </ul>	
2002	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Fim do Governo Fernando Henrique Cardoso</b></li> </ul>	

Fonte: Adaptado do relatório sistêmico de avaliação do PDDE 2024.

<sup>1</sup> Início e fim de mandato presidencial.

<sup>2</sup> Resoluções do PDDE e modificações.

<sup>3</sup> Leis que interferem no desenvolvimento da política de financiamento do PDDE.

Entre 1995 e 2002, durante a fase de implementação e institucionalização do PDDE, o programa passou por alterações expressivas, regulamentadas por importantes resoluções, tais como:

- **Resolução nº 03, de 04 de março de 1997:** estabeleceu a obrigatoriedade da criação de Unidades Executoras Próprias (UEX), definiu os critérios de alocação de recursos considerando as diferentes regiões do país e determinou a divisão dos valores em custeio e capital.
- **Resolução nº 06, de 13 de maio de 1998:** instituiu o Censo Escolar como mecanismo oficial para a transferência de recursos do PMDE (Viana, 2020). Essas medidas foram fundamentais para estruturar o funcionamento do programa e ampliar sua eficiência no atendimento às necessidades das escolas públicas brasileiras.

O recurso do PDDE Básico era o único repasse financeiro para as atividades de manutenção das unidades de ensino, conforme os critérios definidos desde sua origem.

No período de criação do PDDE Básico, as políticas educacionais estavam voltadas exclusivamente para o Ensino Fundamental. Segundo Oliveira (2001), as reformas educacionais implementadas no Brasil na década de 1990 tinham como objetivo central ampliar o acesso ao Ensino Fundamental, considerado a base da educação básica. Esse enfoque estava alinhado à abrangência do conceito estabelecido pela Constituição Federal de 1988, cujo objetivo era garantir que a população tivesse acesso a um conjunto mínimo de conhecimentos, possibilitando sua integração na sociedade contemporânea da época.

Com a promulgação da LDB, em 1996, a educação escolar brasileira passou a contemplar todas as etapas de ensino. O Artigo 21 da LDB estabelece que a educação básica é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No entanto, as etapas e modalidades de ensino não eram integralmente abrangidas pelos recursos previstos no FUNDEF, que destina 60% dos recursos indicados no Art. 212 da Constituição Federal para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (MDE).

No entanto, todas as ações do PDDE estavam direcionadas exclusivamente para o Ensino Fundamental, em conformidade com as prioridades estabelecidas pelas políticas educacionais da época.

Na fase de expansão e fortalecimento do programa, apresentada no quadro 02, a seguir, observa-se a incorporação de inúmeras ações ao PDDE Básico, ainda que com objetivos distintos, mas mantendo as mesmas formalidades para a transferência de recursos financeiros, execução e prestação de contas.

Quadro 2 - Fase de expansão e fortalecimento do programa

ANO	AÇÕES	GOVERNO	
2003	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>1 mandato do presidente Lula.</b></li> <li>○ Lei nº 10.832, de 29 de dezembro, que altera a Lei nº 9.424, de 1996, e a Lei nº 9.766, de 1998, as quais dispõem sobre o Salário-Educação. A arrecadação do salário-educação, após as deduções legais, e observada em 90% de seu valor, é destinada à União sob a forma de Quota federal (1/3), e de Quota estadual e municipal 2/3.</li> </ul>	<b>Luiz Inácio Lula da Silva</b>	
2004	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Resolução nº 10 - PDDE: altera a tabela de repasses acrescentando um fator moderador/fator de correção ao número de alunos matriculados.</li> </ul>		
2005	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Resolução nº 17 - PDDE: estabelece que as escolas passariam a receber os recursos em parcela única anual; redução de 90 para 50 o número de alunos para obrigatoriedade da criação da UEx às escolas com menos de 20 alunos passam a receber; a escola pode definir o percentual de verba que quer receber na rubrica.</li> </ul>		
2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB): criado pela EC nº 53, que alterou ainda o § 5º do art. 212 da CF, prevê como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação para a educação básica,</li> <li>○ Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro: institui a duração do Ensino Fundamental para 9 anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade;</li> <li>● Resolução nº 9 - PDDE: determina que as transferências de recursos do PDDE sejam acrescidas de uma parcela extra de 50%, a título de incentivo, concedida a todas as escolas públicas rurais.</li> </ul>		
2007	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>2º mandato do Presidente Lula.</b></li> <li>● O PDDE passa por novas modificações com a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE/Plano de Metas/ Plano de Ações Articuladas-PAR (Decreto nº 6.094, de 24 de abril);</li> <li>○ Criação do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (DEB). Escolas com IDEB críticos deveriam adotar o PDE-Escola;</li> <li>● Resolução nº 9 - PDDE: determina que as transferências de recursos do PDDE seriam acrescidas de uma parcela extra de 50% a título de incentivo, concedida a todas as escolas públicas rurais;</li> <li>○ O Fundeb é regulamentado pela Lei nº 11.494.</li> </ul>		
2009	<ul style="list-style-type: none"> <li>● PDDE passa a ter a sua primeira Lei (nº 11.947, de 16 de junho);</li> <li>● PDDE passa a atender a outras etapas da educação básica (MP nº 455, de 28 de janeiro);</li> <li>● EC nº 59, de 11 de novembro: obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. A Emenda também reduz o percentual da Desvinculação das Receitas da União (DRU) incidente sobre os recursos destinados à MDE;</li> <li>● Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI - Portaria nº 971, de 9 de outubro.</li> </ul>		
2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Programa Mais Educação - Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro.</li> </ul>		
2011	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>1º mandato da presidenta Dilma Rousseff.</b></li> </ul>		<b>Dilma Rousseff.</b>
2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Lei nº 12.695, de 25 de julho: dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR). A política de transferência de recursos se fortaleceu e o PDDE ampliou seu raio de atuação.</li> </ul>		
2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Resolução nº 10 - PDDE: passa por várias modificações (Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, mudança no cálculo dos valores, foi criado o cartão PDDE);</li> <li>○ Lei nº 12.858 destina 75% dos royalties do petróleo e gás para a educação e 25% para a saúde, e 50% do Fundo Social do Pré-Sal para a educação;</li> <li>● Resolução nº 18 - PDDE: Escolas Sustentáveis, de 21 de maio.</li> </ul>		

Fonte: Adaptado do relatório sistêmico de avaliação do PDDE 2024.

No período de 2003 a 2013, o PDDE sofreu várias mudanças em sua estrutura e organização:

Res. nº 43, de 11 de novembro de 2005. Determina um valor adicional por escola com até 20 alunos e distribui os recursos em 80% para custeio e 20% para capital. EC nº 59/2009 Amplia os recursos do PDDE para toda a Educação Básica. Res. nº 61, de 30 de novembro de 2009 cria o PDDE Escola do Campo. Res. nº 30, de 10 de novembro de 2010. Cria o PDDE Água na Escola. Res. nº 10, de 18 de abril de 2013. Define os objetivos do programa e dispõe novos critérios de repasse e execução, incluindo cadastramento automático e possibilidade de as escolas definirem os percentuais de repasse de custeio ou capital (Viana, 2020, p. 64).

As principais mudanças começaram a ser implementadas a partir de 2004, durante o mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Desde então, foram incorporadas novas modalidades ao PDDE, denominadas "ações complementares ou agregadas", que fornecem recursos adicionais para algumas unidades executoras, com objetivos específicos, podendo ser de natureza contínua ou não. Esse período foi considerado fase de expansão e de fortalecimento do programa (Mafassioli, 2017).

Em 2006, a educação básica é fortalecida por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional nº 53, que alterou o § 5º do art. 212 da Constituição Federal como fonte adicional de financiamento, a contribuição social do salário-educação para a educação básica.

Nesse viés, o impulso financeiro proporcionado pelo FUNDEB para a educação básica ocorreu somente a partir de 2009, durante o segundo mandato do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). O PDDE passou a abranger toda a educação básica, incluindo escolas de Educação Infantil e Ensino Médio, que anteriormente não haviam sido contempladas nas resoluções, as quais se concentravam exclusivamente no Ensino Fundamental e na modalidade da educação especial.

A publicação da LDB nº 9.394/96 constituiu um marco importante ao definir a educação básica, a qual abrange a Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No entanto, a inclusão da Educação Infantil e do Ensino Médio no PDDE ocorreu somente 13 (treze) anos após a vigência da Lei. Essa demora evidencia a lentidão com que as políticas públicas educacionais se concretizam-se, revelando uma lacuna significativa entre a formulação das diretrizes legais e sua efetiva materialização.

**Quadro 3 - Fase de crise e resiliência do programa**

ANO	AÇÕES	GOVERNO
2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Lei nº 13.005, de 25 de junho, aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024): previsão de aumento dos investimentos públicos destinados à educação;</li> <li>● Resolução nº 6 - PDDE: o PDDE passa a ser pago em duas parcelas anuais; dotações orçamentárias são reduzidas;</li> <li>● Programa Mais Cultura nas Escolas - Resolução nº 4, de 31 de março.</li> </ul>	<b>Dilma Rousseff</b>
2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>2º mandato da presidenta Dilma Rousseff</b></li> <li>● Resolução nº 16 - PDDE: novas regras para o repasse de recursos do PDDE (duas parcelas anuais, uma em cada semestre, com intervalo mínimo de 4 meses entre os repasses).</li> </ul>	
2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Impeachment da presidenta Dilma</b></li> <li>▪ Início do governo Temer;</li> <li>○ Aprovação do Teto de Gastos (EC nº 95, em 15 de dezembro).</li> </ul>	<b>Michel Temer</b>
2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro (Lei do Novo Ensino Médio): altera a LDB e estabelece mudança na estrutura do Ensino Médio,</li> <li>● FNDE testa, pela primeira vez, o uso do cartão PDDE;</li> </ul>	
2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>● O FNDE inicia a expansão da implantação do Cartão PDDE em todo território nacional;</li> <li>● Resolução nº 20- PDDE: redefine regras de distribuição dos recursos (80% para cobertura de despesas de custeio e 20% para despesas de capital);</li> <li>● Resolução nº 7 - PDDE: Programa Mais Alfabetização, de 22 de março;</li> <li>● Resolução nº 9 - PDDE: Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC), de 13 de abril;</li> <li>● Resolução nº 20 - PDDE: Programa Escola Acessível, de 19 de outubro;</li> <li>● Resolução nº 21 - PDDE: Programa Novo Ensino Médio, de 14 de novembro.</li> </ul>	
2019	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Início do governo Jair Bolsonaro</b></li> <li>○ A União passa a custear parte do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE com recursos do salário-educação, diminuindo o montante para outros programas;</li> <li>○ Política Nacional de Alfabetização (Decreto nº 9.765, de 11 de abril, revogado e substituído pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023).</li> </ul>	<b>Jair Bolsonaro</b>
2020	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Emergência sanitária e de saúde - Pandemia do Covid-19; FUNDEB Permanente - EC nº 108, de 27 de agosto: Novo FUNDEB é instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública;</li> <li>● PDDE Emergencial - Resolução nº 16, de 7 de outubro destinado a auxiliar atividades no contexto da pandemia do Covid-19;</li> <li>● Programa Sala de Recursos Funcionais - Resolução nº 15 de 7 de outubro.</li> </ul>	
2021	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Resolução nº 15 – PDDE: criação do Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE (IdeGES);</li> <li>● Inovações no método de compra e comprovação de despesas (permissão de compras pela internet; extratos bancários como comprovantes de despesas);</li> <li>● PDDE Água e esgoto sanitário- Resolução nº 2, de 20 de abril;</li> <li>● PDDE Campo: campo, indígenas e quilombolas – Resolução nº 5, de 20 de abril;</li> <li>● Programa Brasil na Escola – Resolução nº 10, de 23 de julho;</li> <li>● Programa Educação e Família – Resolução nº 11, de 31 de agosto;</li> <li>● Programa Itinerários Formativos – Resolução nº 22, de 16 de novembro;</li> <li>● Programa Tempo de Aprender – Resolução nº 23, de 3 de dezembro.</li> </ul>	
2022	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Fim do governo Bolsonaro</b></li> <li>○ Programa Primeira Infância na Escola – Portaria MEC nº 357, de 17 de maio.</li> </ul>	

2023	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>3º mandato do Presidente Lula.</b></li> <li>● Resolução nº 6, de 4 de maio de 2023 dispõe sobre a autorização para a utilização dos recursos financeiros disponíveis nas contas bancárias vinculadas ao PDDE e Ações Integradas para o apoio às ações voltadas à proteção no ambiente escolar;</li> <li>● Resolução nº 22, de 24 de outubro de 2023 dispõe sobre os critérios e as formas de transferência, execução e prestação de contas dos recursos financeiros destinados, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE, às escolas públicas de Ensino Fundamental anos iniciais, participantes do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023.</li> </ul>	<b>Luiz Inácio Lula da Silva</b>
2024	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Resolução nº 3, de 7 de março de 2024 - Altera o Anexo I da Resolução CD/FNDE nº 15, de 16 de setembro de 2021, que dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do PDDE;</li> <li>● Portaria nº 264, de 1º de abril de 2024 institui o programa escola e comunidade – Proec;</li> <li>● Portaria nº 635, de 10 de julho de 2024 - Institui o Programa de Fortalecimento para os Anos Finais do Ensino Fundamental da Educação Básica - Programa Escola das Adolescências;</li> <li>● Portaria nº 653, de 11 de julho de 2024 institui o programa Ensino Médio mais;</li> <li>● Resolução nº 17, de 15 de agosto de 2024 - Dispõe sobre as orientações, diretrizes, objetivos e beneficiários do Programa Dinheiro Direto na Escola Equidade – PDDE Equidade, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, às escolas públicas de Educação Básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal.</li> </ul>	

Fonte: Elaboração da autora com base no relatório sistêmico de avaliação do PDDE 2024.

A fase de crise e resiliência do programa, nos anos de 2014 a 2022, é caracterizado por crises de natureza política, econômica e sanitária da COVID-19, que impactaram o país e interromperam um período propício para a implementação de políticas públicas direcionadas ao desenvolvimento e à redução da desigualdade social. Nesse cenário, especificamente nos anos de 2014 e 2015, o PDDE apresenta algumas dificuldades:

[...] os cortes no orçamento da União para a educação, provocando atrasos, redução e fracionamento nos repasses de recursos. Por exemplo, os recursos do PDDE Básico referentes a 2014 foram pagos, excepcionalmente, em duas parcelas, Resolução nº 5, de 31 de março de 2014 [...]. Em 2015, o repasse ocorreu em duas parcelas semestrais (Resolução nº 16, de 9 de dezembro de 2015) e suas dotações orçamentárias foram reduzidas, com atrasos no recebimento de recursos em 2014 e 2015 [...]; e entre 2017 e 2021 é possível identificar uma diminuição da dotação orçamentária e da realização dos pagamentos [...] (Ferrarezi; Romão; Jannuzzi, 2023, p. 39).

Os cortes no orçamento da União para a educação nesse período, provoca diminuição do investimento na educação e sérias implicações para a qualidade do ensino e para a gestão das escolas, uma vez que recursos escassos dificultam a implementação de projetos e a manutenção de atividades essenciais no cotidiano escolar.

Nesse mesmo período, foi aprovada a Lei do PNE (2014-2024), que previa aumento orçamentário para a educação; porém, o Brasil passava por instabilidades na política

governamental com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, e o vice-presidente Michel Temer assumiu a presidência. E, logo em seguida, veio a Emenda Constitucional (EC) para a aprovação do teto de gastos.

A instabilidade política e econômica que o Brasil enfrentou entre 2014 e 2015, marcada pelo impeachment da presidenta Dilma Rousseff, teve repercussões profundas em diversas áreas, sendo a educação uma das mais afetadas. A crise econômica resultou em cortes orçamentários significativos, que impactaram diretamente o financiamento das escolas públicas. Com a redução de recursos, muitas instituições enfrentam dificuldades para manter a qualidade do ensino, investir em infraestrutura física e pedagógica.

Titoto (2019) afirma que, com a intensificação da crise política e financeira em 2014, houve cortes no orçamento da União destinados à educação, resultando em atrasos, diminuição e fracionamento nos repasses de recursos para programas educacionais. Isso incluiu o PDDE básico, que passou a ser pago em duas parcelas anuais, e o PDDE Integral, que enfrentou prolongados atrasos nos repasses de recursos durante 2014 e 2015, entre outros programas que sofreram com essas medidas. Além disso, os recursos comprometidos no exercício de 2014 não foram quitados até o final de 2015, devido à falta de limite financeiro disponível.

Marcado por três fases como demonstram os quadros 1, 2 e 3 já mencionados, diversas mudanças e ajustes foram incorporados às diretrizes do PDDE; porém, o programa não sofreu interrupção por nenhum governo durante aos seus 30 anos de existência, isso mostra o quanto o PDDE, como política de descentralização financeira para as escolas públicas, é importante para o fortalecimento da gestão democrática, mesmo com alguns desafios em atender os diversos territórios brasileiros, ele tem se firmado como política pública de financiamento educacional de grande importância para as escolas de educação básica.

O PDDE é regulamentado pela Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021 (Brasil, 2021), a qual estabelece que o programa tem como objetivo repassar, anualmente, recursos financeiros às unidades educacionais beneficiadas. Esses recursos devem ser utilizados para cobrir despesas relacionadas ao custeio, à manutenção e à realização de pequenos investimentos, contribuindo, assim, para assegurar o funcionamento adequado das escolas e a melhoria de sua infraestrutura física e pedagógica.

O recurso financeiro deve ser empregado nos aspectos:

- I. Aquisição de material permanente;
- II. Realização de pequenos reparos, adequações e serviços necessários à manutenção, conservação e melhoria da estrutura física da unidade escolar;
- III. Aquisição de material de consumo;
- IV. Avaliação de aprendizagem;

- V. Implementação de projeto pedagógico; e,
- VI. No desenvolvimento de atividades educacionais (Brasil, 2021, p. 3).

Ao realizar a transferência direta desses recursos financeiros para as escolas que possuem Unidades Executoras (UEX), o programa possibilita maior autonomia e agilidade na aquisição de bens materiais básicos de consumo, assim como no investimento em projetos pedagógicos e atividades educacionais. Esses aspectos induzem a melhoria contínua da qualidade do ensino quando planejada, considerando as necessidades prioritárias de cada instituição de ensino:

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 plano 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 Norte, 2022, p. 13).

O programa incentiva a cultura do planejamento estratégico e participativo, uma vez que o acesso aos recursos está condicionado à elaboração de diagnóstico, metas e plano de ação. Esse processo, quando conduzido de forma colaborativa, pode estimular o envolvimento da comunidade escolar de gestores, professores, pais e estudantes nas decisões que repercutem diretamente na realidade da escola, fortalecendo o princípio da gestão democrática preconizado pela legislação educacional brasileira.

Uma escola bem organizada é caracterizada pela capacidade de gerenciar, de forma acertada, seus recursos materiais e financeiros, bem como o trabalho de sua equipe. Além disso, a adoção procedimental de gestão adequada, produz condições mínimas necessárias para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem em cada território escolar. Dessa maneira, a gestão escolar não se reduz em atividade técnica, mas um meio essencial para promover um ambiente educativo que favoreça o sucesso escolar do(a)s estudantes.

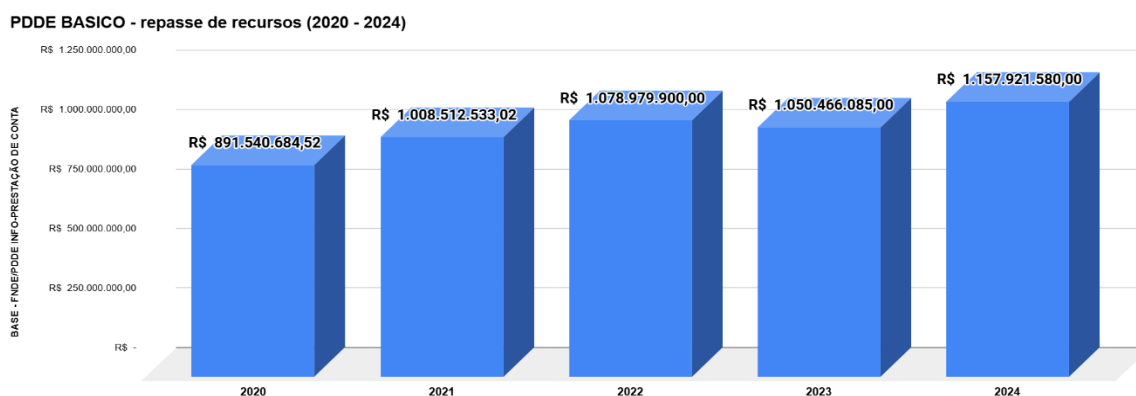
Os autores Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) afirmam que o funcionamento eficiente de uma escola e, especialmente, a qualidade da aprendizagem dos alunos estão diretamente relacionados à liderança competente e a práticas de gestão que sejam tanto democráticas quanto eficazes. Eles ressaltam que a direção e a administração escolar devem ser compreendidas como instrumentos que visam a alcançar os objetivos educacionais.

O recurso repassado às escolas é calculado com base no número de alunos de acordo com o Censo Escolar do ano anterior. O PDDE busca abranger o maior número possível de escolas públicas, visando à universalização do acesso. Além disso, os repasses financeiros são ampliados para escolas que geralmente atendem estudantes em situação de vulnerabilidade

social, como as de áreas rurais, as de pequeno porte e aquelas que possuem estudantes da educação especial.

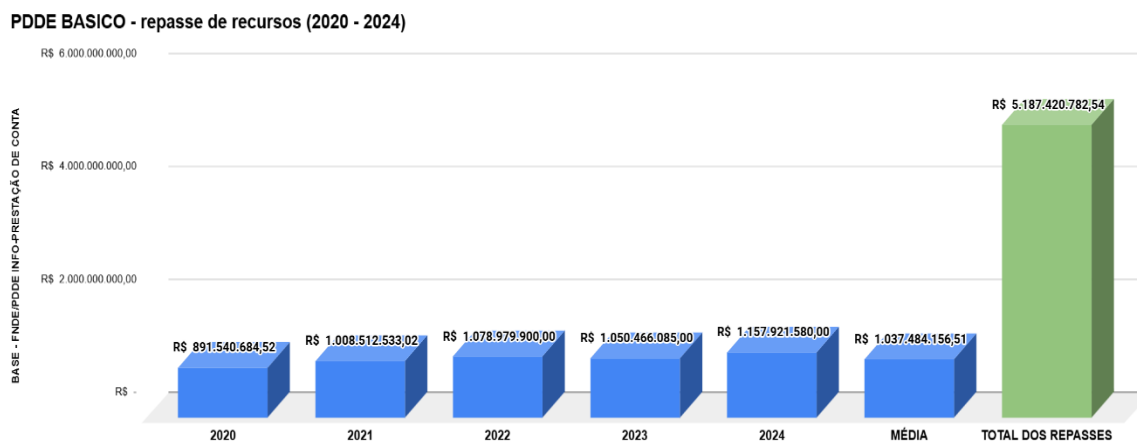
Os gráficos 1 e 2 evidenciam o volume de recursos financeiros repassados pelo FNDE às unidades escolares públicas no período de 2020 a 2024. Ainda que parte desse intervalo, especificamente os anos de 2020, 2021 e os primeiros meses de 2022, tenha sido impactada pela pandemia da Covid-19, com a suspensão das aulas presenciais e a adoção do ensino não presencial, nota-se que os repasses orçamentários foram mantidos.

Gráfico 1 - Repasse geral de recursos pelo FNDE por meio do PDDE Básico às escolas públicas no período de 2020 a 2024.



Fonte: FNDE/Cecampe – Norte 2025.

Gráfico 2 - Repasse total do PDDE Básico às escolas Brasileiras e média anual (2020–2024).

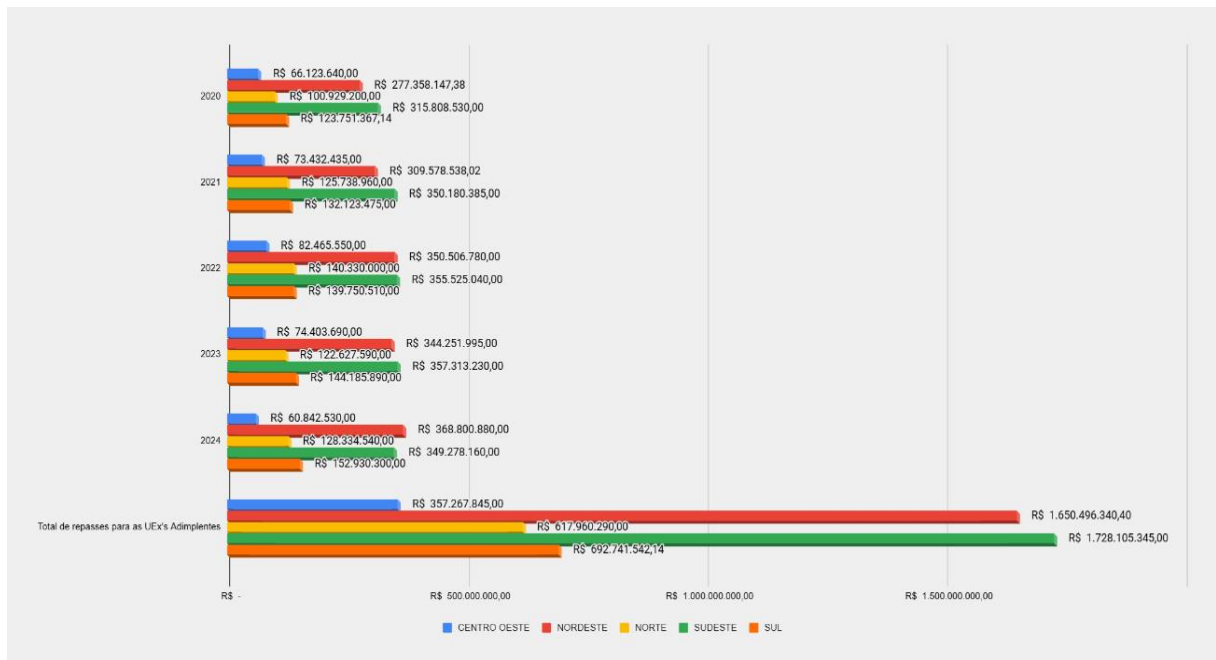


Fonte: FNDE/Cecampe – Norte 2025.

Os gráficos não apenas retratam um aumento numérico dos repasses, mas também refletem uma política pública que busca garantir a continuidade das ações educacionais, a

mitigação das desigualdades e o fortalecimento das condições de ensino e aprendizagem em todo o território nacional.

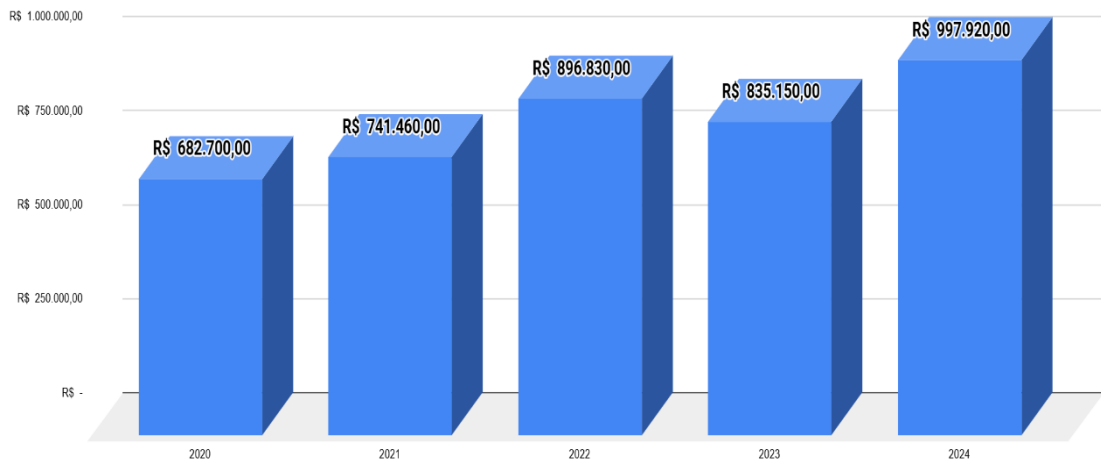
Gráfico 3 - Repasse de recursos do PDDE Básico às escolas adimplentes em todas regiões do Brasil nos anos de 2020 a 2024



Fonte: FNDE/Cecampe – Norte 2025.

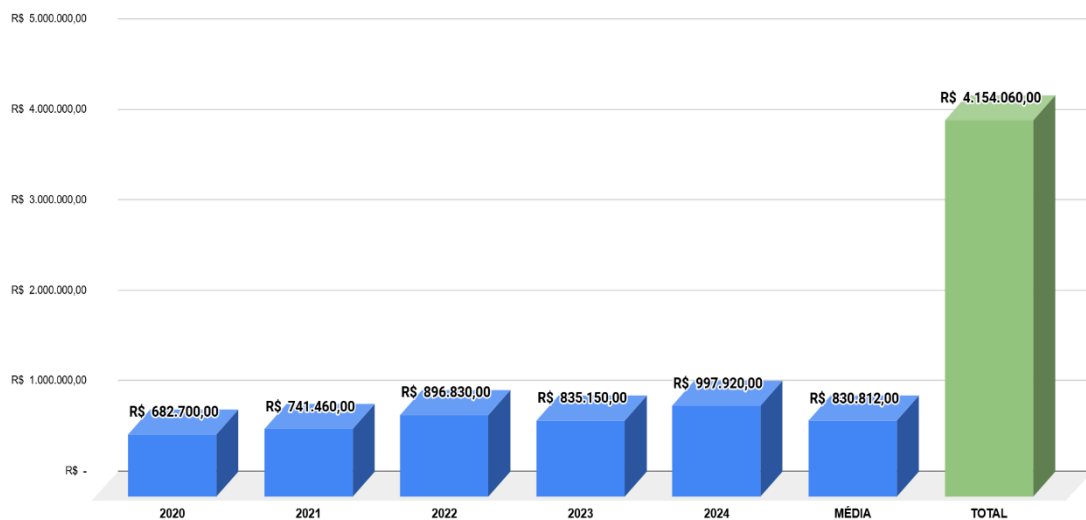
Os recursos destinados ao PDDE Básico são direcionados a todas as regiões do Brasil; contudo, nota-se disparidades significativas na efetivação dos repasses. Conforme demonstrado no gráfico 3, há diferença em média de 140 milhões de reais que não chegaram ao “chão” da escola, provavelmente por inadimplência e prestações de contas das UExs. Essa situação compromete a execução das ações planejadas no âmbito do programa e limita os avanços esperados na melhoria da educação pública. Nesse contexto, destaca-se a Região Norte como a mais afetada, revelando desigualdades históricas que ainda persistem no campo do financiamento educacional.

Gráfico 4 - PDDE Básico – volume de recurso geral repassado pelo FNDE ao município de Moju nos anos de 2020 a 2024.



Fonte: FNDE/Cecampe – Norte 2025.

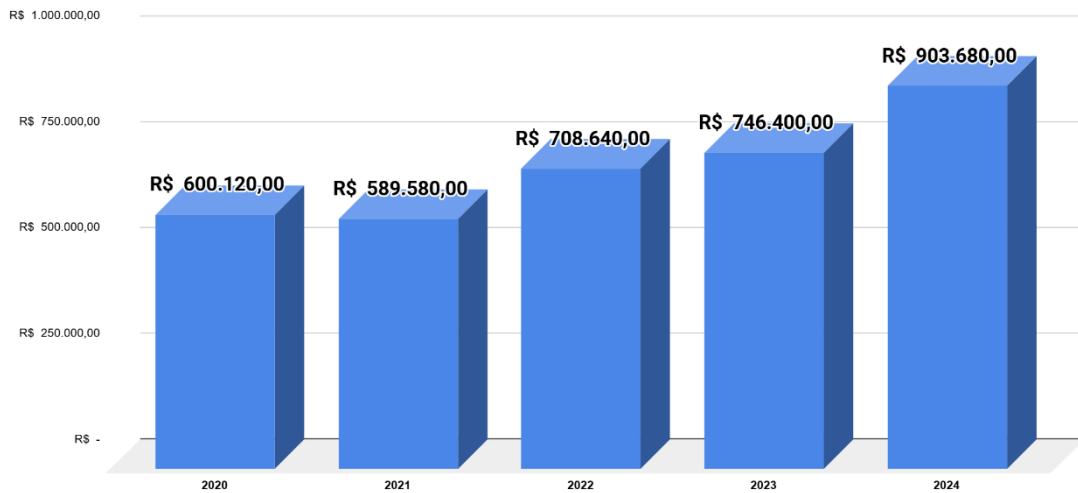
Gráfico 5 - PDDE Básico – Média e volume total de recursos repassado pelo FNDE ao município de Moju nos anos de 2020 a 2024



Fonte: FNDE/Cecampe – Norte 2025.

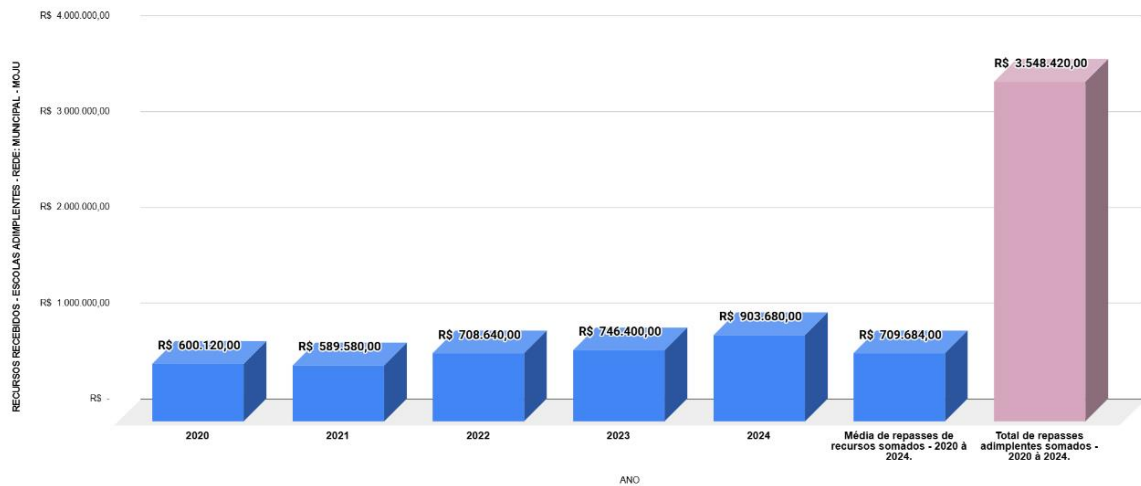
Os gráficos 4 e 5 representam o total e média de recursos repassados pelo FNDE para todas as Unidades Executoras das unidades escolares do Município de Moju referente aos anos de 2020 a 2024. Recursos estes que podem contribuir para a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas públicas.

Gráfico 6 - PDDE Básico, volume de recurso recebido pelas UEXs adimplentes da rede municipal de ensino de Moju nos anos 2020 a 2024.



Fonte: FNDE/Cecampe – Norte 2025.

Gráfico 7 - PDDE Básico, média e volume total de recurso recebidos pelas UEXs adimplentes da rede municipal de ensino de Moju nos anos 2020 a 2024.



Fonte: FNDE/Cecampe – Norte 2025.

Os Gráficos 6 e 7 apresentam os valores dos recursos que chegam às unidades escolares por meio das UEx adimplentes. Observa-se uma diferença significativa, em média de R\$ 605.000,00 que deixam de chegar ao “chão da escola”, provavelmente devido a pendências relacionadas à inadimplência ou à não regularização da prestação de contas. Tal valor, sem dúvida, representa uma lacuna relevante para as instituições de ensino, comprometendo a aquisição de materiais pedagógicos e a manutenção da infraestrutura escolar, elementos fundamentais para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Diante desse cenário, torna-se importante que o município realize o monitoramento, a orientação e o

acompanhamento sistemático das unidades escolares, com o objetivo de mitigar essa problemática.

O valor a ser repassado anualmente para as escolas públicas com UEx e para as instituições de ensino privadas que oferecem educação especial será determinado pela soma de um montante fixo, estipulado para cada estabelecimento de ensino, é um valor variável, conforme o número de alunos matriculados na educação básica do estabelecimento, mediante a declaração no Censo Escolar do ano anterior ao repasse. Para isso, serão utilizados os valores referenciais estabelecidos (Brasil, 2024a).

**Tabela 1** - Forma de cálculo dos valores dos repasses

<b>VALOR TOTAL = VALOR FIXO + VALOR VARIÁVEL</b>		
<b>ESPECIFICAÇÃO</b>	<b>Valor fixo (R\$)</b>	<b>Valor per capita (R\$)</b>
Escola pública urbana com UEx	1.850,00	20,00
Escola pública rural com UEx	5.550,00	20,00
Escola pública rural indígena e quilombola com UEx	5.550,00	20,00
Escola privada de educação especial	1.850,00	60,00
Escola pública urbana sem UEx	-	40,00
Escola pública rural sem UEx	-	60,00
Público-alvo da educação especial em escola pública	-	100,00
Alunos de escola pública com atendimento especializado - AEE	-	20,00

Fonte: Brasil (2024a).

A Resolução, nº 3, de 7 de março de 2024, altera o Anexo I da Resolução CD/FNDE nº 15, de 16 de setembro de 2021, que dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do PDDE, passa a vigorar com as alterações de valores contidos por tipo de escolas.

**Quadro 4** - Valor fixo ano (VF/A).

<b>VALOR FIXO ANO (VF/A) - R\$ 1.850,00</b>		
<b>Tipo de Escola</b>	<b>Fator (F)</b>	<b>Repasso anual (VF/a x F)</b>
Pública; da educação básica, especial e bilíngue de surdos; urbana; com UEx	1	R\$ 1.850,00
Pública; da educação básica, especial e bilíngue de surdos; rural; com UEx	3	R\$ 5.550,00
Pública; da educação básica; indígena e quilombola; com UEx	3	R\$ 5.550,00
Privada; de educação especial e bilíngue de surdos	1	R\$ 1.850,00

Fonte: Brasil (2024b).

O PDDE básico e suas ações integradas, possuem subsídios substanciais para impulsionar a qualidade da educação em seus diversos territórios e contextos, mas para que isso aconteça, as escolas precisam formar as UEx, manter adimplentes com as prestações de contas, possuir cadastro atualizado no sistema PDDEWeb e receber assistências técnicas, administrativas e pedagógicas para dar direcionamento à execução das ações do programa de acordo com cada normativa.

Embora não seja objeto desta dissertação estudar as ações integradas do PDDE, acredito que seja relevante apresentar suas ações, conforme demonstrado no Quadro 05.

**Quadro 5** - Ações integradas: PDDE equidade e PDDE qualidade

<b>AÇÕES INTEGRADAS: PDDE EQUIDADE E PDDE QUALIDADE</b>	
<b>CONTA</b>	<b>DESTINAÇÃO</b>
<b>PDDE EQUIDADE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Programa Sala de Recursos Multifuncionais;</li> <li>● Programa Água e Esgotamento Sanitário nas Escolas Rurais;</li> <li>● Programa PDDE Escolas Rurais: Campo, Indígenas e Quilombolas.</li> </ul>
<b>PDDE QUALIDADE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Programa de Inovação Educação Conectada;</li> <li>● Programa Cantinho da Leitura;</li> <li>● Programa Escola e Comunidade;</li> <li>● Programa Escola das Adolescências;</li> <li>● Programa Ensino Médio Mais;</li> </ul>

Fonte: Elaboração da autora com base no FNDE (Brasil, 2024c).

Embora a transferência e a administração dos recursos destinados a essas contas sigam os mesmos processos operacionais e normativos do PDDE Básico, cada Programa Educacional possui finalidades, objetivos e públicos-alvo distintos, os quais estão detalhados em suas respectivas Resoluções. É imprescindível que as diretrizes sejam rigorosamente cumpridas para assegurar a adequada utilização dos recursos, com o intuito de promover a efetividade na

implementação dos Programas e contribuir para a melhoria e a garantia de uma educação de qualidade para todos e todas.

As gestões municipal e estadual desempenham papel crucial no acompanhamento e apoio às escolas para que as ações do PDDE cheguem a todas as unidades de ensino, visando à melhoria do desempenho escolar em seus diversos territórios. Ao fazê-lo, ela assegura que as políticas públicas educacionais alcancem todas as escolas, contribuindo assim para o acesso e a permanência dos educandos no processo educacional de forma efetiva e equânime.

[...] não há qualidade educacional sem financiamento educacional; assim como não há autonomia de gestão financeira, administrativa e pedagógica, sem financiamento educacional; não obstante, também não há acesso a condições materiais e estruturais para a escola, sem financiamento educacional, pois a qualidade é pré-requisito básico que deve nortear as políticas públicas de financiamento da educação (incluindo o PDDE), e não significar um objetivo distante, a ser atingido à posteriori, por etapas fragmentadas (Viana, 2020, p. 150).

A autora, ao afirmar que "não há qualidade educacional sem financiamento educacional", está enfatizando a ideia de que o investimento financeiro é condição fundamental e inegociável para a garantia da educação pública de qualidade. Ele argumenta que não é possível falar em autonomia da gestão escolar, seja ela administrativa, pedagógica ou financeira se as escolas não dispõem de recursos suficientes para implementar seus projetos e atender às suas demandas básicas.

Nesse contexto, o PDDE se apresenta como indutor que destinam recursos financeiros “à cobertura de despesas de custeio, manutenção e pequenos investimentos que concorram para a garantia do funcionamento e melhoria da infraestrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino beneficiários” (Brasil, 2021, p. 3) essas despesas se constituem nas categorias econômicas de custeio e de capital:

**Custeio:** Destina-se a cobrir despesas relacionadas à aquisição de material de consumo (materiais de expediente, limpeza, construção, etc.) e contratação de serviços (manutenção hidráulica, elétrica, jardinagem etc.), conforme o exemplo a seguir: Materiais didáticos e de expediente: Jogos pedagógicos, blocos lógicos, papel, cartolina, giz, entre outros; Materiais de limpeza e de manutenção da rede física: Tinta de parede, material para manutenção e pequenos reparos das instalações elétrica, hidráulica ou sanitária e outros; Contratação de mão de obra: Para pequenas pinturas, pequenos reparos das instalações elétrica, hidráulica ou sanitária, reparo de equipamentos e outros serviços, desde que não sejam contratados, para os fins aqui especificados, servidores ativos das administrações públicas municipal, estadual, distrital ou federal.

**Capital:** Deve ser empregada na aquisição de materiais permanentes, tais como eletrodomésticos, computadores, mobiliário. São exemplos de materiais permanentes: Bebedouro, fogão, armário, ventilador, geladeira, mesa, cadeira e outros; Equipamento de informática, retroprojeto, projetor de slides e outros (Cecampe Norte, 2022, p. 22).

O programa não tem resolução ou portaria específica que oriente sobre a categoria de despesas de custeio e capital que oriente a compra dos insumos para as unidades escolares, pois se baseia na Portaria nº 448, de 13 de setembro de 2002, da Secretaria do Tesouro Nacional - Ministério da Fazenda, que dispõe de importante referencial para auxiliar na correta classificação e na identificação em que categoria as despesas se encaixam, pois muitos materiais contidos na resolução já não se faz mais uso nas unidades escolares por terem caído em desusos, acredito que o PDDE pudesse dispor de resolução própria e atual.

### **3 DEMOCRACIA, PARTICIPAÇÃO E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO**

A seção discute inicialmente as concepções e o desenvolvimento do conceito de democracia de forma sucinta e a participação, com foco na gestão democrática na educação. E destaca a escola como espaço que deve ser organizado coletivamente, garantindo a participação de todos na tomada de decisões. Assim, como destaca a relação do Conselho Escolar, PPP com o PDDE Básico como instrumento de participação na organização escolar descentralizada.

Por fim, aborda a qualidade educacional no contexto legal, considerando a CF de 1988, a LDB de 1996, PNE- 13.005/2014 e o PDDE Básico conforme a Resolução de nº 15 de 2021, salientando a necessidade da participação social na formulação das políticas educacionais.

#### **3.1 As democracias e suas concepções**

Conforme Norberto Bobbio (2024) desde a Idade Clássica até os dias atuais, o termo "democracia" sempre foi utilizado para identificar uma das formas possíveis de governo. Especificamente, aquela em que o poder político é exercido pelo povo. Ele frisa que, para compreender o que seja democracia, é necessário analisá-la dentro do conjunto mais amplo da teoria das formas de governo, que inclui também outras formas como a monarquia e a aristocracia. Isso porque o conceito de democracia só pode ser entendido quando comparado com esses outros modelos, identificando o que a diferencia e caracteriza.

Ainda para Norberto Bobbio (2000), a democracia dos antigos, como na Grécia clássica, era direta e participativa, na qual os cidadãos deliberavam pessoalmente sobre as decisões políticas. No entanto, essa forma de democracia era limitada a uma parcela reduzida da população, excluindo mulheres, escravos e estrangeiros. Já a democracia dos modernos, que se desenvolve a partir da Revolução Francesa e do pensamento liberal, é representativa. Os cidadãos elegem representantes para tomar decisões em seu nome.

Os autores Singer, Araujo e Belinelli (2021), afirmam que a democracia moderna se diferencia da antiga por seu caráter representativo, o que incorpora um aspecto aristocrático a esse sistema de governo. Na concepção clássica, baseada na experiência da antiguidade, a democracia é entendida como o "governo do povo", no qual cidadãos livres têm o direito de participar diretamente das decisões políticas. No entanto, no modelo moderno, o povo não exerce diretamente o governo, mas apenas seleciona periodicamente seus representantes para governar em seu nome por meio do sufrágio universal.

Carole Pateman (1992), faz uma crítica à democracia representativa moderna, por não incentivar a participação ativa dos cidadãos, por centralizar o poder na elite política, cujo processo eleitoral serve mais para legitimar líderes que permitir real influência dos cidadãos nas decisões políticas. Desestimula a participação contínua, a maioria da população fica alheia aos processos decisórios, pois não há incentivo ou espaço para envolvimento direto após as eleições. Reforça a apatia política, como modelo representativo que não exige envolvimento direto da maioria, muitos cidadãos se tornam desinteressados e desacreditados.

Em contraposição, a autora argumenta que a participação ativa da população é essencial para fortalecer a democracia, a participação gera aprendizado político, envolvendo, em decisões, locais nacionais que ensinam habilidades democráticas e aumentam o senso de pertencimento dos cidadãos, como também criam cultura democrática no sentido de quanto mais as pessoas participam, mais elas internalizam valores democráticos, como diálogo, negociação e compromisso; “a participação promove e desenvolve as próprias qualidades que lhe são necessárias; quanto mais os indivíduos participam, melhor capacitados eles se tornam para fazê-lo” (Pateman, 1992, p. 61).

Bobbio (1987), em sua obra *Estado, Governo, Sociedade – Para uma Teoria Geral da Política*, faz distinção entre democracia representativa e democracia direta. Ele explica que a democracia representativa é o modelo predominante nas sociedades modernas, por permitir a participação política por meio da eleição de representantes que tomam decisões em nome dos cidadãos. Esse tipo se dá devido à complexidade e ao tamanho das sociedades contemporâneas, tornando inviável a participação direta de todos em todas as decisões políticas. Já a democracia direta, era característica das Cidades-Estado da antiguidade, como Atenas, na qual os cidadãos participavam diretamente das decisões políticas. No entanto, esse modelo tornou-se impraticável em sociedades amplas e complexas, sendo substituído pela democracia representativa.

O autor também discute as limitações e desafios da democracia representativa, como o afastamento entre eleitos e eleitores, a burocratização do poder e a influência do poder econômico sobre as decisões políticas. O autor alega que, para minimizar essas falhas, é necessário fortalecer mecanismos de participação cidadã, transparência e controle social.

A obra *A Condição Humana* de Hannah Arendt (2007), leva a refletir a distinção entre o espaço público e o espaço privado na vida humana. O espaço público é o domínio da ação e da política, no qual os indivíduos se reúnem para discutir questões comuns e participar na vida cívica. É nesse espaço que a liberdade e a pluralidade se manifestam, permitindo que os cidadãos se apresentem e sejam vistos pelos outros, contribuindo para a formação da esfera

política cidadã e democrática. O pensamento de Hannah Arendt sobre o espaço público e privado revela preocupação com a saúde da vida política e a importância do engajamento cívico, enfatizando que a verdadeira liberdade e dignidade humana se realizam na interação e na ação conjunta dentro do espaço público.

Conforme Marilena Chauí (2020), a democracia constitui-se como invenção da Grécia Antiga, alicerçada na concepção de que todos os homens adultos, nascidos na pólis, detinham o status de cidadãos, gozando de isonomia – igualdade perante a lei – e isegoria – o direito igualitário de expressar publicamente suas opiniões. Tais princípios garantiam o uso público da palavra e configuravam uma forma de democracia direta e participativa. Nessa perspectiva, é possível afirmar que, desde a Antiguidade Clássica até os tempos contemporâneos, o conceito de democracia tem sido historicamente construído, desconstruído e reconstruído, ora se materializando em práticas políticas concretas, ora sendo suprimido em distintos contextos históricos e sociais.

No decorrer do século XX, especialmente no período posterior à Segunda Guerra Mundial, consolida-se a democracia liberal como o modelo hegemônico de organização política. Esta forma de democracia moderna, caracteriza-se por seu caráter representativo e liberal, sendo, entretanto, de baixa intensidade. Como observa Santos (2005), tal fragilidade se manifesta na medida em que, caso as exigências do sistema capitalista demandem a restrição do jogo democrático, este modelo possui pouca capacidade de resistência, demonstrando sua vulnerabilidade frente aos imperativos do capital.

Assim, a democracia liberal, ao se articular com a lógica capitalista, revela-se limitada em sua capacidade de garantir direitos de forma plena. O Estado, cada vez mais orientado por interesses de mercado, reconfigura o papel dos representantes políticos, que passam a atuar como gestores. Nessa dinâmica, direitos fundamentais, como o acesso à educação, são frequentemente mercantilizados, transformando-se em serviços sujeitos às leis da oferta e da procura, o que compromete o caráter universal e público desses direitos.

Nesse cenário, Steven Levitsky e Daniel Ziblatt (2018), em sua obra *Como as Democracias Morrem*, leva a reflexão sobre os riscos e desafios enfrentados pelas democracias no mundo contemporâneo. Os autores destacam que os regimes democráticos podem colapsar não apenas por meio de golpes militares tradicionais, mas também de forma gradual, quando líderes eleitos enfraquecem as instituições democráticas a partir de dentro. Embora o colapso democrático não seja inevitável, sua prevenção exige a ação conjunta de cidadãos, políticos e instituições. A história oferece lições para resistir à ascensão de governos autoritários, mas precisa manter vigilância e comprometimento para evitar retrocessos.

A democracia não está garantida, mesmo em países com longas tradições democráticas. Sua sobrevivência depende de instituições sólidas, do respeito a normas informais e da participação ativa de cidadãos e líderes comprometidos com os valores democráticos. É necessário fortalecer a democracia para garantir sua continuidade.

Paro (2016) aponta a democracia como meio para a construção de uma sociedade justa e igualitária com foco na participação efetiva de todos os membros da comunidade, dá ênfase à corresponsabilidade e ao diálogo como pilares e defende a democracia como processo contínuo e formativo.

Entretanto, democracia e participação estão entrelaçadas, há necessidade de entender as formas de participação, pois, possui sentido polissêmico e pode alterar conforme o contexto em que é aplicado. Para sua materialização, é relevante considerar o ambiente institucional no qual ocorre. A participação pode manifestar-se em diferentes formas:

[...] *presença*, é a forma menos intensa e mais marginal de participação política. Trata-se de comportamentos essencialmente receptivos ou passivos, como a presença em reuniões, a exposição voluntária a mensagens políticas, ou seja, situações em que o sujeito não apresenta qualquer contribuição pessoal.

[...] *ativação*, na qual o sujeito desenvolve, dentro ou fora de uma organização política, uma série de atividades que lhe foram confiadas por delegação permanente, de que é incumbido de vez em quando, ou que ele mesmo pode promover. Isto acontece quando se faz obra de proselitismo, quando há um envolvimento em campanhas eleitorais, quando se difunde a imprensa do partido, quando se participa de manifestações de protesto, etc.

[...] no *sentido estrito*, ou seja, para situações em que o sujeito contribui direta ou indiretamente para uma decisão política. Esta contribuição, ao menos no que diz respeito à maior parte dos cidadãos, só poderá ser dada de forma direta em contextos políticos muito restritos. Na maioria dos casos, a contribuição é indireta e se expressa na escolha do pessoal dirigente, isto é, do pessoal investido de poder por certo período de tempo para analisar alternativas e tomar decisões que vinculem toda a sociedade (Souza, 2015, p. 63-64).

Com base na reflexão do autor Alexandre Souza, entende-se que a participação política pode diferenciar em intensidade, desde um envolvimento passivo até uma atuação mais engajada e influente nas decisões políticas. Quanto maior o número de participantes, mais diversas são as opiniões consideradas, tornando as decisões mais representativas. Essas decisões passam a contemplar os interesses e necessidades de diferentes grupos. Além disso, tanto o governo quanto a sociedade civil assumem a responsabilidade pelos resultados, o que fortalece o compromisso de ambos. Decisões tomadas com ampla participação tendem a ser mais legítimas e duradouras, pois contam com maior apoio da população. Assim, a participação política fortalece a democracia e contribui para a melhoria da qualidade das políticas públicas.

No entendimento de Luce e Medeiros (2006), a participação é compreendida como necessidade central na vida do ser humano e como componente que contribui na dinâmica da

política atual. Na contemporaneidade, ela é utilizada como estratégia por diferentes correntes ideológicas, incluindo tanto os grupos progressistas, que lutam pelo reconhecimento de direitos e pela ampliação da igualdade social e educacional, quanto por setores mais conservadores, que nem sempre apoiam o fortalecimento das camadas populares. Desse modo, é essencial reconhecer que a participação pode assumir diferentes propósitos: pode ser um instrumento de emancipação, promoção da cidadania e fortalecimento da autonomia dos indivíduos, mas também pode ser utilizada para perpetuar estruturas centralizadoras de poder e manter o controle de muitos por parte de poucos.

### 3.2 Gestão escolar na perspectiva democrática

De acordo com Luce e Medeiros (2006), no Brasil, o debate sobre a gestão escolar se intensifica a partir da década de 1970, impulsionado pela luta da classe trabalhadora por acesso à educação pública. Essa mobilização revela problemas como a falta de vagas, a evasão escolar e a precariedade das escolas e da formação docente. Na década de 1980, os professores avançam na organização sindical e na conquista de planos de carreira, fortalecendo sua atuação política. Com isso, passam a questionar a gestão escolar burocrática e a denunciar práticas de apadrinhamento político nas instituições de ensino.

Dessa forma, é no contexto mais amplo da luta pela consolidação da democracia que se constrói, em nosso país, a concepção de gestão democrática da educação, entendida como uma prática de gestão pautada por princípios democráticos no âmbito educacional.

Conforme Cury (2002, p. 164-165), a palavra gestão provém:

do verbo latino gero, gessi, gestum, gerere e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Trata-se de traz em si e dentro de si algo novo, diferente: um novo ente. Ora, o termo gestão tem sua raiz etimológica em **ger** que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer [...].

O autor chama atenção para o sentido de que seja gestar, que a gestão não se limita apenas a administrar ou controlar, mas envolve um processo enérgico de criação e desenvolvimento em prol de algo novo, ou seja, o diálogo e a participação que se dá por meio da relação das pessoas e resolução de conflitos, a comunicação é indispensável nesse novo processo de relação.

De acordo com Heloísa Lück (2013), a gestão escolar pressupõe que o sucesso de uma organização social está diretamente relacionado à articulação conjunta e colaborativa de seus integrantes. Essa atuação recíproca entre os sujeitos envolvidos contribui para a formação da

unidade coletiva, orientada por objetivos comuns. Tal dinâmica participativa é essencial para que a educação ocorra de maneira efetiva dentro da escola, considerando a relevância e a complexidade de seus propósitos e práticas.

Essa compreensão inicial possibilita a superação de paradigmas e posturas tradicionais que ainda persistem em determinadas instituições educacionais, muitas vezes decorrentes do período marcado pela ausência de reflexão crítica sobre tais práticas. As discussões aqui não se limitam à contraposição entre diferentes conceitos, mas buscam refletir sobre os princípios das políticas públicas educacionais emergentes, alinhadas ao ideal de gestão democrática legal das instituições de ensino públicas no Brasil.

Santos e Moreira (2016) afirmam que com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a sociedade obteve conquista significativa, assegurando espaços de participação e a possibilidade de expressar suas opiniões. No âmbito educacional, essa conquista materializou-se por meio da implementação da gestão democrática, a qual estabeleceu mecanismos de participação e controle social. Essa medida representou avanço notável para a sociedade brasileira, especialmente para os movimentos que lutaram pela ampliação dos espaços de decisão e pela garantia da educação pública de qualidade.

A Carta magna de 1988, no Art. 206, estabelece que, em nosso país, o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade (Brasil, 2016, p. 123).

Outro dispositivo jurídico que estabelece a gestão fundamentada nos princípios de liberdade, solidariedade e igualdade é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Essa legislação dispõe, em seus Artigos 3º, 12 e 14 e respectivamente, que:

Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional no Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal. TÍTULO IV – Da Organização da Educação Nacional: Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; Art. 14. Lei dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal definirá as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos

Escolares ou equivalentes. § 1º O Conselho Escolar, órgão deliberativo, será composto do Diretor da Escola, membro nato, e de representantes das comunidades escolar e local, eleitos por seus pares nas seguintes categorias: I – professores, orientadores educacionais, supervisores e administradores escolares; II – demais servidores públicos que exerçam atividades administrativas na escola; III – estudantes; IV – pais ou responsáveis; V – membros da comunidade local (Brasil, 1996).

Ao adotar a gestão democrática como princípio orientador da educação, o Estado brasileiro e os governos locais assumiram o compromisso de fomentar e implementar mecanismos que assegurem a participação ativa e a autonomia das unidades escolares.

Conforme Dourado (2012), não é suficiente que os marcos normativos apenas estabeleçam essa diretriz; é essencial que sua aplicação ocorra, por meio do engajamento de todos os segmentos da comunidade escolar e local, incluindo profissionais da educação, estudantes, familiares, colegiados, sindicatos, associações de bairro, entre outros. O ambiente educacional deve ser concebido como espaço de criação, debate e construção de novos conhecimentos, sem perder sua relação intrínseca com os contextos político, social, econômico e cultural do país.

No entendimento de Licínio Lima (2001), a escola não é apenas um espaço físico, mas uma instituição que organiza processos de ensino e aprendizagem. Deve ser estruturada de forma a garantir qualidade na educação, é salutar que sua estruturação contemple a gestão democrática, promovendo a participação ativa de professores, alunos, pais e da comunidade na tomada de decisões. Nesse sentido, a escola deve ser concebida como um ambiente de diálogo e construção coletiva.

Segundo Libâneo *et al* (2012), a principal finalidade da escola é promover a formação científica e cultural dos alunos, preparando-os para a vida profissional, cultural e cidadã. Para isso, é essencial adotar procedimentos e meios organizacionais adequados, assegurando gestão ativa e estruturada. O ensino e a aprendizagem concretizam-se por meio de práticas pedagógicas e curriculares que demandam condições operacionais eficazes. Assim, uma escola bem organizada é aquela que garante suporte às ações docentes e ao desempenho dos estudantes, promovendo aprendizagens significativas e bem-sucedidas.

O autor destaca também algumas características que podem ser útil e contribuir para o sistema organizacional da escola:

Disponibilidade de condições físicas e materiais, de recursos didáticos, de biblioteca e outros, que propiciem aos alunos oportunidade concretas para aprender;  
 [...] liderança dos dirigentes, especialmente do diretor, as práticas de gestão participativa, [...];  
 [...] autonomia escolar; implicando uma gestão descentralizadora em que a escola execute um planejamento compatível com as realidades locais, aplica processo de

tomada de decisões sobre problemas específicos [...] (Libâneo *et al.*, 2012, p 422-423).

Desse modo, entende-se que escola organizada deve dispor de boas condições materiais, contar com a gestão escolar democrática e ter autonomia para gerir-se de forma contextualizada, atendendo às especificidades da sua comunidade. Esses elementos, pactuados, fortalecem o processo educativo em favor da educação de qualidade e equitativa.

O autor enfatiza também que a organização e a gestão adquirem diferentes significados, dependendo da concepção adotada como referência para os objetivos da educação no desenvolvimento do(a)s estudantes dentro de um determinado contexto sociocultural e político. Para ele, existem duas concepções sobre as finalidades sociais e políticas da educação:

Na concepção **técnico-científico**, prevalece uma visão burocrática e tecnicista de escola. A direção é centralizada em uma pessoa, as decisões vêm de cima para baixo e basta cumprir um plano previamente elaborado, sem a participação de professores, especialistas, alunos e funcionários. A organização escolar é tomada como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente e, por isso, pode ser planejada, organizada e controlada, a fim de alcançar maiores índices de eficácia e eficiência. As escolas que operam com esse modelo dão muito peso à estrutura organizacional: normas e regulamentos, centralização das decisões, baixo grau de participação das pessoas, planos de ações feitos de cima para baixo[...].

Na concepção **sociocrítica**, a organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com contexto sociopolítico, nas formas democráticas de tomada de decisões. A organização escolar não é algo objetivo, elemento neutro a ser observado, mas construção social levada a efeito por professores, alunos, pais e até por integrantes da comunidade próxima. O processo de tomada de decisões dá-se coletivamente, possibilitando aos membros do grupo discutir e deliberar, em uma relação de colaboração. A abordagem sociocrítica da escola desdobra-se em diferentes formas de gestão democrática[...] (Libâneo, 2012, p. 445).

A concepção técnico-científica adota abordagem tradicional, na qual um grupo detém o poder e exerce autoridade sobre os demais membros da comunidade escolar, tomando decisões de forma impositiva. A educação tem como propósito a manutenção do status, promovendo a reprodução da desigualdade social, seja por meio do conteúdo firmado no currículo ou pelo fortalecimento de ação política não participativa.

Entretanto, na concepção sociocrítica, a organização escolar valoriza as interações sociais em seu cotidiano, bem como as relações da escola com o contexto sociocultural e político. Assim, a escola jamais foi um espaço neutro, mas sim ambiente no qual novas ordens sociais podem ser promovidas e incentivadas. As dinâmicas da organização e da gestão escolar são estruturadas de modo a refletir tal perspectiva.

O autor aponta a existência de três tendências que integram a concepção sociocrítica:

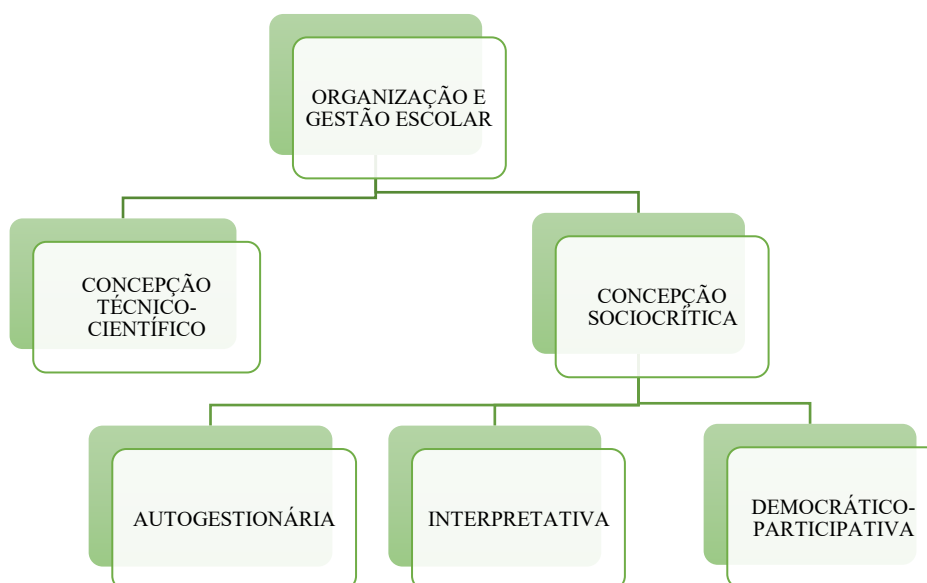
A concepção *autogestionária* baseia-se na responsabilidade coletiva, na ausência de direção centralizada e na acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição. Tende a recusar o exercício de autoridade e as formas mais sistematizadas de organização e gestão. Na organização escolar, em contraposição aos elementos *instituídos* (normas, regulamentos, procedimentos já definidos), valoriza especialmente os elementos *instituintes* (capacidade do grupo de criar, instituir, suas próprias normas e procedimentos).

A concepção *interpretativa* considera como elemento prioritário na análise dos processos de organização e gestão os significados subjetivos, as intenções e interação das pessoas. Opondo-se fortemente à concepção científico-racional, por sua rigidez normativa e por considerar as organizações como realidades objetivas, o enfoque interpretativo vê as práticas organizativas como uma construção social baseada nas experiências subjetivas e nas interações sociais. No extremo, essa concepção também recusa a possibilidade de conhecimento mais preciso dos modos de funcionamento de determinada organização e, em consequência, de existência de certas normas, estratégias e procedimento organizativos[...].

A concepção *democrático-participativa* baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos, defende uma forma coletiva de tomada de decisões. Entretanto, advoga que, uma vez tomadas as decisões coletivamente, cada membro da equipe assumira sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações (Libâneo, 2012, p. 446-447).

As três concepções compartilham visão menos hierárquica, mais participativa e flexível, focadas na construção coletiva da organização e na adaptação às necessidades da realidade dos sujeitos. A diferença está no grau de estruturação e na forma como equilibram participação e organização interna. O organograma a seguir ilustra de modo clarificado a disposição organizacional.

**Figura 1** - Organograma organizacional



Fonte: elaborado pela autora baseado em Libâneo (2012).

Essas ideias permitem examinar a estrutura e o funcionamento organizacional das escolas, mas raramente aparecem de maneira isolada na realidade. Elementos de uma concepção

podem estar presentes em outra, embora seja possível perceber uma tendência predominante. Além disso, mesmo que a gestão escolar adote uma abordagem progressista, na prática, pode terminar reproduzindo modelos mais tradicionais de organização e administração, geralmente de caráter burocrático, Libâneo (2012).

Para Singer, Araujo e Belinelli (2021), a burocracia é caracterizada por uma estrutura hierárquica, com diferentes níveis de autoridade. Ela é vista como essencial para a eficiência administrativa, mas também como fonte de centralização de poder. As regras e procedimentos prevalecem sobre relações pessoais, buscando neutralidade e objetividade. Cada funcionário possui um campo de atuação específico, promovendo eficiência e expertise.

Um sistema burocrático, excessivamente rígido, pode limitar liberdades e dificultar a vida cotidiana das pessoas, criando um ambiente de opressão estrutural mesmo sem apresentar, à primeira vista, características autoritárias. Para Singer, Araujo e Belinelli (2021, p. 111), “o risco apresentado pela burocracia é a consolidação de uma tirania sem tirano”, ou seja, a opressão pode emergir não necessariamente da figura de um dirigente autoritário, mas do próprio sistema que, por meio de regras complexas e inflexíveis, atua como agente opressor. Diante disso, é evidente que as instituições de ensino estejam atentas às formalidades institucionais, evitando a reprodução mecânica de normas que inviabilizem o diálogo entre os sujeitos escolares e conduzam à naturalização de práticas burocráticas que fragilizam as relações democráticas.

Licínio Lima (2001) reflete sobre as vantagens e desvantagens da burocracia no sistema organizacional; ele aponta a vantagem na eficiência e previsibilidade, reduzindo a incerteza nos processos administrativos. Disciplina e controle na clareza dos papéis e responsabilidades. Imparcialidade, tendo em vista a aplicação das regras de forma igualitária para não cometer exclusão, favorecendo um determinado público ou pessoa. Especializações profissionais capacitados para funções específicas, aumentam a qualidade do trabalho. Porém, as desvantagens consideram rigidez excessiva com dificuldades de adaptação a mudanças. Lentidão no processo, excesso de formalidades podem atrasar decisões a serem tomadas de forma mais rápida.

A partir da década de 1990, com a ascensão do neoliberalismo, a burocracia passou a ser vista como entrave à eficiência dos sistemas político e educacional, impulsionando a adoção do modelo gerencialista como alternativa para desburocratizar e agilizar os processos administrativos. Segundo Araújo (2022), esse modelo, também chamado de empreendedor, valoriza a participação social como elemento essencial da gestão. Tal participação contribui

não apenas para a efetividade das políticas de inclusão, mas também para o enfrentamento dos desafios decorrentes da redução dos investimentos públicos.

Para Lima (1996, p. 48), o gerencialismo é:

Sustentado por políticas públicas de inspiração neoconservadora e neoliberal que anunciam e concretizam cortes nas despesas públicas com a educação, assim apostando num aumento da *qualidade* através de *ganhos de eficiência interna* e do crescimento da *produtividade* das instituições, o modelo institucional gerencialista emerge vigorosamente, entre discursos políticos, atos legislativos, medidas aparentemente avulsas de administração e gestão, ganhando adeptos entre setores conservadores e tecnocráticos, dentro e fora das universidades, e também mesmo no seio de alguns setores que inicialmente se destacaram na luta pela institucionalização do modelo político-participativo.

O autor destaca que o modelo gerencialista, ao ser orientado pela lógica empresarial e pelo mercado competitivo, transfere o controle organizacional para uma estrutura técnica de gestão e para as dinâmicas do próprio mercado. Conceitos como autonomia e participação passam a ser tratados de forma instrumental e funcional, são vistos como ferramentas para alcançar metas previamente definidas, em vez de valores democráticos e emancipatórios.

Conforme Araújo (2022), o debate sobre a gestão educacional tem se intensificado, buscando alternativas que superem abordagens excessivamente conservadora, tecnicistas e burocráticas, promovendo uma administração mais alinhada à gestão democrática, conforme reivindicado por diferentes grupos sociais e previsto na legislação vigente. Dessa forma, é essencial problematizar essa questão, desafiando e desconstruindo a percepção tradicional dos modelos organizacionais por meio da análise e da prática.

A gestão democrática, pautada nos princípios de autonomia, participação, transparência e descentralização constitui um modelo de governo que prioriza a inclusão, responsabilidade e a justiça social. Nesse sentido, visa a fortalecer a participação da sociedade civil por meio de colegiados. A efetivação da gestão democrática ocorre com a participação coletiva e social na tomada de decisões e na condução das ações. Para isso, Gadotti (2014), faz a distinção entre Participação Social e Participação Popular:

**Participação Social** se dá nos espaços e mecanismos do controle social como nas conferências, conselhos, ouvidorias, audiências públicas etc. São os espaços e formas de organização e atuação da Participação Social. É assim que ela é entendida, como categoria e como conceito metodológico e político, pelos gestores públicos que a promovem. Essa forma de atuação da sociedade civil organizada é fundamental para o controle, a fiscalização, o acompanhamento e a implementação das políticas públicas, bem como para o exercício do diálogo e de uma relação mais rotineira e orgânica entre os governos e a sociedade civil.

A **Participação Popular**, por outro lado, corresponde às formas mais independentes e autônomas de organização e de atuação política dos grupos das classes populares e trabalhadoras e que se constituem em movimentos sociais, associações de moradores, lutas sindicais etc. A Participação Popular corresponde a formas de luta mais direta

do que a participação social, por meio de ocupações, marchas, lutas comunitárias etc. Embora dialogando e negociando pontualmente com os governos, em determinados momentos, essas formas de organização e mobilização não atuam dentro de programas públicos e nem se subordinam às suas regras e regulamentos[...] (Gadotti, 2014, p. 2-3).

O autor chama atenção sobre a participação ativa da sociedade na construção e no aprimoramento das políticas públicas, independentemente do meio ou caminho adotado, deve ocorrer em diferentes espaços de comunicação e debate, tanto em âmbito geral (macro) quanto no atendimento às necessidades específicas das comunidades locais. Assim, como a participação popular na gestão educacional exige mais do que a criação de mecanismos; é necessário garantir condições adequadas para seu efetivo envolvimento. A sociedade civil enfrenta desafios para participar, pois a qualificação desse processo demanda compreensão técnica sobre os temas discutidos. Além disso, a convocação deve ocorrer em locais e horários acessíveis, com estrutura e organização adequadas. A participação não pode ser eventual, mas deve integrar permanentemente a política educacional.

Luce e Medeiros (2006) afirmam que a gestão democrática na educação demanda a implementação de instrumentos e estratégias que se ajustem às condições políticas e contextuais de cada realidade escolar. Esses mecanismos são moldados pelas vivências concretas das escolas, redes e sistemas, configurando formas específicas de atuação. Tal gestão articula práticas de democracia representativa, com eleição de representantes dos diversos segmentos escolares, e de democracia participativa, por meio da criação de espaços de participação direta. Essa combinação fortalece o envolvimento da comunidade na tomada de decisões e legitima os processos de representação institucional.

As autoras supracitadas, ressaltam que os conselhos representativos, organizados nos âmbitos nacional, estadual, municipal e escolar, têm se consolidado como instrumentos fundamentais para o avanço da democratização educacional. Outros mecanismos como fóruns, plenárias e congressos também contribuem significativamente para a construção e deliberação de políticas públicas. A descentralização de recursos financeiros para a gestão escolar e para os projetos pedagógicos é vista como medida relevante. Destacam-se ainda formas de participação direta como assembleias, conselhos de classe, comissões e avaliações institucionais, já presentes em diversas realidades escolares.

Nesse contexto, o Conselho Escolar, o PPP e o PDDE Básico se entrelaçam como instrumentos básicos para a gestão e organização da escola na perspectiva democrática, tendo em comum a participação da comunidade escolar como elemento fundante nas tomadas de decisão. Esses mecanismos potencializam a construção coletivas promovem a

corresponsabilidade e contribuem para a materialização das ações pedagógicas, administrativas e financeiras no ambiente escolar.

### **3.3 Conselho escolar e o PDDE Básico**

Conforme Cury (2004), no conjunto de normas vigentes, os Conselhos se apresentam sob diferentes formatos e denominações. Geralmente, são instâncias colegiadas que exercem funções diversas, podendo ser normativas, consultivas ou deliberativas. Essas atribuições podem ocorrer de forma separada ou simultânea, conforme estabelecido no documento legal que institui cada Conselho. Por exemplo, os Conselhos de Classe têm como finalidade acompanhar o desempenho dos alunos, enquanto os Conselhos Escolares se dedicam à análise e ao debate do desenvolvimento geral da instituição, promovendo a participação da comunidade escolar.

O referido autor evidencia que a rigor, todos esses conselhos compartilham objetivo comum: assegurar que crianças, adolescentes, jovens e adultos tenham acesso e consigam permanecer em instituições educacionais de qualidade. Considerando que a educação escolar é um serviço público com caráter universal, cabe ao ensino público organizar sua oferta de forma criteriosa, assegurando a efetivação da igualdade legal, de condições e de oportunidades para todos, sem qualquer tipo de discriminação. Nesse processo, a atuação normativa dos órgãos envolve tanto instrumentos jurídicos que protegem o direito à educação quanto recursos financeiros que viabilizam sua concretização.

Para tornar-se uma gestão participativa e democrática, no âmbito da instituição de ensino, o Conselho Escolar assume papel de significativa relevância, por tratar de um órgão colegiado, que incorpora modelo de organização democrática, caracterizado por sua composição paritária e participativa, ao reunir representantes de distintos segmentos da comunidade escolar. Seus integrantes são eleitos por seus respectivos pares para mandatos periódicos, conforme o que for previamente acordado, respeitando-se, sempre, as disposições estabelecidas no Estatuto da escola. Diante disso, é responsabilidade dos conselhos escolares:

- deliberar sobre as normas internas e o funcionamento da escola;
- participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico;
- analisar e aprovar o Calendário Escolar no início de cada ano letivo;
- analisar as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola, propondo sugestões;

- acompanhar a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola e;
- mobilizar a comunidade escolar e local para a participação em atividades em prol da melhoria da qualidade da educação, como prevê a legislação (Brasil, 2023).

Segundo Libâneo *et al* (2012), o conselho escolar exerce funções consultivas, deliberativas e de fiscalização, conforme estabelecido na legislação estadual ou municipal e no regimento da escola. As atribuições costumam abranger áreas pedagógicas, administrativas e financeiras. Busca garantir em sua formação participação equilibrada entre docentes, especialistas em educação, funcionários, alunos e seus responsáveis, mantendo, em geral, a paridade entre representantes da escola (50%) e da comunidade (50%).

Para Lima (2001), a participação envolve diferentes atores da comunidade escolar: alunos, pais, professores e gestores são essenciais para uma educação mais democrática e inclusiva. A participação não se limita a processo formal, mas deve ser prática constante que permita a todos os membros da comunidade escolar contribuírem para as decisões e o desenvolvimento da escola. Assim, a gestão democrática é apresentada como forma de organizar a escola que valoriza a colaboração e a tomada de decisões coletivas. A gestão deve ser compartilhada entre os diferentes sujeitos da escola, promovendo ambiente no qual a voz de todos seja ouvida e respeitada, resultando em espaço inclusivo e participativo.

Segundo Maia (2023), a participação dos membros do Conselho Escolar nas decisões sobre a gestão financeira da escola é necessária para garantir administração efetiva dos recursos e prestação de contas transparente. Para que desempenhem suas funções de maneira precisa, é essencial que recebam formações contínuas, que os auxiliem a compreender o papel desse colegiado e a exercer suas responsabilidades de forma assertiva.

Diante do exposto, compreende-se que o Conselho Escolar representa espaço para discussões, acompanhamento e deliberação, desempenhando papel importante no desenvolvimento da instituição de ensino. Esses conselhos são constituídos por representantes da comunidade escolar e local, promovendo a interação entre sociedade e Estado. Sua atuação pode contribuir para a construção de transformação social voltada para a promoção de educação democrática e participativa.

A LDB de 1996, Art. 14 afirma que as normas relativas à gestão democrática do ensino público na educação básica deverão ser estabelecidas por legislações específicas dos Estados, Municípios e do Distrito Federal, considerando as particularidades de cada sistema de ensino e respeitando os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes. § 1º O Conselho Escolar, órgão deliberativo, será composto do Diretor da Escola, membro nato, e de representantes das comunidades escolar e local, eleitos por seus pares nas seguintes categorias: I – professores, orientadores educacionais, supervisores e administradores escolares; II – demais servidores públicos que exerçam atividades administrativas na escola; III – estudantes; IV – pais ou responsáveis; V – membros da comunidade local. § 2º O Fórum dos Conselhos Escolares é um colegiado de caráter deliberativo que tem como finalidades o fortalecimento dos Conselhos Escolares de sua circunscrição e a efetivação do processo democrático nas unidades educacionais e nas diferentes instâncias decisórias, com vistas a melhorar a qualidade da educação, norteados pelos seguintes princípios: I – democratização da gestão; II – democratização do acesso e permanência; III – qualidade social da educação. § 3º O Fórum dos Conselhos Escolares será composto de: I – 2 (dois) representantes do órgão responsável pelo sistema de ensino; II – 2 (dois) representantes de cada Conselho Escolar da circunscrição de atuação do Fórum dos Conselhos Escolares (Brasil. 1996).

A legislação assegura dois princípios essenciais: a participação dos profissionais da educação na elaboração do PPP e a participação da comunidade escolar e local em instâncias colegiadas, como os Conselhos Escolares e os Fóruns dos Conselhos Escolares. O Conselho Escolar é definido como órgão deliberativo, composto por representantes de diversos segmentos da escola e da comunidade local, eleitos por seus pares, garantindo pluralidade e legitimidade no processo decisório. Já o Fórum dos Conselhos Escolares atua como instância coletiva e deliberativa voltada ao fortalecimento desses conselhos em sua área de abrangência, promovendo a efetivação da gestão democrática nas escolas públicas e contribuindo para a democratização do acesso, da permanência e para a melhoria da qualidade social da educação. Assim, a legislação reafirma a importância da participação ativa de diferentes sujeitos sociais no cotidiano escolar, compreendida como um dos pilares para a construção de uma educação pública mais justa, inclusiva e democrática.

Nesse cenário, a Resolução nº 15/2021 estabelece diretrizes para a execução do PDDE, tendo como fundamento essencial o estímulo à autogestão e à participação da comunidade escolar na administração dos recursos financeiros das instituições públicas de ensino. O Programa não se limita a repasses financeiros; trata-se de política que propõe um modelo de gestão descentralizada, na qual o Conselho Escolar, muitas vezes configurado como UEx, assume papel central na identificação de prioridades, na aplicação dos recursos e no controle social das ações desenvolvidas com os valores recebidos. A resolução reconhece a UEx como entidade sem fins lucrativos composta por membros da comunidade escolar, que pode receber diferentes nomenclaturas como caixa escolar, associação de pais e mestres ou o próprio Conselho Escolar (Art. 5º, III).

A institucionalização da participação comunitária promove a democratização das decisões, conforme previsto no Art. 8º da resolução, ao estabelecer que a constituição da UEx

deve ocorrer por meio de assembleia geral com a participação de professores, pais, estudantes e demais membros da comunidade escolar. Nessa estrutura, o Conselho Escolar, quando atuando como UEx, assume funções deliberativas, fiscalizadoras e de acompanhamento da execução do PDDE, contribuindo para a transparência, a efetividade e a corresponsabilidade na gestão dos recursos públicos. Além disso, a resolução reitera a importância da participação sistemática da comunidade escolar em todas as etapas da execução do programa desde a seleção das necessidades prioritárias até a avaliação dos resultados alcançados, fortalecendo a cultura democrática na escola pública e articulando a gestão participativa com as políticas de financiamento da educação.

Dessa forma, tanto o PDDE quanto o Conselho Escolar potencializam papéis estratégicos na materialização da gestão democrática nas escolas públicas, à medida que promovem a participação efetiva da comunidade escolar nos processos decisórios e na administração dos recursos financeiros. A vinculação entre financiamento e participação social, conforme preconizado pela legislação vigente, permite que as unidades escolares não apenas atendam às suas demandas pedagógicas e estruturais, mas também fortaleçam mecanismos de controle social, transparência e corresponsabilidade na gestão. O Conselho Escolar, especialmente quando investido da função de Unidade Executora Própria, torna-se um espaço privilegiado de construção coletiva, onde diferentes sujeitos, educadores, estudantes, famílias e membros da comunidade local exercem o protagonismo nas decisões que repercutem diretamente na qualidade do processo educativo.

Nesse sentido, o PDDE, ao articular repasses financeiros com exigências de organização democrática e participativa, configura-se como instrumento que transcende a dimensão técnica da gestão, reafirmando a escola pública como espaço de formação cidadã, de partilha de responsabilidades e de efetivação dos princípios constitucionais da democracia, da equidade e da qualidade social da educação.

### **3.4 Projeto Político Pedagógico e o PDDE Básico**

Ilma Veiga (2013) na sua obra *Projeto político pedagógico da escola uma construção possível*, enfatiza que por meio do PPP, como instrumento permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, da construção democrática que visa a eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompe com a rotina burocrática no “chão” da escola. O projeto aponta a direção que a instituição de ensino pretende seguir e suas finalidades, devendo ser construído de forma coletiva, com a participação de todos. É importante que a

escola rompa com a fragmentação do trabalho e com o excesso de centralização, que dificultam o alcance dos objetivos. Ou seja, é preciso superar a figura do diretor que impõe suas decisões de forma unilateral, garantindo ambiente mais participativo e democrático.

Veiga, apresenta sete elementos básicos que considera relevantes na construção do PPP a fim de contribuir com a organização escolar, tendo em vista a qualidade de ensino: “as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e avaliação” (Veiga, 2013, p. 22-24).

Dentre as setes destacam três elementos que considero importantes para a reflexão deste estudo.

**Quadro 6 - Elementos do Projeto Político Pedagógico**

<b>ELEMENTOS</b>	
<b>Finalidades</b>	A escola persegue finalidades. É importante ressaltar que os educadores precisam ter clareza das finalidades de sua escola. Para tanto, há necessidades de se refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve com base nas finalidades e nos objetivos que ela define [...].
<b>Estrutura organizacional</b>	A escola, de forma geral, dispõe de dois tipos básicos de estruturas: administrativa e pedagógica. As primeiras asseguram, praticamente, a locação e a gestão de recursos, físicos e financeiros. Fazem parte, ainda, das estruturas administrativas todos os elementos que têm uma forma material como, por exemplo, a arquitetura do edifício escolar e a maneira como ele se apresenta do ponto de vista de sua imagem: equipamentos e materiais didáticos, mobiliários, distribuição das dependências escolares e espaços livres, cores, limpeza e saneamento básico (água, esgoto, lixo e energia elétrica).
<b>O processo de decisão</b>	Na organização formal de nossa escola, o fluxo das tarefas, das ações e principalmente das decisões é orientado por procedimentos formalizados, prevalecendo as relações hierárquicas de mando e submissão, de poder autoritário e centralizador. Uma estrutura administrativa da escola, adequada à realização de objetivos educacionais, de acordo com os interesses da população, deve prever mecanismos que estimulem a participação de todos no processo de decisão.

Fonte: elaborado pela autora de acordo com Veiga (2013).

A escola persegue finalidades, ou seja, ela não atua de forma aleatória ou desarticulada; ao contrário, ela orienta suas ações e práticas em direção a objetivos específicos e previamente definidos. Essas finalidades dizem respeito ao desenvolvimento integral dos estudantes, à formação cidadã, à promoção da aprendizagem significativa, entre outros propósitos é

necessário ter nitidez das finalidades que se quer almejar no processo educativo, para isso, deve-se fazer indagações por parte da equipe gestora, do(a)s professore(a)s, funcionário(a)s, estudantes e famílias. O envolvimento coletivo nesse processo contribui para a identificação das finalidades a serem perseguidas, tanto no âmbito administrativo quanto no pedagógico.

É relevante decidir coletivamente, o que se quer conseguir dentro da escola e planejar as ações para ser almejada. Para isso, é essencial que a equipe gestora, juntamente com a comunidade escolar realize questionamentos a fim de identificar quais metas devem ser fortalecidas para amenizar ou suprir tais necessidades escolares. O comprometimento coletivo permite definir, de maneira participativa, os aspectos a serem priorizados, bem como planejar as ações necessárias para a concretização desses objetivos.

Libâneo *et al* (2012, p. 470) afirma que:

O planejamento consiste em ações e procedimentos para a tomada de decisões a respeito de objetivos e atividades a ser realizadas em razão desses objetivos. É um processo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, tendo em vista a elaboração de um plano ou projeto para a instituição. O planejamento do trabalho possibilita uma previsão de tudo o que se fará com relação aos vários aspectos da organização escolar e prioriza as atividades que necessitam de maior atenção no ano a que ele se refere [...].

E, ainda para Libâneo, “toda organização precisa de um plano de trabalho que indique os objetivos e os meios de sua execução, superando a improvisação e a falta de rumo”. As ações e metas do planejamento escolar devem estar contidas no PPP, de modo que toda a comunidade escolar tenha conhecimento e possa atuar conjuntamente para sua concretização.

Segundo Iracema Nascimento (2024), a escola deve “divulgar, usar e viver o PPP”, e não apenas elaborá-lo por exigência da LDB. Quando o PPP é construído de forma autêntica, ele conduz a equipe pedagógica à reflexão sobre suas concepções e práticas, permitindo que saiam do automatismo e da inércia.

A autora também destaca a importância da avaliação contínua do PPP para verificar se as ações contidas no Plano de Ação estão funcionando e discutir aquelas que não estão dando certo, identificando suas causas. Esse processo possibilita o redirecionamento de rotas, garantindo maior efetividade na gestão escolar.

No entender de Veiga (2013, p. 17), “a gestão democrática abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Ela exige ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não permanência do aluno na sala de aula[...]”.

Compactuando com a opinião da autora, a gestão democrática implica na divisão de responsabilidades entre todos os sujeitos da escola, isso significa descentralização das ações e,

sobretudo, compreender a relação intrínseca existente entre a dimensão administrativa, pedagógica e financeira. Se o gestor centralizar os recursos financeiros da escola, ele não está agindo também de forma democrática. A gestão democrática da escola pública é um processo desafiador no sentido de assumir coletivamente a missão da escola, compartilhando responsabilidade, dividindo o poder e assegurando a todos o direito de participação ativa em prol de uma educação de qualidade social.

Assim, a gestão democrática da escola pública brasileira tem o PPP e o PDDE Básico como dois pilares que potencializam o compartilhamento de poder escolar de modo participativo com a comunidade escolar. O primeiro expressa a identidade, os objetivos, metas e as diretrizes pedagógicas da unidade de ensino articuladas com o planejamento participativo; o segundo, configura-se como política pública de financiamento direto, com vistas ao fortalecimento da autonomia e da melhoria da infraestrutura física e pedagógica da escola e fortalecimento do controle social.

O PDDE, conforme estabelece a Resolução nº 15/2021, tem como objetivo contribuir para o funcionamento adequado das escolas públicas e para a promoção de melhorias físicas e pedagógicas (Art. 2º). Ao definir as ações prioritárias a serem financiadas, como aquisição de materiais, pequenos reparos, avaliação da aprendizagem e desenvolvimento de projetos pedagógicos (Art. 4º), a normativa evidencia que a aplicação dos recursos deve estar fundamentada no planejamento participativo, das metas traçadas no PPP. Este, por sua vez, deve orientar todas as ações escolares, sendo elaborado de forma coletiva pela comunidade escolar, em consonância com as necessidades locais, culturais e pedagógicas.

Nesse sentido, o PPP deixa de ser um documento meramente burocrático para assumir uma função estruturante na execução do PDDE. A Resolução nº 15/2021 exige que a comunidade escolar participe desde a seleção das necessidades educacionais até o acompanhamento dos resultados das ações financiadas (Art. 6º, IV, c). Isso implica que a definição das prioridades de gastos deve decorrer de um diagnóstico pedagógico e institucional já estabelecido no PPP, promovendo coerência entre os recursos disponíveis e os objetivos educacionais da escola. A autonomia financeira, portanto, é complementada pela autonomia pedagógica, ambas sustentadas por um processo coletivo e transparente de tomada de decisão.

Entende-se que o PPP e o PDDE, de acordo com a Resolução nº 15/2021, quando estão em sintonia, podem contribuir para a materialização das políticas educacionais nas instituições de ensino. A vinculação entre os recursos financeiros e as metas do PPP assevera que os investimentos realizados estejam alinhados às demandas pedagógicas reais da escola, evitando desvios de finalidade e promovendo maior efetividade no uso do dinheiro público. Essa relação

corroborar o princípio da gestão democrática previsto na CF e na LDB, ao incentivar a participação da comunidade escolar em todas as fases da gestão financeira e pedagógica.

### **3.5 Qualidade da educação e o PDDE Básico.**

Falar de qualidade da educação é complexo, por ter sentido amplo que perpassa por fatores de cunho pedagógico, social, cultural e econômico. Dentre esses fatores destaco neste tópico a qualidade na organização e gestão escolar como componente importante para elevar qualitativamente o ensino, pois só, ele não garante a qualidade educacional; porém, junto dos demais elementos, podem potencializar a qualidade educacional.

Gusmão (2010), enfatiza que na língua portuguesa, o termo "qualidade" originalmente se refere apenas à característica que define a essência ou natureza de um ser ou objeto, geralmente associada a algo positivo. No entanto, a influência do francês no português contribuiu para que o termo adquirisse uma conotação tanto positiva quanto negativa, permitindo qualificações como alta ou baixa, boa ou má, grande ou pequena.

Para Dourado e Oliveira (2009), a qualidade é entendida como conceito multifacetado, no qual a visão de mundo, a sociedade e a educação desempenham papel fundamental na definição dos critérios que caracterizam, avaliam e determinam a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis do processo educativo com qualidade social.

Os autores supracitados remetem a reflexões sobre o conceito de qualidade que está relacionada ao contexto histórico, “que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico” (Dourado; Oliveira, 2009, p. 203-204). Diferentes visões e disputas ideológicas estão em pauta, especialmente no que diz respeito às discussões sobre a educação. Essas discussões envolvem tanto a educação como direito social, garantindo acesso e equidade para todos, quanto como mercadoria, sujeita às lógicas do mercado. Esse embate reflete os desafios e as tensões na definição dos rumos das políticas educacionais.

Para Gadotti (2010, p. 7), qualidade significa:

melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação, a qualidade está ligada diretamente ao bem-viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela.

O autor aponta que no contexto educacional, a qualidade está intrinsecamente relacionada ao bem-estar das comunidades, em especial a comunidade escolar. Para que a educação seja realmente de qualidade, é essencial que tanto professores, alunos quanto a comunidade como um todo também tenham boas condições.

Para Oliveira e Araújo (2005), no Brasil, a qualidade do ensino foi compreendida de três maneiras diferentes. A primeira percepção está relacionada à oferta limitada de vagas e recursos educacionais devido à falta de acesso à escola, já que o ensino era estruturado para beneficiar apenas uma minoria privilegiada. A segunda, diz respeito aos problemas no fluxo escolar durante o Ensino Fundamental, como reprovação e evasão, a qualidade da escola era avaliada, comparando o número de alunos que ingressavam e concluíam o ensino, sendo considerada baixa se houvesse grande evasão. Já a terceira percepção ocorre por volta de 1990 com a ampliação dos sistemas de avaliação baseados em testes padronizados, presentes há mais tempo em outros países, especialmente nos Estados Unidos. Essa noção de qualidade se baseia na avaliação da capacidade cognitiva dos estudantes por meio de testes padronizados, como SAEB e ENEM e entre outros, os quais ainda se apresentam fortemente na educação básica brasileira.

Para Joana Gusmão (2010), a Carta Magna de 1988, conhecida como constituição cidadã, foi um marco na redemocratização do país. Explicitando os direitos sociais, entre eles a educação. No Artigo 6º afirma-se: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição”

A CF de 1988 estabelece, entre os princípios do ensino no Brasil, a garantia de um padrão de qualidade (inciso VII do Artigo 206). Além disso, dispõe que cabe à União assegurar a equalização das oportunidades educacionais e a observância de um padrão mínimo de qualidade (parágrafo 1º do Artigo 211). Ademais, determina a vinculação de recursos por esfera administrativa, a serem destinados à concretização dessas finalidades (Artigo 212).

A LDB 9394/96 descreve, no título II, que trata sobre os princípios e fins da educação nacional no Artigo 3º e, no título III, que aborda o direito à educação e o dever de educar no Artigo 4º, “é dever do Estado oferecer educação escolar pública com:

IX – garantia de padrão de qualidade;  
IX – Padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados”.

E também, complementa no título VII dos recursos financeiros no Artigo 74:

A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o Ensino Fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Embora esses dispositivos reafirmem o compromisso do Estado com a qualidade da educação pública, garantindo recursos e financiamento, a Constituição de 1988 não definiu claramente os critérios para esse padrão. Essa falta de precisão dificulta a responsabilização jurídica em casos de ensino inadequado, tornando a garantia da qualidade mais abstrata que evidente.

Para Cury (2010), diante do contexto de princípios e direitos e, considerando a precariedade da realidade educacional, torna-se necessária a implementação de um Plano Nacional de Educação (PNE), conforme estabelecido no Artigo 214 da Constituição. O plano deve definir metas quantitativas a serem alcançadas dentro de prazos específicos, com o objetivo de promover avanços qualitativos na educação.

O PNE (2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabelece metas e estratégias para a melhoria da educação no Brasil, buscando garantir ensino de qualidade para todos os níveis de escolarização. A qualidade da educação, segundo o plano, está associada à ampliação do acesso, permanência e sucesso dos estudantes no sistema de ensino, bem como à valorização dos profissionais da educação e ao financiamento adequado para manter padrões elevados de ensino. Entre as metas e estratégias estabelecidas, destaca-se a Meta 7- “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB [...]” (Brasil, 2014, p. 61).

Para isso o PNE- Lei nº 13.005/2014, propõe estratégias como a formação continuada de professores, a melhoria da infraestrutura escolar e a ampliação do uso de tecnologias educacionais. Das trinta e seis estratégias da meta 7 (sete), destaco seis:

- 7.16. apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática;
- 7.17. ampliar programas e aprofundar ações de atendimento ao(à) aluno(a), em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- 7.18. assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso à energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência;
- 7.19. institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas públicas, visando à equalização regional das oportunidades educacionais;

7.20. prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet;

7.21. a União, em regime de colaboração com os entes federados subnacionais, estabelecerá, [...], parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica, a serem utilizados como referência para infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos, entre outros insumos relevantes, bem como instrumento para adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino;

7.28. mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais (Brasil, 2015, p. 64-66).

Além disso, o plano enfatiza a necessidade de políticas que promovam a equidade na educação, assegurando que grupos, historicamente marginalizados, como populações de baixa renda, comunidades quilombolas e indígenas, tenham condições adequadas de aprendizado. Essa perspectiva reforça que a qualidade não deve ser medida apenas pelo desempenho acadêmico, mas também pela inclusão e pela garantia de direitos educacionais e sociais.

No entanto, desafios persistem na concretização das metas, especialmente no que se refere ao financiamento adequado para a educação, à valorização dos professores e à implementação efetiva das políticas educacionais em todo o território nacional. Dessa forma, a qualidade da educação, conforme estabelecida pelo PNE, depende do compromisso dos gestores públicos, da sociedade civil e de toda a comunidade escolar para que seus princípios sejam efetivamente alcançados.

Dourado, Oliveira e Santos (2007), afirmam que estudos e pesquisas, especialmente os de abordagem qualitativa, apontam diversos fatores essenciais para a definição da qualidade educacional. Entre eles, destacam-se a estrutura escolar, com ênfase nos projetos desenvolvidos; o ambiente escolar e o clima organizacional; a forma e as condições de gestão; a condução da prática pedagógica; os espaços de participação coletiva nas decisões; o projeto político-pedagógico; a integração e envolvimento da comunidade escolar; a avaliação do ensino e das atividades realizadas; além da formação e das condições de trabalho dos profissionais da educação. Também se consideram aspectos como o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes na escola. Todos esses elementos influenciam, de maneira positiva ou negativa, o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a qualidade da educação pública é objetivo permanente das políticas educacionais no Brasil e depende de múltiplos elementos, entre eles destaque o financiamento, a gestão democrática e a infraestrutura física e pedagógica da escola. O PDDE Básico, assegurado pela Resolução nº 15/2021, tem apresentado como mecanismo de apoio técnico e

financeiro à melhoria das condições de ensino, com propósito de contribuir de modo direto com a promoção da qualidade educacional nas escolas públicas brasileiras.

A resolução estabelece diretrizes para o repasse, execução e monitoramento dos recursos do programa, enfatizando a finalidade do PDDE que é garantir o funcionamento das unidades escolares e promover a melhoria da infraestrutura física e pedagógica (Art. 2º). Os recursos, destinados de forma suplementar, podem ser aplicados em ações como aquisição de materiais permanentes e de consumo, pequenos reparos, desenvolvimento de projetos pedagógicos e avaliação da aprendizagem (Art. 4º). As ações, quando planejadas com base nas necessidades reais da escola, beneficiam a elevação da qualidade do ensino, proporcionando ambientes mais adequados, motivadores e aquisição de recursos didático-pedagógico para o processo de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto fundamental previsto na resolução é a ênfase na gestão descentralizada e participativa dos recursos financeiros. Ao transferir os recursos diretamente às escolas, por meio das Unidades Executoras Próprias (UEX), organizadas como Conselhos Escolares, o PDDE fortalece a autonomia escolar e estimula o envolvimento da comunidade na gestão dos recursos públicos (Art. 6º). Essa participação pode assegurar a transparência, a responsabilidade social e o alinhamento das ações financeiras.

O PDDE proporciona flexibilidade na gestão dos recursos, permite que as escolas atendam demandas emergenciais e invistam conforme suas necessidades pedagógicas. Dessa forma, contribui para a melhoria da infraestrutura e para o enfrentamento das desigualdades educacionais, especialmente em contextos mais vulneráveis.

Em síntese, a Resolução nº 15/2021 reafirma o papel do PDDE Básico como política estratégica para o fortalecimento da educação pública de qualidade. Ao garantir recursos suplementares diretos às escolas, promover a autonomia da gestão escolar e incentivar a participação da comunidade, o programa atua de forma integrada na construção da escola mais democrática, eficiente e comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes.

Conforme Alexandre Souza (2015), a educação vai além de ações pontuais, como a construção ou reforma de escolas, oferta de merenda e transporte escolar, contratação de profissionais qualificados ou realização de concursos públicos. Ela demanda um processo contínuo de planejamento, formulação de propostas, debates e deliberações, pautado na participação ativa da sociedade e na construção democrática das políticas educacionais.

De acordo com Vitor Paro (2016), é necessário promover mudanças profundas na forma como a escola organiza suas atividades, reestruturando sua administração de modo a viabilizar a efetivação dos objetivos sociais da educação de qualidade. Essa reorganização deve garantir

a participação dos diversos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar e possibilitar a atuação da sociedade civil no exercício do controle democrático sobre a gestão educacional.

#### **4 PDDE BÁSICO, GESTÃO E A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE MOJU-PA**

Início esta seção com breves reflexões sobre a Amazônia Brasileira e as particularidades do campo de estudo, bem como a apresentação do lócus da pesquisa. Em seguida, introduzo as análises dos resultados, realizadas por meio da triangulação de dados, a qual se apoia em múltiplas fontes: o PDDE Básico, as falas do(a)s entrevistado(a)s, os referenciais teóricos e os documentos legais com o objetivo de evidenciar, divergências e elementos que permitam analisar se o programa contribuiu para a melhoria da gestão e da organização escolar nas duas escolas do campo investigadas.

Com o intuito de facilitar a compreensão do estudo, as análises foram organizadas em cinco eixos temáticos: o primeiro aborda o perfil do(a)s entrevistado(a)s; o segundo, discute os recursos financeiros da escola e o PDDE Básico; o terceiro, trata da gestão escolar e dos processos de participação; o quarto, examina a organização pedagógica das escolas em articulação com o programa e, por fim, o quinto eixo analisa a relação entre o PDDE Básico e o PPP.

##### **4.1 Breves reflexões sobre Amazônia Brasileira**

A Amazônia Brasileira é a maior floresta tropical do mundo, além de contar com a mais densa bacia fluvial, desempenha papel essencial na regulação do clima global. Abriga uma biodiversidade inigualável, a região possui milhares de espécies de fauna e flora.

No Brasil, a região engloba os estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Roraima, Rondônia, Mato Grosso, Maranhão e Tocantins. Ocupa cerca de 60% do território nacional e abriga uma população de, aproximadamente, 25 milhões de pessoas, incluindo povos e comunidades tradicionais. Esses grupos têm, na agricultura de subsistência, sua principal fonte de renda, evidenciando a diversidade de contextos amazônicos presentes nessa vasta área (Sousa; Colares, 2022).

No entanto, a Amazônia enfrenta inúmeros desafios ambientais e sociais. O desmatamento, impulsionado pelo avanço da agropecuária, extração ilegal de madeira e garimpo, representa ameaça significativa ao equilíbrio ecológico. A degradação da floresta compromete os serviços ecossistêmicos, impactando tanto a população local quanto o planeta como um todo.

Alexandre Souza (2015), em sua obra *Políticas educacionais na Amazônia Estado, Democracia, Sociedade Civil e Participação*, apresenta a complexidade da Amazônia, destacando sua biodiversidade e riqueza cultural, também os desafios sociais e econômicos. A região é marcada por desigualdades, baixa infraestrutura e políticas públicas muitas vezes desconectadas da realidade local.

Para Santos *et al.* (2018, p. 11):

Apesar de toda a riqueza natural da Amazônia, sua população, [...] convive com uma baixa qualidade de vida, expressa em indicadores sociais e econômicos inferiores ao restante do Brasil. Isso porque o modelo de desenvolvimento da região tem sido marcado pelo uso predatório dos recursos naturais, desmatamento ilegal [...], conflitos sociais e subdesenvolvimento econômico. Além disso, a Amazônia sofre com uma presença insuficiente de serviços públicos, principalmente na zona rural, e uma infraestrutura precária.

Amazônia apesar de ser uma região rica em recursos naturais, sua população enfrenta graves problemas sociais e econômicos. Isso acontece por fatores mencionado pelos autores na citação acima. A Amazônia sofre não apenas com a destruição ambiental, mas também com um modelo de crescimento que não melhora a vida da população local.

Segundo Sousa e Colares (2022), há mais de cinquenta anos, a Amazônia segue sendo explorada principalmente para abastecer os grandes centros industriais e comerciais, enquanto a economia local permanece pouco valorizada. Este cenário resulta de um modelo de desenvolvimento voltado aos interesses do capital, no qual a iniciativa privada assume um papel central. Embora esse modelo prometa crescimento econômico aliado à preservação ambiental, ele não leva em conta as reais necessidades do território nem das populações que nela vivem.

Para Alexandre Souza (2015), apesar dos desafios e conflitos existentes, a região funciona como ponto de convergência cultural, onde diferentes tradições e modos de vida se encontram e enriquecem mutuamente. A Amazônia é destaque por sua grande diversidade humana, composta por populações que vivem tanto em áreas urbanas quanto rurais. Entre seus habitantes estão caboclos, quilombolas, povos indígenas, pescadores, coletores, camponeses, ribeirinhos, trabalhadores sem-terra, assentados, pequenos agricultores, colonos, imigrantes, entre outros.

Diante da diversidade de realidades, tanto a educação quanto às condições sociais, econômicas e culturais da população amazônica representam grandes desafios. Assim, Sousa e Colares (2022, p. 6) dizem:

Tem-se uma educação na Amazônia com os mais diferenciados aspectos, seja de ordem cultural, social ou econômico e também, por outro lado, com as piores taxas de investimento no setor educacional, com baixos índices de progresso social,

analfabetismo, pobreza, aliados à falta de oportunidades para a população, o que impacta diretamente no acesso e na qualidade de ensino.

Dentro desse contexto, a Amazônia paraense tem os piores índices educacionais em defasagem idade/ano, “[...] o estado do Pará, dentre os que compõem a Amazônia, é o que apresenta o pior índice quanto ao atraso escolar, chegando a um percentual de 50% dos alunos de escolas públicas no estado que não estão na série adequada às suas idades[...]” (Sousa; Colares, 2022, p. 10).

Os autores argumentam que essa situação pode ser explicada por diversos fatores sociais e educacionais, além da ausência de políticas públicas eficazes. Entre os principais motivos estão a alfabetização tardia de muitas crianças; a evasão escolar devido a dificuldades familiares, levando muitos a ingressar precocemente no trabalho informal para ajudar na renda da família; a falta de programas educacionais que incentivem o retorno desses alunos dentro do tempo adequado; a precariedade da infraestrutura escolar; projetos pedagógicos pouco atrativos para adolescentes e jovens, que acabam não se sentindo pertencentes ao ambiente escolar; as dificuldades de acesso às escolas em áreas rurais; além da desvalorização dos profissionais da educação. Todos esses aspectos contribuem para um cenário preocupante na educação do estado.

As especificidades desta população exigem um olhar que possa contribuir para que tanto os fatores históricos e socioculturais, quanto os educacionais, reflitam os contextos heterogêneos da Amazônia. Assim, compreender as políticas de financiamento educacionais do PDDE Básico e suas contribuições com a gestão e a organização das escolas no campo do município de Moju Pará, na região do Baixo Tocantins são essenciais.

O Município de Moju faz fronteira com oito municípios do estado do Pará os quais compõem a região do Baixo Tocantins na Amazônia Paraense. A maioria dos municípios com os quais Moju faz fronteira ficam localizados às margens dos rios, com modos de vida ribeirinha, “[...] sem dúvida, é a população das margens dos rios da Amazônia que apresenta os aspectos mais marcantes e peculiares da cultura da região” (Souza, 2015, p. 84). O mapa abaixo apresenta os municípios do Baixo Tocantins.



**Figura 3 - Cidade de Moju**

Fonte: Assessoria de Comunicação de Moju (ASCOM – 2024).

Moju é um município do Estado do Pará, localizado na região Norte do Brasil, reconhecido por sua rica biodiversidade. O município está situado na mesorregião do Nordeste Paraense, na Microrregião de Tomé-Açu. É cortado pela rodovia PA-150, a qual, juntamente com sua malha aquaviária, proporciona fácil acesso a todo o Estado. De acordo com o *Anuário do Pará 2023-2024* (Diário do Pará, 2024), o município possui uma população de 84.094 habitantes, distribuídos em área territorial 9.094,14 km<sup>2</sup>. “Moju”, palavra de origem tupi, significa "Rio das Cobras", pela junção de *mboia* (cobra) e *y* (rio).

O território de Moju, inicialmente, foi ocupado por meio de concessões de sesmarias, durante o período colonial. Entre os primeiros proprietários de terras na região estavam Antônio Dorneles de Sousa, Inácio Vaz Chaves e o Barão do Cairari. Apesar de ser uma área com baixa densidade populacional, Moju atraiu o interesse da Coroa Portuguesa devido ao seu rio navegável, terras férteis e à presença de nativos que poderiam ser utilizados como mão de obra. Sua localização estratégica fez com que se tornasse ponto de referência para a ocupação colonial (Costa; Corrêa, 2015).

O município teve a sua gênese a partir de um povoado em terras de propriedade de Antônio Dornelles de Sousa, conhecido por "Sítio Antônio Dornelles". Em 1754, o povoado passou à Freguesia. Elevado à categoria de Vila por leis provinciais de 1856 (279), 1864 (441)

e 1870 (628); foi extinto em 1887 e recriado em 1889. Extinto, novamente, em 1930, o município, finalmente, é emancipado pela Lei Estadual nº 8, de 31 de outubro de 1935.

A economia de Moju é majoritariamente fundamentada na agricultura, com ênfase na produção de açaí, cacau e mandioca. Além disso, a região se destaca pela exploração de recursos naturais, como a extração de madeira, e pelo cultivo em grandes projetos de dendê e coco. Uma característica notável da área é a presença de pequenas propriedades rurais e a prática da agricultura familiar.

Geograficamente, Moju é banhado por rios e igarapés que favorecem a navegação e o transporte de produtos dos ribeirinhos até a sede do município, sendo a bacia do rio Moju um dos principais cursos d'água local. O município apresenta uma paisagem diversificada, com áreas de floresta tropical e vegetação típica da Amazônia (Salles, 2015).

Culturalmente, Moju é espaço no qual se mesclam tradições indígenas, afro-brasileiras e europeias, resultando em um mosaico cultural rico e diverso. Tem festas populares e religiosas como a celebração do Padroeiro Divino Espírito Santo. A festividade do Divino Espírito Santo, há mais de 250 anos, acontece no segundo domingo de pentecostes, que pode ser no mês de maio ou junho, por se tratar de data móvel, com uma série de manifestações entre o profano e o sagrado (Lima, 2012, p. 48).

Para Lima (2012), uma das expressões da cultura popular local é o Grupo Folclórico Mexilhão do Icatu, que existe desde 1988. Esse grupo se dedica a apresentar músicas compostas por artistas de Moju, aborda tradições e lendas da região, além de contar com um grupo de dança que coreografa um ritmo tipicamente mojuense. Outra manifestação cultural importante é o Boibumbá, coordenado pelo Sr. Germano Santos, conhecido como Seu Geni. Este evento é realizado nas residências, escolas e comunidades que o convidam, especialmente em junho, quando acontecem as apresentações das quadrilhas juninas.

A tradicional Feira Agro cultural de Moju, evento de responsabilidade da Prefeitura Municipal de Moju (PMM), acontece anualmente no mês de agosto, no período do aniversário do município, conta com extensa programação cultural, educacional e econômica, envolvendo concurso da Rainha da Feira Agro cultural, apresentações de shows locais, regionais e nacionais, exposições de trabalhos científicos e literários pelas escolas e com stand de exposição de farinha de mandioca e açaí, além do dendê e o coco que fazem parte da economia da região, são partes importantes da identidade local que refletem as influências culturais que compõem a comunidade mojuense.

Quanto à educação, o Ensino Fundamental foi municipalizado em 2001, com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) assumindo o total gerenciamento (Lima, 2012).

O processo de municipalização tinha o objetivo de aproximar a administração das escolas da comunidade, proporcionando controle mais rigoroso e fiscalização mais eficiente, além de otimizar a organização técnica. A transformação seguiu tendência neoliberal que procurava reduzir a atuação do Estado nas questões sociais, delegando essas responsabilidades aos municípios (Costa; Corrêa, 2015).

Moju enfrenta desafios comuns à de muitos municípios da região amazônica paraense, como a dificuldade de acesso e permanência do(a)s educando(a)s nas escolas, em virtude de sua extensa área territorial e diversidade geográfica. No entanto, esforços têm sido empreendidos para aprimorar a infraestrutura educacional, tanto no aspecto físico quanto pedagógico, incluindo a promoção da inclusão. Esse esforço é refletido na presença de escolas públicas em todo o território mojuense e em iniciativas constantes de busca ativa, recomposição da aprendizagem e alfabetização de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

O município também desenvolve programas<sup>4</sup> e projetos<sup>5</sup> educacionais que valorizam a cultura local e promovem a preservação do meio ambiente, alinhando a educação a práticas sustentáveis e equitativas. A SEMED tem como missão “Garantir a excelência nos serviços educacionais públicos prestados à comunidade mojuense, assegurando o direito de aprender de todos os povos com responsabilidade, equidade e sustentabilidade”; visa a “ser uma secretaria de qualidade e referência no Baixo Tocantins, visando à excelência no atendimento educacional de forma equânime e sustentável para a aprendizagem de todos os alunos” e, tem como valor o “Compromisso, Diversidade, Equidade, Ética, Excelência, Inclusão, Inovação, Gestão Democrática, Responsabilidade e Sustentabilidade” (SEMED, 2022).

As escolas do município estão distribuídas em oito regiões: Sede, PA-150, PA-252, Jambuaçu, Baixo Moju, Médio Moju, Alto Moju e Cairari. As instituições de ensino estão localizadas próximas a rios, rodovias, assentamentos e comunidades tradicionais, incluindo comunidades quilombolas e indígena da etnia Anambé.

De acordo com a Coordenação de Estatística, Inspeção e Documentação Escolar (CEIDE/2023) da SEMED, a rede educacional de Moju é composta por 157 escolas ativas. Dessas, 87,3% estão situadas na zona rural, com um total de 13.533 matrículas, enquanto a zona urbana contabiliza 6.181, somando 19.714 no total. A tabela 01 ilustra a distribuição de escolas e matrículas na rede municipal.

---

<sup>4</sup> Programa de alfabetização “Moju Alfabetizado na Idade Adequada Universalmente (MAIAU).

<sup>5</sup> Projeto “Batelão da Educação”: ação de busca ativa para enfrentamento do abandono e evasão escolar no município de Moju e “Projeto Racha Cuca”: um olhar para a sustentabilidade.

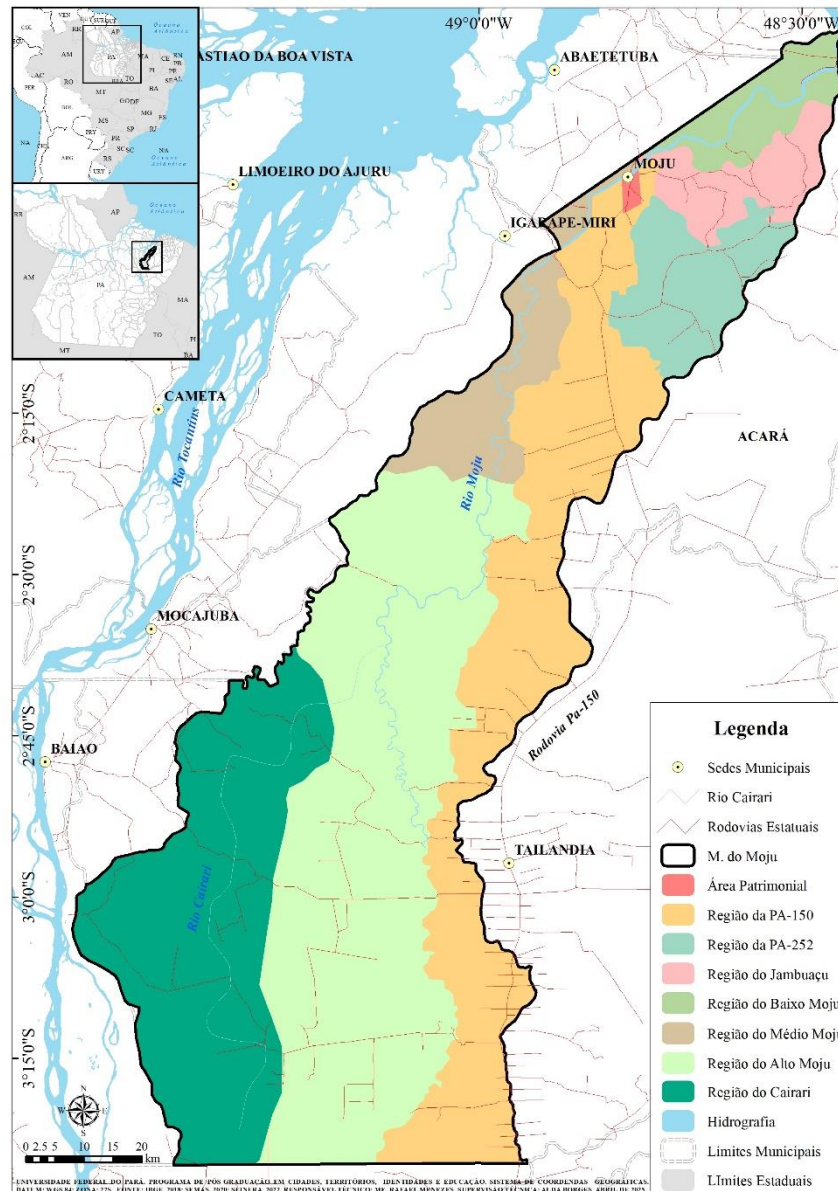
**Tabela 2** - Dados escolares de Moju/PA- 2023

DADOS ESCOLARES DE MOJU/PA – 2023					
Nº de escolas geral	Nº de escolas urbanas	Nº de escolas no campo	Nº de matrícula geral	Nº de matrículas urbana	Nº de matrículas no campo
157	20	137	19.714	6.181	13.533

Fonte: Elaborado pela autora, baseado nos dados do CEIDE-2023.

Moju tem um número significativo de escolas no campo, em locais longínquos e de difícil acesso. Sua extensão geográfica é composta por diversidade como povos dos campos, das águas, dos rios e das florestas. O mapa abaixo demonstra a extensão territorial do município em sua totalidade.

Figura 4 - Mapa do município de Moju por região



Fonte: Elaborado pela autora com base na dissertação de Almeida<sup>6</sup> – 2018.

### 4.3 As escolas lócus da pesquisa

O critério que fundamentou a escolha do lócus da pesquisa, baseou-se no fato de as duas unidades de ensino do campo estarem localizadas em regiões do município com o maior número

<sup>6</sup> ARSIS ESAÚ GOMES ALMEIDA, *Risco de desastre por incêndios florestais: um mapeamento do município de Moju – PA*, Dissertação (Mestrado em Gestão de Recursos Naturais e Desenvolvimento Local na Amazônia) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Gestão dos Recursos Naturais e Desenvolvimento Local na Amazônia (PPGEDAM), Belém, 2018.

de escolas com Unidades Executoras (UEX) adimplentes e o maior quantitativo de alunos atendidos no ano de 2023, conforme a Tabela 3.

**Tabela 3** - Dados das escolas do campo por região – 2023

DADOS DAS ESCOLAS DO CAMPO POR REGIÃO – 2023						
REGIÃO	Nº DE ESCOLAS	Nº DE ALUNOS	Nº DE UEX	Nº DE UEX ADIMPLENTE	Nº DE UEX INADIMPLENTE	Nº DE UEX INAPTAS
CAIRARI	11	720	3	1	2	0
ALTO MOJU	23	2176	10	6	2	2
MÉDIO MOJU	15	1775	7	7	0	0
BAIXO MOJU	20	967	14	7	2	5
JAMBUAÇU	21	1899	8	5	1	2
PA 150	30	3609	19	15	3	1
PA 252	17	2387	12	8	1	3
<b>TOTAL GERAL</b>	137	13.533	73	49	11	13

Fonte: Elaborado pela autora, baseado nos dados da coordenação do PDDE/Moju e CEIDE-2023.

A região do Alto Moju possui o segundo maior número de escolas e o maior número de alunos, porém apresenta o menor número de Unidades Executoras (UEX) adimplentes. Diante disso, a pesquisa foi desenvolvida nas escolas das regiões das rodovias PA-150 e PA-252, que possuem a maior quantidade de UExs adimplentes e estudantes.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Rosa do Socorro Carvalho está localizada na Rodovia PA-150, no quilômetro 19, na Vila Pirateua. Atualmente, a escola atende 478 estudantes do Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais, nos turnos matutino e vespertino. A estrutura administrativa da escola é composta por 57 servidores, sendo 22 efetivos e 35 temporários conforme o quadro abaixo.

**Quadro 7** - Quadro administrativo da escola – 2025

Função	Quantidade	Vínculo
Diretor (a)	01	Temporário
Vice-Diretor (a)	02	Temporário
Coordenação Pedagógica	02	01 efetivo – 01 temporário
Secretária	01	Temporário
Professor Educ. Geral	04	Efetivos
Professor Hora aula	15	13 Efetivos
Professor (a) AEE	01	Temporária
Mediadora do AEE	01	Temporária
PAE	09	Temporário
Administrativo	06	04 Efetivos -02 temporário
Apoio	09	Temporário
Portaria	06	Temporário

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações colhidas na escola.

Atualmente, a escola conta com a seguinte infraestrutura física, como demonstra no quadro a seguir.

**Quadro 8 - Infraestrutura física da escola**

<b>Ambiente</b>	<b>Quantidade</b>
Sala da Direção	01
Sala da Coordenação Pedagógica	01
Secretaria	01
Sala dos professores	01
Sala do AEE	01
Sala de aula	09
Biblioteca	0
Arquivo	01
Dispensa	01
Cozinha	01
Quadra de esporte	01
Banheiro feminino	03
Banheiro masculino	02
Banheiro PCD	01

Fonte: elaborada pela autora de acordo com informações colhidas na entrevista.

Abaixo, apresento a fotografia da escola e em seguida faço um breve apanhado do histórico da escola.

**Figura 5 - EMEF. Professora Rosa do Socorro Carvalho**



Fonte: Acervo da escola-2024

A escola foi criada por volta de 1959, inicialmente funcionando em residências cedidas por moradores da comunidade até 1984. Nesse ano, a escola recebeu seu primeiro prédio próprio, com 2 (duas) salas de aula, 1 (uma) copa, 1 (uma) secretaria e 2 (dois) banheiros, sendo então chamada de “Escola do Pirateua”. Em 1987, em homenagem à professora que lecionava na unidade de ensino, passou a ser denominada Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Rosa do Socorro Carvalho.

Com o passar dos anos, a escola precisou atender um número crescente de educando(a)s vindos de vilas adjacentes, devido ao aumento populacional, tanto na Vila Pirateua quanto em outras localidades próximas.

Em 2001, a escola foi municipalizada e passou por processos de ampliação e reforma. Desde então, vem recebendo diversas melhorias na infraestrutura física e pedagógica para atender às necessidades da comunidade local e das áreas circunvizinhas.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da E. M. E. F. Professora Rosa do Socorro Carvalho (2022, p. 12) a escola tem como visão:

Ser uma escola de referência de ensino na comunidade, primando pela qualidade no ensino, pelo trabalho participativo, promovendo a formação e o desenvolvimento humano dos alunos, para que se tornem cidadãos capazes, sustentável e solidária”. E como missão “oferecer uma educação de qualidade que abranja de forma global os diversos setores atendidos pela escola e, sobretudo, desenvolver no aluno as habilidades necessárias para a promoção de uma aprendizagem satisfatória, com maior índice de aproveitamento e aprovação.

O quadro a seguir apresenta as notas e as projeções do IDEB referentes aos anos de 2021 e 2023, tanto para os anos iniciais quanto para os anos finais do Ensino Fundamental. Ressalta-se que as metas projetadas foram estipuladas até o ano de 2021, não havendo, até o momento, a definição de novas projeções para os anos subsequentes.

**Quadro 9 - IDEB e projeção do Ensino Fundamental – 2021 a 2023**

Anos iniciais				Anos finais			
2021		2023		2021		2023	
Nota	Projeção	Nota	Projeção	Nota	Projeção	Nota	Projeção
4.4	5.0	4.0	-----	4.0	5.4	3.9	-----

Fonte: elaborado pela autora baseado nos dados do Qedu (2023).

A Rodovia PA-150, onde a escola está localizada, foi implantada na década de 1970 em duas frentes de implementação: uma que se estendia de Moju a Goianésia do Pará e outra de Marabá a Goianésia do Pará. Sua construção teve como objetivo facilitar o escoamento da produção das regiões sul, sudeste e nordeste do Pará em direção ao mercado externo, utilizando

o porto de Vila do Conde, em Barcarena/PA. Além disso, visava a promover a integração entre os municípios ao longo da rodovia e suas proximidades, bem como fomentar o desenvolvimento do turismo no interior do leste paraense. A partir de sua implementação, ocorreu uma ocupação diferenciada no território mojuense.

A rede rodoviária, composta pelas rodovias PA-150 (Moju-Redenção), PA-151 (Barcarena-Baião) e PA-252 (Abaetetuba-Mãe do Rio), desempenhou papel central na ocupação territorial de Moju a partir da década de 1970. Essa reestruturação territorial afetou tanto o espaço urbano quanto o rural do município. Comunidades que antes se situavam predominantemente, às margens do Rio Moju passaram a se reorganizar ao longo das estradas e ramais construídos, conectando-se às novas vias.

Ao longo das estradas e ramais, grandes projetos foram implantados, a partir da década de 1980. Destacam-se iniciativas como a Reflorestadora da Amazônia S/A – (REASA), Dendê do Pará S/A (DENPASA), Sococo S/A, Agroindústrias da Amazônia (SOCOCO) entre outras. A instalação de empresas nos setores agropecuário e agroindustrial não apenas transformaram a paisagem local, como atraiu centenas de migrantes, principalmente do Nordeste do Brasil e de municípios vizinhos. Os migrantes contribuíram para o crescimento demográfico da região e o povoamento das comunidades formadas nas proximidades dos projetos, muitas das quais localizam-se às margens das rodovias PA-150 e PA-252.

A segunda escola pesquisada foi a EMEF Major José Tenório, situada na Rodovia PA-252, no Distrito Vila Nova Vida (Km 30 da PA-252, Ramal da Sococo). Atualmente, a escola atende 428 estudantes do Ensino Fundamental, nos anos iniciais e finais, nos turnos matutino e vespertino, é composta por 65 servidores com 24 efetivos e 41 temporários.

**Quadro 10** - Pessoal administrativo da escola – 2025

<b>Função</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Vínculo</b>
Diretor (a)	01	temporário
Vice-Diretor (a)	03	2 efetivos e 1 temporário
Coordenação Pedagógica	02	1 efetivo e 1 temporário
Secretária	01	efetiva
Professor Educ. Geral	03	efetivos
Professor Hora aula	14	8 efetivos e 6 temporários
Professor (a) AEE	01	temporária
Administrativo	04	2 efetivas e 2 temporárias
Apoio	13	3 efetivos e 10 temporárias
Portaria	10	4 efetivos 6 temporários
PAE	12	temporários
Mediadora	01	temporária

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações colhida na entrevista.

Atualmente, a escola conta com a infraestrutura física, demonstrada no quadro abaixo.

**Quadro 11 - Quadro das dependências física da escola - 2025**

<b>Ambiente</b>	<b>Quantidade</b>
Sala da Direção	01
Sala da Coordenação Pedagógica	01
Secretaria	01
Sala dos professores	01
Sala do AEE	01
Sala de aula	11
Biblioteca	01
Arquivo	0
Dispensa	01
Cozinha	01
Quadra de esporte	02
Banheiro feminino	04
Banheiro masculino	04

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações colhidas na entrevista.

Na Figura 6, visualização da fachada escola e em seguida apresento um pequeno histórico da escola.

**Figura 6 - EMEF. Major José Tenório**



Fonte: acervo da escola-2024.

A origem da instituição remonta a 1983, na Fazenda Sococo, quando foi criada sob o nome de "Escola Sococo". Inicialmente, a escola possuía apenas quatro salas de aula e atendia, em sua maioria, os filhos dos funcionários da empresa Sococo S/A. Em 22 de dezembro de

1987, a escola passou a se chamar "Escola Municipal Nova Vida", conforme estabelecido pelo Decreto 065/87, em um convênio firmado entre a Prefeitura de Moju e a Empresa Sococo S/A. Posteriormente, em 1993, teve seu nome alterado para "Escola Municipal em Regime de Convênio de Ensino Fundamental Major José Tenório", em homenagem ao fundador do Grupo Empresarial Sococo, o Sr. Major José Tenório. Essa mudança foi oficializada pelo Decreto 90/93 (E. M. E. F. Major José Tenório, 2021).

A escola permaneceu funcionando dentro das instalações da empresa até o final de 2003, com sete salas de aula. Nesse mesmo ano, o governo municipal inaugurou o primeiro bloco da nova Escola Major José Tenório, já situada na comunidade do Distrito Nova Vida, com três salas de aula. No entanto, a unidade não entrou imediatamente em funcionamento, devido à falta de banheiros, cozinha e outras estruturas essenciais.

Em 2004, com o aumento da demanda de educandos provenientes da comunidade e de áreas adjacentes, uma parceria entre os governos estadual e municipal e a empresa Sococo resultou na reforma e ampliação da escola, que passou a contar com 13 salas de aula para atender mais de 900 estudantes em três turnos. Foi a primeira escola do campo a possuir uma infraestrutura física mais robusta.

Em 2018, a escola passou por reforma, realizada pela Secretaria Municipal de Educação.

Em maio de 2024, a escola foi reinaugurada, após novas melhorias em sua infraestrutura física. Todas as 13 salas de aula foram climatizadas, e passarelas cobertas foram instaladas. Além disso, foram construídas uma quadra coberta e outra de grama sintética, garantindo melhores condições para atividades pedagógicas e esportivas. A escola Major José Tenório (2021, p. 22) registra em seu PPP a seguinte missão:

Desenvolver o pensamento crítico-reflexivo sobre as conquistas e apropriações do saber e do fazer social ao longo da história, para que o ensino e o aprendizado escolar sejam reconstruídos com intencionalidade educacional por esta comunidade escolar, de forma educativa, para que o estudante possa descrever, compreender e interpretar os fenômenos sociais por meio do ensino, da pesquisa e da extensão dos benefícios do conhecimento científico à sociedade, com excelência de qualidade.

A seguir, apresento as notas e as projeções do IDEB referentes aos anos de 2021 e 2023, tanto para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. As metas projetadas foram estabelecidas até o ano de 2021 pelo MEC.

**Quadro 12 - IDEB e projeção do Ensino Fundamental - 2021 a 2023**

Anos iniciais				Anos finais			
2021		2023		2021		2023	
Nota	Projeção	Nota	Projeção	Nota	Projeção	Nota	Projeção
4.5	5.4	4.5	-----	3.9	4.5	4.1	-----

Fonte: elaborado pela autora baseado nos dados do Qedu (2023).

A Rodovia PA-252, onde a escola está localizada, desempenhou papel significativo na ocupação da região Moju-Acará. Essa via está interligada à PA-150, assim como à PA-151, que se estende ao longo do eixo Moju-Arapari, no município de Barcarena. A PA-150, por sua vez, atravessa o município no sentido Norte-Sul, consolidando-se como a principal via de acesso aos projetos industriais Alumínio Brasileiro S.A (ALBRÁS) e Alumina do Norte do Brasil S/A (ALUNORTE), além de viabilizar o fornecimento de energia proveniente da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, entre outros propósitos estratégicos. A ocupação ao longo dessas rodovias gerou nova dinâmica no arranjo territorial, promovendo a substituição das formas tradicionais de organização da produção.

A Vila Nova Vida, como era chamada antes de ser elevada à categoria de distrito, teve sua formação influenciada pela atuação da empresa Sococo. As ações dos novos agentes contribuíram para a redefinição da paisagem no espaço rural de Moju. Parte da densa floresta foi substituída por campos de pastagem ou por extensas áreas de monocultura, especialmente de dendê e coco. Pequenas comunidades rurais presenciaram o crescimento desordenado no número de habitantes, impactando o equilíbrio da ocupação local.

#### **4.4 Eixo 1 - Caracterização do perfil dos sujeitos da pesquisa**

Aqui aponto o número de entrevistados e algumas de suas características. Ao todo, foram entrevistados dez sujeitos, sendo cinco pertencentes à EMEF Prof<sup>a</sup> Rosa do Socorro Carvalho e cinco à EMEF Major José Tenório, entre membros da equipe gestora e representantes do Conselho Escolar. Os dados obtidos, por meio das entrevistas, revelam que 100% dos participantes possuem formação de nível superior, sendo seis graduados em Pedagogia e quatro em outras licenciaturas. Esse perfil de escolaridade se explica pelo fato de que a composição do Conselho Escolar é majoritariamente formada por professores em exercício ou que já atuaram na docência, além de representantes da gestão, dos pais e da comunidade.

Conforme estabelece a LDB nº 9.394/1996, no Artigo 62, a formação dos profissionais docentes destinados à atuação na educação básica deve ocorrer, prioritariamente, em nível superior, por meio de cursos de licenciatura plena. No entanto, admite-se, como exigência mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a formação em nível médio na modalidade normal (Brasil, 1996).

Os entrevistados estão na faixa etária de idade entre 40-50 anos, sendo que 50% do sexo feminino e 50% masculino e atuam no conselho entre 2 a 4 anos, conforme demonstrado no quadro abaixo.

**Quadro 13** - Características e perfil dos sujeitos da pesquisa

Pseudônimo	Idade	Sexo	Formação	Representação No conselho	Função que ocupa	Tempo de atuação
Rosa	45	F	Pedagogia	Gestão	.....	2 anos
Silas	48	M	Pedagogia	Gestão	Secretário	1 anos
Mário	46	M	Matemática	Professor	Presidente	4 anos
Mariana	48	F	Pedagogia	Pai	Conselho fiscal	1 anos
Breno	41	M	Letras	Comunidade	Tesoureiro	4 anos
keila	50	F	Pedagogia	Gestão	.....	4 anos
Olga	46	F	Pedagogia	Gestão	Secretaria	4 anos
Ronilson	46	M	Pedagogia	Professor	Conselho fiscal	4 anos
José	45	M	Matemática	Pai	Conselho fiscal	2 anos
Paula	40	F	História	Comunidade	Conselho fiscal	1 anos

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações da entrevista.

Neste eixo questioneei aos sujeitos entrevistados, fazendo a seguinte indagação: **Antes de compor o Conselho escolar, você já tinha conhecimento do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Básico)? Em caso positivo, você poderia citar o que conhecia desse programa?**

As respostas obtidas foram as seguintes:

Sim. Eu fazia parte na escola, onde meu filho estudava, como membro representando a categoria dos pais. E eu só sabia o que deveria ser comprado, só isso (gestora Rosa).

Sim. Eu já conhecia, já tinha participado, na verdade, como ouvinte das reuniões do conselho e observava os movimentos como se dava e assim foi conhecendo o PDDE e depois a gestora da escola me convidou para fazer parte do conselho (Professor Ronilson).

Sim. Para comprar materiais pedagógicos e de consumo para a escola (pai de aluno).

Não. Eu fui convidado pela gestão da escola para participar do conselho escolar e não conhecia nada sobre o PDDE (Coordenador Pedagógico Silas).

Não. Eu já tinha ouvido falar sobre o PDDE na escola, mas eu não sabia de nada dele (Representante da comunidade, Paula).

A resolução nº15 de 16 de setembro de 2021, diz no Art. 2º que o PDDE tem como finalidade a transferência anual de recursos financeiros, de forma suplementar, pelo FNDE, às escolas públicas de educação básica das redes estadual, municipal e distrital, bem como às

instituições de educação especial qualificadas como beneficentes. Esses recursos visam a atender às necessidades prioritárias das unidades escolares, contribuindo para o seu funcionamento adequado, para a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, além de fomentar a autogestão e a participação da comunidade escolar no controle social (Brasil, 2021).

Diante dos depoimentos, compreendemos que os sujeitos em sua maioria conheciam o PDDE Básico antes de fazerem parte do conselho, de modo superficial, no sentido somente de fazer compras de material para a escola. Suas falas demonstram que não conhecem o real objetivo do PDDE, conforme o documento orientador do programa expõe.

Neste contexto, Maia (2023) aponta, em seu estudo, uma possível carência de conhecimento em relação ao PDDE, associada à inexistência de reuniões com a comunidade escolar voltadas à explicação e ao planejamento do uso dos recursos provenientes do programa. Enfatiza também, que os indivíduos que evidenciaram menor compreensão acerca do PDDE apresentam, em geral, um tempo reduzido de atuação na instituição escolar.

Considerando a normativa legal do programa, as falas dos sujeitos e as reflexões de Maia 2023, evidencia que, embora o PDDE seja uma política pública de financiamento bem estruturada do ponto de vista legal, sua efetivação ainda encontra entraves significativos na realidade das escolas. O distanciamento, entre o que é proposto e o que é vivenciado, demanda ações mais incisivas de formação, mobilização e acompanhamento por parte das autoridades educacionais, de modo a assegurar que o programa cumpra seu papel como instrumento de fortalecimento da gestão escolar e da participação cidadã.

#### 4.5 Eixo 2 - Recursos financeiros da escola e o PDDE

**Tabela 4** - Recurso financeiro recebido do PDDE Básico nos anos 2020-2023

**EMEF. PROFESSORA ROSA DO S. CARVALHO**

ANO	Valor custeio	Valor capital	Valor total
2020	R\$ 11.360,00	R\$ 2.840,00	R\$ 14.200,00
2021	R\$ 9.156,00	R\$ 3.924,00	R\$ 13.080,00
2022	R\$ 10.928,00	R\$ 2.732,00	R\$ 13.660,00
2023	R\$ 11.408,00	R\$ 2.852,00	R\$ 14.260,00

Fonte: elaborada pela autora, baseado nos dados do PDDE INFO.

**Tabela 5** - Recurso financeiro recebido do PDDE Básico nos anos 2020-2023**EMEF. MAJOR JOSÉ TENÓRIO**

<b>ANO</b>	<b>Valor custeio</b>	<b>Valor capital</b>	<b>Valor total</b>
<b>2020</b>	R\$ 11.392,00	R\$ 2.848,00	R\$ 14.240,00
<b>2021</b>	R\$ 10.570,00	R\$ 4.530,00	R\$ 15.100,00
<b>2022</b>	R\$ 12.368,00	R\$ 3.092,00	R\$ 15.460,00
<b>2023</b>	R\$ 10.912,00	R\$ 2.728,00	R\$ 13.640,00

Fonte: Fonte: elaborada pela autora, baseado nos dados do PDDE INFO.

Foi indagado aos membros do Conselho Escolar quanto ao conhecimento que possuem sobre os valores dos repasses financeiros e acerca da identificação do órgão responsável pelo envio desses recursos. A esse respeito, foram obtidos os seguintes relatos:

Não tô lembrado do valor, só sei que vem em duas parcelas (Representante da comunidade, Breno).

Olha, é uma base de 15 mil total, que sai em duas parcelas no ano, acredito que seja uns 60 mil que a escola recebeu durante esses quatros anos (Representante dos professores, Ronilson).

Eu não sei exatamente o valor, só sei que vêm duas vezes no ano (Representante de pais, Mariana).

Os depoimentos dos membros dos conselhos escolares evidenciam pouco conhecimento no processo de democratização da gestão financeira no âmbito escolar. Apesar de ocuparem posições estratégicas dentro do conselho, enquanto representantes da comunidade, do corpo docente e dos pais, os sujeitos demonstram imprecisão sobre os valores dos repasses financeiros destinados à escola.

A fala de Breno revela desconhecimento quanto ao montante recebido, limitando-se à informação de que os recursos são enviados em duas parcelas. Mariana, representante dos pais, apresenta compreensão semelhante, também sem mencionar valores específicos. Apenas Ronilson, representante dos professores, arrisca estimativas aproximadas, embora ainda de forma imprecisa, o que aponta para a ausência de transparência ou, no mínimo, de processos formativos consistentes sobre as atribuições e responsabilidades dos conselheiros no acompanhamento da gestão financeira escolar.

Essa evidência aponta que a participação dos conselheiros no controle social dos recursos é simbólica, o que compromete os princípios da gestão democrática estabelecidos pela LDB nº 9.394/96 e reforçados por normativas específicas do PDDE. Em vez de atuarem como

agentes fiscalizadores e deliberativos, os membros do conselho parecem ocupar uma posição passiva diante da execução orçamentária.

#### 4.6 Eixo 3 - Gestão escolar e participação

Neste eixo fiz a seguinte indagação: **Como a gestão e o colegiado discutem e mapeiam as necessidades pedagógicas para aplicação do recurso do PDDE básico?**

E tive as seguintes respostas dos sujeitos:

De acordo como a gente vai observando a necessidade da escola, a gente faz esse levantamento e conversa com alguns membros. A gente não costuma reunir muito, não (Gestora, Rosa).

A gente não faz assim como deveria fazer, né? A forma correta que precisa ser feita, entendeu? Mas a gente sempre conversa com os nossos professores, a gente pede opinião dos funcionários da escola. Mas a gente não reúne para decidir no coletivo, entendeu? Mas a gente pergunta e indaga sobre a necessidade (Coordenador Pedagógico, Silas).

É difícil a gente reunir, é mais comum sair perguntando para os colegas professores e funcionários do que a escola está precisando é assim que a gente faz (professor, Mário).

A gente reúne e vê quais são as prioridades. Porque o dinheiro não dá para fazer tudo que a gente quer. Então a gente prioriza. Porque tem o que é para gastar com material permanente que é o capital, e o custeio. Então, assim, a gente elege as prioridades (Gestora, Keila).

É sempre por meio de reuniões, é feita convocação, quando entra o recurso na conta, aí o recurso é destinado pra aquele (x), a gente explica, porque tem aquela questão que uns querem data-show, outro notebook, então a escola está precisando de um bebedouro, mas às vezes o recurso do PDDE entra, não é suficiente para aquela questão toda, a gente sabe que o capital é menor, e a gente explica, a gente está explicando para eles e tudo, porque entra em conflito, porque às vezes nós que já estamos anos e anos no conselho escolar, nós conseguimos entender que não tem isso, mas às vezes o pai do aluno quer, porque quer aquilo, e às vezes o dinheiro não dá (Coordenadora Pedagógica, Olga).

A gente reúne e vê as prioridades. E diz a necessidade de comprar, mas às vezes tem um fogão, uma geladeira, mas falta um freezer, um bebedouro aí a gente prioriza, o recurso não é bastante, mas a gente prioriza. A gente discute para poder comprar (Professor Ronilson).

O recurso do PDDE Básico é repassado às instituições de ensino pelo FNDE, por meio das UEx vinculadas a cada unidade escolar. O montante recebido é calculado com base no número de estudantes matriculados no ano anterior, conforme os dados do censo escolar; ou seja, quanto maior o número de matrículas, maior será o valor transferido. As escolas beneficiadas devem contar com um colegiado responsável por deliberar sobre a aplicação dos recursos, estabelecendo prioridades de acordo com as demandas mais urgentes, tanto na categoria de custeio quanto na de capital. Compete à escola incentivar a participação da comunidade escolar no processo decisório, bem como tornar evidentes as principais necessidades da instituição (Brasil, 2021).

De acordo com Dourado (2012), não basta que os marcos legais apenas definam essa orientação; é fundamental que ela se concretize na prática, por meio da participação ativa de todos os setores da comunidade escolar e local, tais como os profissionais da educação, estudantes, familiares, conselhos escolares, sindicatos, associações comunitárias, entre outros.

Segundo Libâneo (2012), a participação constitui um elemento essencial para a efetivação da gestão democrática nas escolas, uma vez que permite o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar nos processos decisórios e na organização do cotidiano institucional. Por meio da participação, os sujeitos passam a compreender com maior clareza os objetivos e as metas da escola, sua estrutura e dinâmica organizacional, bem como suas relações com a comunidade externa. Além disso, esse processo potencializa a construção de um ambiente de trabalho mais colaborativo, promovendo o fortalecimento dos vínculos entre professores, alunos e famílias.

As falas coletadas no campo revelam distintos níveis de engajamento no processo de gestão participativa escolar, especialmente no que diz respeito à aplicação dos recursos financeiros do PDDE. A análise das perspectivas permite reflexão mais aprofundada sobre as práticas de gestão adotadas nas unidades escolares pesquisadas.

No primeiro conjunto de depoimentos, observa-se fragilidade na efetivação da gestão democrática. As falas da gestora Rosa, do coordenador Silas e do professor Mário revelam que, embora haja preocupação em escutar informalmente a comunidade escolar, as decisões relativas ao uso dos recursos não são tomadas de maneira coletiva e institucionalizada. As expressões como "a gente não costuma reunir muito" e "a gente pergunta e indaga sobre a necessidade" indicam participação pontual e restrita, marcada por práticas que desconsideram as potencialidades das reuniões formais do conselho escolar, conforme prevê a legislação vigente (Brasil, 2021). A ausência de instâncias deliberativas vai de encontro com o princípio da gestão participativa, limitando o protagonismo da comunidade escolar e enfraquecendo os espaços de controle social.

Em contraponto, o segundo grupo de falas, representado pela gestora Keila, pela coordenadora pedagógica Olga e pelo professor Ronilson, demonstra uma postura mais alinhada aos pressupostos da gestão democrática. Os sujeitos relatam a realização de reuniões para definição de prioridades, destacando a necessidade de planejamento e negociação frente à limitação orçamentária. A menção à explicação dos critérios de aplicação do recurso, à eleição de prioridades e à escuta da comunidade indica a presença de um processo deliberativo mais estruturado.

Ainda que desafios persistam, como o conflito de interesses entre os membros da comunidade escolar, há evidências de esforço em viabilizar práticas dialógicas, coerentes com as diretrizes do PDDE e com os princípios da gestão democrática, conforme destacam Dourado (2012) e Libânio (2012).

A análise do conteúdo documental e dos discursos evidenciam nítidas distinções entre as duas realidades escolares investigadas. A primeira escola apresenta participação superficial, sem a efetiva atuação do conselho escolar, contrariando o objetivo do PDDE, conforme a Resolução de nº15/2021, que enfatiza a participação como um dos elementos, para promover o fortalecimento da autogestão democrática e controle social. A segunda escola, por sua vez, apresenta sinais de avanço na consolidação de práticas mais participativas, mesmo diante das limitações financeiras e dos conflitos internos. Essa diferença revela que a gestão democrática não se consolida apenas pela existência de normativas legais, mas há indícios de uma cultura institucional voltada à valorização do diálogo, da transparência e da corresponsabilidade.

Sobre esse mesmo eixo indago **se consideram importante que o conselho escolar participe do planejamento para aplicação do recurso do PDDE, Básico e por quê? E tive as seguintes respostas:**

Eu considero que é muito importante que todos os membros possam participar, saber o que está acontecendo, Saber em que está sendo gasto o dinheiro. Porque se eles fazem parte e representam cada categoria, é importante que eles possam participar sim. Porque até eles podem dar outras opiniões daquelas que, de repente, eu não posso saber. Se os membros estão ali, eu concordo que eles participem. Tanto é que agora, no final dessa gestão, a gente vai reunir, sim, para informar tudo que foi feito, tudo que foi comprado (Gestora, Rosa).

Com certeza. Primeiro, porque é um dinheiro federal. A gente tem que saber lidar, porque você precisa prestar conta e tem que ter muita responsabilidade. Porque se você não tiver responsabilidade de gerir essa quantia que vem, a escola perde. Então, é gerir com responsabilidade (Gestora Keila).

Sim, é importante, eu não sei por que as pessoas têm medo de fazer parte do conselho escolar. Então a gente vê uma resistência muito grande nessa participação, não é fácil [...] então acho que é importante, porque lá estão todas as representações do colegiado como representante de pais, alunos que podem ser escutados, o ponto de vista deles é diferente, aí o ponto de vista dos funcionários, daquele que é da comunidade, que não está dentro do âmbito da escola, ele tem uma visão diferente desse recurso, como pode ser aplicado. É por isso que eu acho importante, porque tu ouves todas as pessoas que fazem parte daquele, da comunidade escolar, que não é só para os professores da escola. Mas, infelizmente, a gente não vê ainda esse interesse da comunidade nessa participação [...], na maioria das vezes, quando a gente chama, não vem. É incrível, né? É até falo que, às vezes, tem, em muitos conselhos, o diretor da escola é o próprio presidente do conselho, porque não tem quem queira ficar, né? É muito isso, a gente faz questão que não seja. Mas mesmo assim, as vezes acaba sobrando (Coordenadora Pedagógica, Olga)

Sim, eu acho importante, né? Nós somos uma comunidade escolar, todos fazem parte dessa comunidade. Então, cada membro da comunidade tem que saber, sim. Se tratando de um recurso público tem que ter transparência, né? Então tem que compartilhar assim com relação que vai ser destinado o recurso, né? Quais as prioridades que a escola vai dar para estar adquirindo as melhorias, para o bem-estar

de todos. Nosso aluno, nossos professores, todos que trabalham aqui na escola (Coordenador Pedagógico, Silas).

Sim. Para saber sobre onde o dinheiro está sendo aplicado, para melhoria da escola (Pai de aluno, José).

É preciso, para ser uma gestão transparente e ver em que vai ser gastado o recurso e prestar conta do que entrou e saiu de recurso. Precisamos participar pra saber (representante da comunidade, Breno).

Para Alves (2023), a participação dos membros do Conselho Escolar nas decisões sobre a gestão financeira da escola é essencial para garantir administração efetiva dos recursos e prestação de contas transparente.

Segundo LDB 9394/96, a gestão democrática, pautada nos princípios de autonomia e participação, constitui um modelo de governo que prioriza a inclusão, a transparência e a responsabilidade. Nesse caso, a autonomia institucional e individual é salutar para fomentar decisões mais justas.

Gadotti (2014) diz que a participação popular na gestão educacional vai além da criação de mecanismos, exigindo condições adequadas para ser efetiva. A sociedade civil enfrenta dificuldades, pois é necessário conhecimento técnico para acompanhar os debates. É importante garantir acessibilidade nos locais e horários das convocações. A organização e a estrutura também influenciam no engajamento. A participação deve ser contínua e integrada à política educacional como prática democrática.

À luz da LDB 9394/96 e dos teóricos citados, há, valorização da participação dos membros da comunidade escolar na gestão financeira da escola. As falas expressam consenso sobre a importância da transparência, do uso consciente dos recursos públicos e da escuta de diferentes vozes da comunidade: pais, alunos, professores e representantes locais. Essa visão dialoga diretamente com a LDB, que estabelece a gestão democrática como princípio fundamental da educação, com base na participação e autonomia.

Apesar do reconhecimento da importância do Conselho Escolar, os depoimentos apontam desafios concretos à efetivação da participação, como a resistência da comunidade em se engajar, a baixa presença em reuniões e a sobrecarga de responsabilidades sobre a equipe gestora. Essa dificuldade é discutida por Gadotti (2014), ao afirmar que a participação popular requer mais do que mecanismos formais; ela precisa de condições estruturais, formação técnica e acessibilidade para tornar-se significativa. Alves (2023) complementa ao destacar que a atuação dos conselhos é essencial para a efetivação da prestação de contas e boa administração dos recursos, mas isso depende do engajamento real e da formação adequada dos conselheiros.

Embora o discurso sobre participação esteja alinhado com os princípios legais e teóricos, ainda há distanciamento entre a teoria e a prática. Superar esse desafio exige investimento em

formação, cultura participativa e fortalecimento de espaços democráticos com suporte técnico e institucional.

Continuo com a indagação sobre a autonomia: **Você considera que os recursos do PDDE têm possibilitado maior autonomia no que diz respeito à autonomia financeira, administrativa e pedagógica da escola? Por quê?**

Eu considero que é muito importante e é de grande valia. Porque a gente não fica esperando só pela SEMED, são muitas escolas e leva tempo, e aí a gente mesmo da escola já pode resolver de imediato, porque nós estamos lá conhecendo a realidade da nossa escola. Então isso é muito importante. No pedagógico, ajuda muito, porque os professores, os alunos, às vezes não têm uma caneta, não têm um lápis, a gente sabe que deveriam ter, né? Uma folha de papel, um EVA, algumas coisas para ajudar no ensino. Então isso contribui muito. Às vezes a gente arruma caneta, caderno para o aluno. A gente sempre tem lá na escola algo para fazer com que esse aluno não desista. A gente sabe que às vezes os alunos esquecem ou perdem seu material. Os pais dão suporte, mas muitas vezes eles não têm realmente (Gestora, Rosa).

Se não tivesse esse dinheiro, como a gente ia gerir, que é uma escola grande, e a gente sabe que se queimar uma lâmpada, ao invés de mandar um ofício para a prefeitura até chegar na escola, ia demorar. É uma quantia mínima, eu digo assim, tanto de aluno que a gente tem, para você trabalhar durante o ano, a gente tem que saber administrar e priorizar. E também a gente sabe que é o que te dá suporte na parte pedagógica, que você tem que comprar material, que você tem que dar suporte para o aluno, que às vezes nem é para isso. O aluno precisa de um caderno, às vezes a família está desempregada, é família desestruturada (Gestora Keila).

Eu acredito que sim. Ele tem possibilitado isso, porque acho que é aquela questão. Quem tem dinheiro tem poder, né? Quando a gente começa a ter poder de decidir o que a gente quer pra escola, o que a gente acha melhor, porque a gente tem recurso pra isso, eu acho que isso ocasiona uma autonomia, realmente, pra gestão, pra comunidade [...]. Então, ele dá possibilidade, sim, pode até não ser muito o recurso, né? Também, a gente costuma ajudar muitos alunos e professores com esses recursos que entram. A gente dá um pincel, a gente dá um lápis pro aluno, a gente dá cartolina, a gente dá cola. Eu até brinco que na minha época, tudo tinha que comprar, né? [...] Não dá para todos os alunos, mas se precisa, pra aquela aula, um lápis de cor, tinta-guache, a escola tem. [...] aqui, nós investimos muito nessa questão do trabalho do professor, de dar subsídio com material que ele precisa. Então, a gente faz de tudo pra que não saia do bolso do professor, que não é o correto (Coordenadora Pedagógica, Olga).

Sim, o recurso é importante e fundamental na escola, né? Porque isso possibilita a gente estar empregando em recursos didáticos para possibilitar a melhoria do ensino na escola. Então eu considero fundamental sim, tanto na parte da questão pedagógica como da infraestrutura com pequenos reparos. Isso dá mais autonomia pra gente sim (Coordenador pedagógico, Silas).

A resolução de nº 15 de 16 de setembro de 2021, no Art. 4<sup>a</sup> orienta:

Os recursos do PDDE e Ações Integradas destinam-se à cobertura de despesas de custeio, manutenção e pequenos investimentos que concorram para a garantia do funcionamento e melhoria da infraestrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino beneficiários, devendo ser empregados:

- I – na aquisição de material permanente;
- II – na realização de pequenos reparos, adequações e serviços necessários à manutenção, conservação e melhoria da estrutura física da unidade escolar;
- III – na aquisição de material de consumo;
- IV – na avaliação de aprendizagem;
- V – na implementação de projeto pedagógico; e
- VI – no desenvolvimento de atividades educacionais; (Brasil, 2021).

De acordo com Maia (2023), o PDDE exerce papel relevante na promoção da qualidade do ensino, uma vez que proporciona melhores condições para o desenvolvimento das práticas pedagógicas em sala de aula. A iniciativa permite a aquisição de materiais didáticos e de expediente que apoiam o trabalho docente, contribuindo, assim, para o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem.

Silva (2015) destaca que, apesar das limitações existentes, o PDDE contribui significativamente para a organização pedagógica, administrativa e financeira das instituições públicas de ensino. Isso é devido ao caráter descentralizador da gestão financeira, que permite à comunidade escolar participar ativamente das decisões, dentro dos parâmetros normativos, priorizando as demandas mais relevantes para o contexto escolar.

A partir das falas do(a)s profissionais da gestão escolar, evidencia-se a percepção positiva em relação à importância do PDDE no cotidiano das instituições públicas de ensino. O(a)s entrevistados(a)s destacam que, mesmo diante de limitações orçamentárias e estruturais, os recursos descentralizados viabilizados pelo programa, possibilitam respostas mais ágeis e contextualizadas às necessidades emergentes da escola, tanto no âmbito pedagógico quanto no administrativo.

A fala da gestora Rosa, por exemplo, enfatiza a relevância do PDDE para a autonomia da escola na resolução de demandas imediatas, especialmente diante da morosidade dos trâmites burocráticos da administração central. Esse depoimento converge com a perspectiva de Silva (2015), ao afirmar que a descentralização promovida pelo PDDE fortalece a capacidade de autogestão da escola, ao permitir que a comunidade escolar tenha poder de decisão sobre a aplicação dos recursos, respeitando as normativas legais.

As falas reforçam a função social do programa ao permitir a aquisição de materiais escolares básicos para o(a)s estudantes em situação de vulnerabilidade. Tal dimensão é ressaltada tanto por Rosa quanto por Keila, ao relatarem que frequentemente a escola supre a ausência de itens como lápis, canetas e cadernos, garantindo a permanência do(a)s aluno(a)s nas atividades escolares. Essa prática, embora extrapole, em alguns casos, os objetivos originais do programa, revela uma gestão sensível às realidades sociais e econômicas da comunidade atendida.

A coordenadora Olga complementa essa análise ao destacar que o PDDE confere não apenas autonomia financeira, mas também autonomia decisória à equipe gestora, o que impacta diretamente na valorização do trabalho docente, ao assegurar que os professores tenham acesso

aos materiais pedagógicos necessários. O programa evita que os custos recaíam sobre o(a)s próprio(a)s docentes, promovendo, assim, melhor condição de trabalho.

Essa percepção encontra respaldo na Resolução FNDE nº 15/2021, a qual normatiza que os recursos do PDDE devem ser destinados à melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas públicas, contemplando, entre outros, a aquisição de materiais permanentes e de consumo, a realização de pequenos reparos e a implementação de projetos pedagógicos (Brasil, 2021). Nesse sentido, as práticas relatadas pelo(a)s profissionais entrevistado(a)s estão em conformidade com os dispositivos legais que regem o programa.

A análise das falas também fortalece os apontamentos de Maia (2023), ao destacar que o PDDE contribui para a elevação da qualidade do ensino, à medida que assegura melhores condições para o desenvolvimento das atividades de sala de aula. A possibilidade de investir em recursos pedagógicos, ainda que de forma limitada, substancia o processo de ensino e aprendizagem e promove maior equidade no acesso a materiais didáticos entre o(a)s estudantes.

Entretanto, é importante ressaltar que, embora o PDDE represente avanço em termos de autonomia e capacidade de gestão, os recursos financeiros ainda são considerados insuficientes diante da complexidade e das múltiplas demandas enfrentadas pelas escolas públicas, como aponta a gestora Keila. Isso exige das gestões escolares habilidade constante de planejamento, priorização e uso eficiente dos recursos, além da necessidade de políticas complementares que ampliem os investimentos na educação pública.

Apesar das limitações orçamentárias, o PDDE configura como uma política pública estratégica para o fortalecimento da gestão democrática, da autonomia escolar e da qualidade do ensino, especialmente quando implementado de forma sensível e articulada às demandas locais.

#### **4.7 Eixo 4 - Organização pedagógica da escola e o PDDE**

O eixo quatro trata especificamente da organização escolar e o entrelace com o PDDE, nesse sentido fiz o seguinte questionamento: **A escola já utilizou o recurso do PDDE básico para implementação de projeto pedagógico visando a melhoria do ensino? Em caso positivo, comente, sucintamente, sobre o projeto pedagógico desenvolvido e a área de ensino que focou.** E tive as seguintes respostas:

Não, porque às vezes em conversa com o presidente do conselho, ele fala assim que é muito difícil para fazer essas notas, que são as três pesquisas, como eu não tenho muito conhecimento sobre isso a gente não faz. Eu sinto falta também disso. Eu já participei

de reuniões, mas não foi assim, suficiente para ficar bem inteirada sobre se a gente pode investir o recurso em projeto pedagógico na escola (Gestora, Rosa).

A gente tem o projeto de leitura que a professora [...] acompanha, que vai até ser incluído agora no PPP, porque a gente tem que atualizar. Mas é no projeto de leitura que a gente usa algum material como cópias para o aluno fazer algum trabalho, sabe que existe o projeto da SEMED, a escola tem que ser uma escola leitora, então é onde a gente mais investe (Gestora, Keila).

Não. Ele sempre é voltado só para esse apoio mesmo de materiais e coisa assim. Para projeto, não usamos, projetos é só o que o PDDE vem destinado, mas o PDDE Básico não (Coordenadora pedagógica, Olga).

Não, não. É tipo assim: está com dificuldade em leitura, bora fazer esse projeto e a gente vai precisar desse material e aí a gente vai usar o dinheiro do PDDE Básico? A gente usa o recurso do PDDE nos projetos da escola mas não temos, mas não tem esse foco (Coordenador pedagógico, Silas).

A alocação dos recursos oriundos do PDDE tem como finalidade o custeio de despesas operacionais, de manutenção e de pequenos investimentos que contribuam para assegurar o funcionamento adequado e a melhoria contínua da infraestrutura física e pedagógica das instituições de ensino contempladas. Tais recursos devem ser aplicados, na execução de projetos pedagógicos e no fomento a atividades educacionais (Brasil, 2021).

Para Libâneo (2012), os objetivos sociais se configuram como orientações fundamentais para a concretização de finalidades específicas. No âmbito da instituição escolar, tais finalidades englobam o desenvolvimento da aprendizagem, a formação para o exercício da cidadania e a construção de valores e atitudes. Nesse contexto, a estrutura organizacional e os mecanismos de gestão da escola constituem um conjunto articulado de ações, recursos, estratégias e procedimentos que viabilizam as condições necessárias para o alcance desses objetivos. A escola não é apenas um espaço físico, mas uma instituição que organiza processos de ensino e aprendizagem, Lima (2001).

Os relatos das gestoras e coordenadores pedagógicos mostra lacuna significativa no que se refere à apropriação dos objetivos e possibilidades de aplicação dos recursos oriundos do PDDE Básico. As falas revelam, de forma recorrente, desconhecimento técnico na compreensão das normativas que regulamentam o uso desses recursos, especialmente no que tange à sua aplicação em projetos pedagógicos. A gestora Rosa, expressa explicitamente sua dificuldade em compreender os procedimentos exigidos, o que repercute na não utilização do recurso para finalidades mais amplas previstas legalmente, como o desenvolvimento de ações pedagógicas estruturadas com o propósito de elevar o aprendizado dos estudantes.

Conforme estabelece a legislação vigente (Brasil, 2021), os recursos do PDDE não se restringem ao custeio de materiais ou manutenção da estrutura física da escola, mas devem também ser destinados à implementação de projetos pedagógicos e ao desenvolvimento de atividades educacionais. No entanto, tal prerrogativa parece não estar suficientemente

internalizada pelos atores escolares. A fala da coordenadora Olga reforça a visão limitada ao afirmar que o PDDE Básico não é utilizado para projetos, restringindo-se ao apoio material, o que contraria diretamente a finalidade legal do programa.

Essa dissociação entre o previsto legalmente e o praticado na realidade escolar pode ser compreendida, em parte, a partir da análise proposta por Libâneo *et al* (2012), segundo eles os sistemas organizacionais e os mecanismos de gestão da escola devem se configurar como instrumentos para viabilizar os objetivos educacionais, incluindo a formação integral dos estudantes. Quando esses mecanismos são fragilizados pela ausência de formação ou pela pouca clareza nas funções do conselho escolar e da gestão pedagógica, comprometem-se as condições objetivas para a concretização desses objetivos.

A escola, como destaca Lima (2001), ultrapassa a dimensão física e deve ser compreendida como espaço de organização sistemática de processos educativos. O uso estratégico dos recursos do PDDE, nesse sentido, é parte importante da estrutura pedagógica e institucional da escola. A partir dessa perspectiva, percebe-se que, embora existam iniciativas pontuais como o projeto de leitura citado pela gestora Keila e Silas, essas ações não estão plenamente integradas ao planejamento pedagógico institucional nem fundamentadas em uma gestão que compreenda o potencial do PDDE como ferramenta de transformação e inovação educativa.

Isso fica nitidamente explícito na análise do PPP das escolas investigadas, pois os projetos educativos das duas unidades de ensino não demonstram planejamento dos seus gastos e objetivos clarificados de aprendizagem.

Diante disso, torna-se evidente a necessidade de investimento na formação continuada dos gestores e conselheiros escolares, bem como na consolidação da cultura organizacional que compreenda a gestão dos recursos como instrumento pedagógico, e não meramente administrativo. O desconhecimento ou uso limitado do PDDE impede que a escola atue de forma plena em seu papel social de promover a aprendizagem, a cidadania e a formação ética, princípios que, conforme Libâneo *et al* (2012), devem orientar a atuação da instituição escolar.

Nesse mesmo eixo temático, indago sobre: **A equipe gestora e o colegiado (conselho escolar) recebem formação sobre aplicação dos recursos do PDDE básico referente à questão pedagógica e gestão democrática?** E tive a seguinte resposta:

Não, a vice gestora, da nossa escola que já participou em um outro município e em conversa comigo me falou como a escola deveria aplicar o recurso na questão pedagógica (Gestora, Rosa).

Sim, já participei de algumas formações. Mas o que eu mais observo que é mais para a área financeira como prestação de conta. Eu fico tipo assim, que bom que alguém está tendo um olhar diferente (Gestora, Keila).

Sim. Mas foca muito na prestação de conta, na parte pedagógica e de gestão democrática não é muito discutido (Coordenadora Pedagógica, Olga).

Já participei de uma formação já tem alguns anos da primeira participação do conselho escolar, mas ela não foi focada na questão do pedagógico, entendeu? Foi só a questão de prestação de contas (Coordenador pedagógico, Silas).

Eu já participei, sobre prestação de conta, onde ajudou muito a gente, hoje não temos dificuldade pra prestar conta. Na questão pedagógica e gestão democrática eu não me recordo, acredito que não participei (Professor, Ronilson).

Eu já participei de formação online pelo CECAMPE NORTE, sobre o BB ágil (pai de aluno, José).

Olha, eu ainda não participei de nenhuma formação do PDDE (Mariana, pai de estudante).

Eu nunca participei de formação sobre o PDDE (Membro da comunidade, Breno).

As falas do(a)s entrevistado(a)s confirmam um panorama já apresentado na indagação anterior no que se refere à formação dos sujeitos envolvidos na gestão escolar, especialmente no que tange à compreensão das dimensões pedagógica e democrática do PDDE. Observa-se que, embora haja certa participação em formações relacionadas ao programa, estas se concentram majoritariamente em aspectos técnico-burocráticos, como a prestação de contas, em detrimento das dimensões pedagógicas e de gestão democrática, que são igualmente previstas e incentivadas na legislação e nos marcos conceituais do programa.

Um ponto preocupante que se apresenta é o distanciamento da comunidade escolar do processo de gestão do PDDE. A ausência de participação em formações por parte de pais e membros da comunidade, como revelado nas falas de Mariana e Breno, demonstra o enfraquecimento da gestão democrática, que deveria ser um dos pilares enfático do programa. A formação de conselheiros escolares e a promoção da cultura participativa é necessário para a construção de uma escola que vá além da dimensão administrativa e se consolide como espaço de protagonismo coletivo, como aponta Lima (2001), ao considerar a escola como instituição que organiza intencionalmente os processos de ensino e aprendizagem em diálogo com a comunidade.

A ausência de abordagem formativa voltada à gestão pedagógica do recurso é uma problemática, pois, conforme estabelece a base legal do PDDE (Brasil, 2021), os recursos devem ser empregados também na implementação de projetos pedagógicos e no desenvolvimento de atividades educacionais. A recorrência de relatos, indicando a falta de clareza sobre esse aspecto evidencia desconexão entre a política pública e sua aplicação prática, indicando falhas tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos profissionais da educação e dos demais membros da comunidade escolar.

#### 4.8 Eixo 5 - Conexão entre PDDE Básico e PPP

No eixo cinco questiono sobre a conexão entre o Projeto Político Pedagógico da escola e o PDDE. Fiz o seguinte questionamento: **a escola possui PPP? Quem participou da construção? E com qual frequência ocorrem as avaliações?**

Sim. Os professores, gestão e coordenação. A gente sempre senta pra fazer isso, é na época do planejamento, em janeiro, mas ele não foi feito revisão esse ano (Gestora Rosa).

Sim. Gestão, coordenação pedagógica e o conselho escolar. É final de ano. Quando inicia o ano letivo, já está tudo (Gestora Keila).

A escola tem PPP sim. Quem participou da construção foram os professores, gestão escolar e os alunos, né? Então, com relação à avaliação do PPP, nós fazemos no início do ano letivo, no momento do nosso planejamento pedagógico. A gente sempre destina, né? Ali, algumas horas, um dia, dois dias, para a gente estar revisando nosso PPP e fazendo as adequações no PPP. Mas, na revisão, a comunidade não participa, são os professores e gestão escolar (Coordenador pedagógico, Silas).

Tem. Professores, coordenação pedagógica, representante de pais que é do conselho escolar. A comunidade não participa na avaliação. Ele está desatualizado. Esse ano nos atrapalhamos por causa da reforma da escola e também um bocado de coisas e situações que tínhamos que resolver logo (Coordenadora Pedagógica, Olga).

Eu sei que tem. mas sinceramente eu nunca participei da avaliação (pai de aluno, Mariana).

Em contraposição, Carole Pateman argumenta que a participação ativa da população é essencial para fortalecer a democracia, a participação gera aprendizado político, envolvendo decisões locais e nacionais, ensina habilidades democráticas e aumenta o senso de pertencimento dos cidadãos, como também cria cultura democrática no sentido de quanto mais as pessoas participam, mais elas internalizam valores democráticos, como diálogo, negociação e compromisso, “a participação promove e desenvolve as próprias qualidades que lhe são necessárias; quanto mais os indivíduos participam, melhor capacitados eles se tornam para fazê-lo” (Pateman, 1992, p. 61).

A carta magna estabelece que, em nosso país, o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade (Brasil, 2016).

A autora Ilma Veiga (2013), em sua obra *Projeto Político Pedagógico da Escola uma Construção Possível*, enfatiza que por meio do PPP, como instrumento permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, através da construção democrática visa eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, eliminando com a lógica da burocratização que historicamente tem caracterizado a dinâmica da escola.

Paro (2016) aponta a democracia como meio para a construção de uma sociedade justa e igualitária com foco na participação efetiva de todos os membros da comunidade, dá ênfase

à corresponsabilidade e o diálogo como pilares e defende a democracia como processo contínuo e formativo.

Vasconcelos (2019), p. 74, afirma que:

Temos aqui uma questão cultural muito séria: o autoritarismo está impregnado em nossas relações e, o que é pior, não nos damos conta dele. A influência do nosso tipo de colonização (depende predatória) e, mais recentemente, do regime militar (1964-1985) para ser decifrada ainda. Podemos ver o reflexo disso no ambiente acadêmico ou escolar, que deveria ser, por excelência, o espaço do debate, do confronto de ideias e posições, de cooperação e decisões coletivas. Todavia, o que se observa muitas vezes é algo muito distante de tal perspectiva. Parece que se instalou uma espécie de ciclo vicioso entre o autoritarismo e a imaturidade: a postura dogmática de alguns acaba alimentando a atitude imatura de muitos.

As falas dos gestores, coordenadores e do representante da comunidade escolar revelam pontos fracos na efetiva participação democrática no processo de avaliação e revisão do PPP. Embora o PPP esteja institucionalizado nas escolas analisadas, sua construção e, principalmente, sua avaliação periódica, ainda se dá de forma limitada.

A CF de 1988, no artigo 206, inciso VI, assegura que o ensino será ministrado com base na gestão democrática do ensino público, princípio reforçado pela LDB – Lei nº 9.394/1996, especialmente nos artigos 14 e 15, os quais orientam a participação da comunidade escolar na gestão educacional. No entanto, conforme os depoimentos colhidos, essa participação é muitas vezes restrita a professores, gestores e coordenadores pedagógicos excluindo sistematicamente a comunidade e os pais, que são, conforme a legislação, atores legítimos e imprescindíveis nesse processo.

O relato do Coordenador Pedagógico Silas destaca que "na revisão, a comunidade não participa", e a Coordenação Pedagógica Olga admite que o PPP está "desatualizado", justificando pela reforma da escola. Essas falas mostram que questões estruturais ou operacionais acabam se sobrepondo à dimensão participativa, contrariando o que Ilma Veiga (2013) defende como um PPP vivo e democrático, resultado de processo dialógico e contínuo de construção coletiva. Quando a revisão se torna apenas tarefa técnica, desconexa da escuta ativa e do envolvimento comunitário, ela perde seu caráter político e pedagógico.

A ausência de participação de pais, como aponta o depoimento do "pai de aluno", que afirma nunca ter participado da avaliação, reforça o que Carole Pateman (1992) critica como déficit democrático. A autora sustenta que a participação ativa é fundamental para o fortalecimento da democracia, criando senso de pertencimento e promovendo a aprendizagem política. A não inclusão dos pais e da comunidade escolar no debate e revisão do PPP demonstra um modelo ainda verticalizado e centralizador de gestão escolar.

Nesse sentido, Vitor Paro (2016) alerta para a necessidade de compreender a democracia escolar como um processo contínuo e formativo, em que o diálogo, a escuta e a corresponsabilidade sejam efetivadas. A revisão do PPP deve ser mais do que um ato burocrático ou formal, deve ser a oportunidade de construção de sentidos coletivos sobre o que se quer da escola. Celso Vasconcelos (2019), por sua vez, traz uma dimensão cultural importante ao apontar o autoritarismo como marca enraizada em nossas práticas escolares, muitas vezes naturalizadas. O ciclo vicioso entre autoritarismo e imaturidade política se reproduz quando há baixa participação, poucas oportunidades de diálogo e o distanciamento entre escola e comunidade.

Entretanto, apesar da existência formal do PPP nas escolas, sua avaliação e reelaboração precisa de práticas democráticas efetivas, pois, segundo as falas do(a)s entrevistado(a)s, apresentam desacordo com os princípios legais e teóricos que fundamentam a gestão democrática da educação. Para que o PPP cumpra seu papel como instrumento de transformação e reflexão crítica da prática escolar, é necessário superar práticas burocráticas e excludentes, promovendo a escuta ativa, o engajamento comunitário e a corresponsabilização de todos os atores escolares. Isso implica não apenas em garantir espaços de fala, mas também em formar sujeitos conscientes, capazes de participar de forma crítica e propositiva.

No mesmo eixo, fiz também a respectiva indagação: **Há no PPP planejamento das necessidades pedagógicas da escola e de recursos financeiros para viabilizá-los por meio do PDDE?**

Não. A gente até comenta sobre isso, mas não coloca lá no PPP. Nós temos alguns projetos que já são desenvolvidos, que estão no PPP e esses projetos precisam de materiais [...] que é o projeto da Feira de Ciências, o da Consciência Negra, nós temos a gincana do conhecimento, que envolve família e o conhecimento do aluno (Gestora, Rosa).

Não tem. Com esse dinheiro do PDDE Básico, não dá para a gente fazer isso (Gestora, Keila).

Não. O nosso PPP não tem essa parte que foca nessa questão. Inclusive, agora, no próximo planejamento já pode colocar para focar nessa parte pedagógica aí (Coordenadora Pedagógica, Olga).

Não, não existe. O PDDE Básico para mim é só pra manutenção da escola. Nunca pensei por este ângulo de colocar as necessidades no PPP, agora que você me questionou vou repensar esse ponto (Coordenador Pedagógico, Silas).

A LDB nº 9394/96 Art. 12 afirma que: “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros”.

Libâneo *et al* (2012 p. 470) afirma que:

O planejamento consiste em ações e procedimentos para a tomada de decisões a respeito de objetivos e atividades a ser realizadas em razão desses objetivos. É um

processo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, tendo em vista a elaboração de um plano ou projeto para a instituição. O planejamento do trabalho possibilita uma previsão de tudo o que se fará com relação aos vários aspectos da organização escolar e prioriza as atividades que necessitam de maior atenção no ano a que ele se refere [...].

Segundo Iracema Nascimento (2024), a escola deve “divulgar, usar e viver o PPP”, e não apenas elaborá-lo por exigência da LDB. Quando o PPP é construído de forma autêntica, ele conduz a equipe pedagógica à reflexão sobre suas concepções e práticas, permitindo que saiam do automatismo e da inércia. A autora também destaca a importância da avaliação contínua do PPP para verificar se as ações contidas no Plano de Ação estão funcionando e discutir aquelas que não estão dando certo, identificando suas causas. Esse processo possibilita o redirecionamento de rotas, garantindo maior efetividade na gestão escolar.

Para Elza Falkembach (2013), os alicerces do PPP comprometido com a reconstrução ou afirmação da identidade da escola e dos sujeitos que dela fazem parte podem ser consolidados por meio do planejamento participativo e ativo, orientado por uma proposta intencional e coerente. No que se refere à transição entre as intenções e o plano de ação, bem como à conversão das informações em práticas educativas concretas, defende-se que esse processo seja guiado por uma perspectiva humanizadora, que envolva educadores, educandos e suas famílias.

A análise das falas das gestoras e coordenadoras aponta uma importante lacuna na articulação entre o planejamento pedagógico e o uso dos recursos financeiros disponíveis na escola, especialmente aqueles provenientes do PDDE Básico. Embora a(o)s entrevistada (o)s reconheçam a existência de projetos pedagógicos relevantes como a Feira de Ciências, a Consciência Negra e a Gincana do Conhecimento esses não são planejados em consonância com a gestão financeira.

Essa realidade revela distanciamento entre o que preconiza a LDB nº 9.394/96) e o cotidiano da gestão escolar. O artigo 12 da LDB, ao estabelecer que é responsabilidade da escola elaborar e executar sua proposta pedagógica, bem como administrar seus recursos materiais e financeiros, pressupõe uma integração entre as dimensões pedagógica e financeira, o que não se concretiza nas práticas relatadas. A ausência dessa articulação compromete a coerência do PPP como instrumento orientador da ação educativa.

A partir da perspectiva de Libâneo (2012), o planejamento pedagógico deve ser compreendido como um processo articulador de análise da realidade e de definição de objetivos e ações concretas. No entanto, os dados apontam para uma prática ainda fragmentada, no qual o PPP cumpre uma função meramente formal, descolado das condições materiais e estruturais

da escola. A fala da Coordenadora Pedagógica Olga, “Nunca pensei por esse ângulo” é reveladora da compreensão limitada do papel do PPP, que acaba por não contemplar as reais necessidades da instituição.

Na mesma linha, Iracema Nascimento (2024) defende que o PPP deve ser vivido, avaliado e redirecionado continuamente, de modo a romper com o automatismo e promover reflexão crítica sobre as práticas escolares. Contudo, observa-se que a avaliação do PPP, quando realizada, não contempla aspectos relacionados à gestão dos recursos, tampouco envolve a comunidade escolar nesse processo, o que enfraquece o potencial democrático do documento.

Elza Falkembach (2013) complementa essa análise ao destacar a importância do planejamento participativo e intencional, fundamentado em perspectiva humanizadora. A falta de elo entre planejamento e execução, somada à exclusão de educadores, educandos e famílias das decisões financeiras, dificulta a construção de um PPP que represente, de fato, a identidade da escola e de seus sujeitos.

Diante disso, fica nítido que o PPP, nas instituições analisadas, ainda não cumpre plenamente seu papel de instrumento integrador e democrático. Ao não considerar as demandas materiais e os limites financeiros no processo de planejamento, a gestão escolar deixa de explorar o potencial do PPP como espaço de diálogo, corresponsabilidade e construção coletiva, o que compromete sua efetividade e o desenvolvimento da gestão verdadeiramente democrática para fins de alcance dos objetivos que a escola exerce como função política e social que é o ensino com qualidade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte (Paulo Freire).*

Chegar à etapa final deste estudo representou percurso árduo e desafiador, marcado por sucessivos momentos de reestruturação da escrita, com o propósito de responder ao problema de pesquisa orientador desde o início. As reflexões aqui apresentadas são motivadas pela trajetória que se entrelaça com minha vivência como professora da educação básica no município de Moju-PA. A experiência prática permitiu-me identificar, de forma concreta, as dificuldades enfrentadas no âmbito da educação, que motivaram a realização deste estudo e a busca por ações que contribuam para a materialização da gestão escolar democrática e das políticas educacionais no interior das escolas da Amazônia mojuense.

Assim, o estudo se propôs a responder: a política pública de financiamento da educação – PDDE Básico – contribui para a melhoria da gestão e organização escolar das escolas do campo do Município de Moju-PA? Em busca da resposta, o estudo teve como objetivo geral analisar se a política pública de financiamento da educação, via PDDE Básico, contribui para a melhoria da gestão e organização escolar das escolas do campo do Município de Moju-PA, no período de 2020 a 2023.

Para alcançar o objetivo geral, defini os objetivos específicos: a) analisar as diretrizes que norteiam o PDDE Básico no contexto da política de financiamento da educação pública brasileira a partir da década de 1990; b) pontuar a trajetória histórica sobre as concepções da gestão educacional e escolar a partir da redemocratização do Estado brasileiro; c) investigar como a gestão da escola e o conselho escolar planejam e definem as necessidades prioritárias da escola para aplicação do recurso do PDDE, tendo em vista a melhoria da organização escolar.

A Constituição Federal de 1988, juntamente com a LDB de 1996, instituiu a gestão democrática e participativa como um dos pilares importantes da educação pública brasileira, representando importante conquista no processo de consolidação dos direitos educacionais. Ambos os documentos enfatizam a relevância da participação da comunidade escolar no cotidiano das instituições de ensino, promovem a corresponsabilidade na construção de uma escola mais inclusiva e comprometida com os princípios democráticos.

Nesse marco da CF de 1988, a participação da comunidade escolar foi instituída, na década de 1990, o PDDE Básico, que tem como base a descentralização de recursos financeiros, promove a suplementação, para as escolas, ao considerar as dimensões Pedagógica,

Administrativa e Financeira. Trata-se de uma política pública educacional que vislumbra à melhoria da qualidade da educação, ao incentivar a autonomia escolar e a participação ativa da comunidade no planejamento, na execução, na avaliação e na prestação de contas dos recursos recebidos, em consonância com os princípios democráticos e participativos da gestão escolar.

Nesse contexto, o conselho escolar emerge como mecanismo essencial de participação no controle social e deliberação sobre as demandas da escola (aprovação do calendário escolar, participação na elaboração do PPP e outras ações). Sua atuação fortalece a gestão democrática ao promover o diálogo entre diferentes segmentos da comunidade escolar, possibilitando maior transparência e corresponsabilidade.

A atuação do Conselho Escolar em suas representações que compõem o colegiado, constitui-se como ferramenta estratégica na efetivação da gestão democrática, ancorada no princípio da descentralização, assegurando que todos tenham voz nos processos decisórios. O gestor escolar, nesse cenário, assume o papel de articulador das ações coletivas, promovendo espaços de diálogo que fortaleçam a qualidade e equidade do ensino público no Brasil.

A partir da análise dos dados empíricos provenientes das entrevistas com membros dos Conselhos Escolares e das equipes gestoras das duas escolas do campo, bem como do diálogo estabelecido com o referencial teórico e com a normativa do PDDE Básico, delineei considerações que permitiram compreender aspectos significativos da gestão e organização escolar das escolas do campo de Moju.

A investigação mostra que, embora os conselhos escolares sejam compostos por sujeitos com formação em nível superior, majoritariamente em pedagogia e com experiência na área educacional, há lacunas significativas no conhecimento técnico-operacional acerca do PDDE Básico. A maioria dos conselheiros demonstraram compreender o programa apenas como mecanismo de aquisição de materiais, desconhecem seus objetivos pedagógicos e o papel deliberativo do colegiado na definição das prioridades de aplicação dos recursos.

As análises revelaram, também, que a participação dos membros do conselho, embora prevista legalmente como instância de gestão democrática, acontece de forma parcial, por vezes restrita à atuação simbólica, fragilizando o controle social e a corresponsabilidade na gestão dos recursos públicos. As reuniões deliberativas são esporádicas ou inexistentes, e decisões importantes são tomadas de maneira informal, o que compromete a transparência e a legitimidade das ações gestoras.

Em contrapartida, algumas falas indicaram esforços pontuais de determinados sujeitos em promover práticas participativas, como a realização de reuniões com a comunidade escolar e a priorização de demandas pedagógicas em consonância com os recursos disponíveis. Tais

iniciativas, embora ainda incipientes, demonstram possibilidades reais da materialização da gestão democrática a partir da cultura institucional mais dialógica e transparente.

No que tange à utilização do PDDE Básico para fins de projetos pedagógicos em vista à melhoria do ensino e aprendizagem dos estudantes, há entendimento limitado sobre as possibilidades legais de aplicação dos recursos. As escolas investigadas não têm como prática utilizar o recurso financeiro do programa como instrumento de apoio ao desenvolvimento de projetos pedagógicos estruturados, o que indica subutilização do seu potencial transformador. Fica nítido na fala do(a)s entrevistados o desconhecimento sobre o PDDE Básico no que se refere à aplicação do recurso financeiro para projetos que visem à melhoria do ensino e aprendizagem.

No que diz respeito à participação na formação do PDDE Básico em relação à questão pedagógica, o(a)s entrevistados(a)s relataram que as formações das quais participaram, o foco central foi prestação de conta, faltando com as dimensões pedagógica e gestão democrática. Não que as formações sobre prestações de conta não sejam importantes; porém, a questão financeira deve estar em sintonia com a pedagógica de forma engrenada para que o PDDE Básico como política de financiamento educacional se materialize nas escolas públicas, considerando todas as dimensões que se propõem de acordo com sua resolução vigente.

Em relação à articulação entre o PPP e o PDDE Básico, constatei que o planejamento financeiro não é, via de regra, integrado ao planejamento pedagógico institucional. O PPP aparece como documento elaborado de forma burocrática, sem participação efetiva da comunidade escolar e com pouca atualização, contrariando os princípios de gestão democrática preconizados na CF de 1988, na LDB/ de 1996 e em autores como Ilma Veiga (2013) e Vitor Paro (2016).

Diante das constatações, ficou evidente a necessidade de políticas públicas educacionais de formação continuada mais efetivas para gestores e conselheiros escolares, que contemple as múltiplas dimensões da gestão educacional e que promova reflexões aos sujeitos no sentido de se ver como parte da política e não como objeto da política. Também é necessário o fortalecimento da cultura organizacional que valorize a participação ativa da comunidade escolar para potencializar as vozes dos sujeitos, assegurar o cumprimento dos marcos legais e o aprimoramento da qualidade da educação pública. Pois a gestão a organização da escola perpassa pela gestão democrática em prol de educação de qualidade e equitativa.

Por fim, reafirmo que a efetivação da gestão democrática e da autonomia escolar não se dá apenas pela existência de normativas e estruturas formais, mas de processos contínuos de formação, diálogo, corresponsabilidade e valorização dos sujeitos que compõem a escola, na

garantia de espaço e vozes. O estudo, aqui analisado, reforça o desafio e a urgência de transformar as práticas de gestão escolar centralizadoras em práticas democráticas, comprometidas com a equidade, a transparência e o direito à educação de qualidade para todos e todas.

Nos trinta anos de existência do PDDE Básico, os estudos e os documentos legais que ancoram o programa, apontam avanços em sua estrutura e consolidação como política pública de financiamento educacional, que oferece sustentação para a melhoria da educação pública, nos quesitos da infraestrutura física, pedagógica e autogestão das escolas da educação básica das quais, pode-se citar a descentralização e a autonomia. Assim, pensar no PDDE Básico, é pensar na política de financiamento que possibilita à escola planejar e executar os recursos, de acordo com as necessidades prioritárias, considerando a melhoria do ensino e aprendizagem dos estudantes e também a gestão e organização escolar com princípios democráticos.

É necessário que a aplicação dos recursos ocorra de maneira planejada, transparente e comprometida com as reais demandas pedagógicas do cotidiano escolar, o que requer a materialização da participação coletiva, bem como o desenvolvimento de cultura institucional que compreenda a gestão democrática como prática cotidiana e não apenas como diretriz normativa e burocrática.

Com base nos achados desta pesquisa, é possível afirmar que ainda há um campo fértil de investigação em torno do PDDE Básico, sobretudo no que diz respeito à sua contribuição para o fortalecimento da gestão democrática e à melhoria da qualidade da educação pública no campo. Este estudo, portanto, não se encerra em si mesmo, mas abre caminho para novas reflexões e abordagens. Espero que os resultados aqui sistematizados possam servir de subsídio para o Programa de Pós-Graduação PPGCITE, consolidando-se como fonte relevante para futuras produções acadêmicas sobre a temática.

Além disso, os dados apresentados podem contribuir para que o FNDE reflita criticamente sobre a política de financiamento do PDDE Básico, potencializar estratégias formativas voltadas aos gestores escolares e conselheiros. Tais iniciativas poderão aprofundar o debate em torno da gestão e organização escolar, reforçando práticas democráticas nas instituições de ensino para a construção de uma escola mais inclusiva, transparente e comprometida com a qualidade educacional.

Assim, é evidente que o PDDE Básico contribui indubitavelmente com a descentralização de recursos e autonomia para as escolas, porém deve ser amplamente conhecido e apropriado por seus pares e pela gestão escolar, tanto em sua dimensão pedagógica quanto financeira, a fim de contribuir de forma efetiva para a organização escolar visando à

melhoria do ensino e da aprendizagem na rede pública em diferentes contextos. Mesmo que a Secretaria Municipal de Educação de Moju adote a gestão democrática como um dos princípios norteadores de sua missão institucional e essa diretriz também esteja contemplada nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas do campo analisadas, ainda é evidente a necessidade de fortalecer as ações de formação continuada voltadas aos gestores e conselheiros escolares, que priorize o conhecimento e a reflexão crítica sobre a Resolução nº 15/2021 e os demais marcos legais que orientam a gestão democrática e o controle social como fundamentos essenciais para a qualificação da educação pública.

Portanto, promover o acesso aos instrumentos legais e formativos é iniciativa relevante para que a gestão escolar e o conselho escolar atuem com subsídios consistentes, configurando-se como elementos estratégicos na construção da educação de qualidade, especialmente em um município caracterizado por ampla diversidade social, geográfica e cultural. Assim, reafirmo que consolidar práticas de gestão democrática efetiva e fortalecer os espaços de participação, como o conselho escolar, que não apenas atende aos princípios legais e normativos, mas constitui condição essencial para assegurar que a escola pública, em sua pluralidade e especificidades, seja verdadeiramente espaço de emancipação, justiça social e transformação da realidade.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. F. C. S. *et al.* Uma revisão sistemática da literatura acerca da análise da implementação do Programa Dinheiro Direto na Escola. *In: JANNUZZI, P (Org.). Avaliação sistêmica e multicêntrica do Programa Dinheiro Direto na Escola: proposta conceitual e estudos de avaliabilidade.* Goiânia: Cegraf; UFG, 2024. p. 171-255.
- AMARAL, A. J. M. S.; AGUIAR, A. G. R.; MARTINS, P. F. S. Socio-agro-environmental diversity of the peasantry of Baixo Tocantins-PA. *In: CONEXÕES AMAZÔNICAS. Conexões Amazônicas*, [on-line], 12 ago. 2021. Disponível em: <https://conexoesamazonicas.org/en/diversidade-socioagroambiental-do-campesinato-do-baixo-tocantins-pa2/> Acesso em: 20 fev. 2025.
- ARANTES, E. C. **Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e a perspectiva da redução das desigualdades regionais: uma análise a partir da região Norte do Brasil.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.
- ARAÚJO, E. S. C. **A atuação das Unidades Executoras Própria no Programa Dinheiro Direto na Escola: reflexões sobre o controle social na rede municipal de Itamaraju.** 2022. Dissertação (Mestrado em Estado e Sociedade) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Porto Seguro, 2022.
- ARENDT, H. **A condição humana.** 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2007.
- ARRETCHE, M. Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. *In: SARAIVA, E.; FERAREZZI, E (Org.). Políticas públicas: coletânea.* Brasília, DF: ENAP, 2006. p. 91-110.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BOBBIO, N. **Liberalismo e democracia.** São Paulo: Brasiliense, 2000.
- BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política.** 14.ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.
- BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade: fragmentos de um dicionário político.** 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.
- BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, DF: MARE, 1995.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL (Constituição [1988]). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 7 de março de 2024**. Altera o Anexo I da Resolução CD/FNDE nº 15, de 16 de setembro de 2021, que dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024b.

BRASIL. Ministério da Educação. Valores Referenciais de Cálculo para Repasses do PDDE Básico. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **GOV.BR**, [on-line], 12 abr. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/valores-referencias-de-calculo-para-repasses-do-pdde-basico> Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: Ações Integradas. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **GOV.BR**, [on-line], 2024c. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/acoes-integradas-1> Acesso em: 20 jan. 2025.

CECAMPE NORTE. Programa de Manutenção Escolar. **Programa Dinheiro Direto na Escola e ações integradas ao PDDE**. Belém: Campo Universitário de Abaetetuba - UFPA., 2022.

CHAUÍ, M. Breve história da democracia. *In*: GOOGLE LLC. **YouTube**, [on-line], 21 out. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k1MIsK5D0LQ> acesso em: 10 jul. 2024.

COSTA, C. B.; MACHADO, M. M. **Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2017.

COSTA, R. P.; CORRÊA, P. S. A. A política educacional consolidada por meio do Grupo Escolar Lauro Sodré no município de Moju-PA. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 62, p. 121-143, maio 2015.

CRUZ, R. E. da. **Pacto federativo e financiamento da educação: a função supletiva e redistributiva da União - o FNDE em destaque**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **RBPA**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 319–328, dez. 2002.

CURY, C. R. J. Os Conselhos de Educação e a Gestão dos Sistemas. In: FERREIRA, N. S.; AGUIAR, M. A. S (Org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 1-13.

DIÁRIO DO PARÁ. **Anuário do Pará 2023-2024**. Belém: Jornal Diário do Pará, 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Federalismo, educação e a construção de políticas de Estado**. Retratos da Escola, Porto Alegre, v. 6, n. 10, p. 7-9, 5 nov. 2012. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/166/323>. acesso em: 6 jul. 2024.

DOURADO, L. F; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DOURADO, L. F; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

E. M. E. F. PROFESSORA ROSA DO SOCORRO CARVALHO. **Projeto Político Pedagógico**. Moju: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

E. M. E. F. MAJOR JOSÉ TENÓRIO. **Projeto Político Pedagógico**. Moju: Secretaria Municipal de Educação, 2021.

FALKEMBACH, E. M. F. Planejamento participativo: uma maneira de pensá-lo e encaminhá-lo com base na escola. In: VEIGA, I. P. A (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 131-141.

FERRAREZI, E.; ROMÃO, G.A. Análise do Contexto Institucional, Político e Ideacional do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). In: JANNUZZI, P (Org.). **Avaliação sistêmica e multicêntrica do Programa Dinheiro Direto na Escola: proposta conceitual e estudos de avaliabilidade**. Goiânia: Cegraf; UFG, 2024. p. 70-170.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GADOTTI, M. Gestão Democrática da Educação com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, Brasília, DF. Anais... Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <https://www.jaciara.mt.gov.br/arquivos/anexos/05062013105125.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUSMÃO, J. B. B. **Qualidade da Educação no Brasil: consenso e diversidade de significados**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

HÖFLING, H. de M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. *Cadernos CEDES*, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30–41, nov. 2001.

HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL. **Política pública: seus ciclos e subsistemas** uma abordagem integral. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

LEVITSKY, S.; ZIBLATT, D. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, L. C. O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 19., 1996, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 1996.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, S. H. A. **Educação e comunidades quilombolas de Laranjituba e África – município de Moju/PA: relação da EJA com costumes e tradições de base africana**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P (Org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

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

MAIA, F. A. A. **Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE): implicações em uma escola de Ensino Médio em tempo integral de pau dos ferros (RN)**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2023.

MINAYO, M C. de S; GÓMEZ, C. Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. *In: GOLDENBERG, P; MARSIGLIA, R. M. G; GOMES, M. H. de A. (Org.). O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2016.

MOTTA, F. C. P.; PEREIRA, L. C. B. **Introdução à organização burocrática**. 2. ed. São Paulo: Editora Eugênia Pessotti, 2004.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A análise das Políticas Públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

NASCIMENTO, A. W. S. **Política de Ensino Médio, formação e prática social: o caso do município de Abaetetuba – PA.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

NASCIMENTO, I. S. **Gestão da Educação: a coordenação do trabalho coletivo na escola.** São Paulo: Contexto, 2024.

OLIVEIRA, D. A. Política Educacional nos anos 1990: Educação Básica e Empregabilidade. *In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H (Org). Políticas Públicas e Educação Básica.* São Paulo: Xamã, 2001. p. 105-121.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PATEMAN, C. **Participação e teoria democrática.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

QEDU. E M E F Prof Rosa do Socorro Carvalho. *In: QEDU. Qedu*, [on-line], 2023. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/15540227-e-m-e-f-prof-rosa-do-socorro-carvalho/ideb> Acesso em: 20 jul. 2025.

SALLES, V. **Divino Espírito Santo de Moju "Rio das Cobras".** 3. ed. Moju: Editora Destaque, 2015.

SANTOS, B. S. **O Fórum Social Mundial: manual de uso.** São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, D. *et al.* **Índice de Progresso Social na Amazônia brasileira: IPS Amazônia.** Belém, PA: Imazon; Social Progress Imperative, 2018.

SANTOS, L. L; MOREIRA, O. L. **Gestão democrática da educação: um olhar sobre a escola pública.** João Pessoa: Editora do CCTA, 2016.

SAVIANI, D. História da escola pública no Brasil questões para pesquisa. *In: LOMBARDI, J. C (Org). A escola pública no Brasil: história e historiografia.* Campinas, SP: Histedbr, 2005. p. 1-29.

SILVA, A. G. da. A. **Gestão do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) em escolas municipais da Microrregião do Bico do Papagaio-Tocantins.** 2023. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2023.

SILVA, G. **O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) como mecanismo da descentralização financeira, participação e autonomia na gestão escolar.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

SINGER, A.; ARAUJO, C.; BELINELLI, L. **Estado e democracia: uma introdução ao estudo da política.** Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SOARES, M. B.; MACIEL, F (Org.). **Alfabetização.** Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2000.

SOUSA, E. C. V. T.; COLARES, A. A. Amazônia brasileira: educação e contexto. **Revista Amazônida**, Manaus, v. 7, n. 1. p. 1-18, 2022.

SOUZA, A. A. C. **Políticas Educacionais na Amazônia: Estado, Democracia, Sociedade Civil e participação.** Jundiá: Paco Editorial, 2015.

TITOTO, S. A. L. **Desafios e conquistas da utilização do Programa Dinheiro Direto na Escola pelas instituições de ensino municipais e estaduais do sudoeste goiano.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

VASCONCELOS, C. S. **Coordenação do trabalho: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala.** 16. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

VEIGA, I. P. A (Org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível.** 29. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

VIANA, M. P. **O Programa Dinheiro Direto na Escola e a gestão financeira escolar no âmbito nacional.** 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

## **APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

### **EIXO 1 - DADOS DO(A) ENTREVISTADO(A)**

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )  
Função que exerce na escola: \_\_\_\_\_  
Período de exercício na função: \_\_\_\_\_  
Formação: \_\_\_\_\_  
Vínculo empregatício: \_\_\_\_\_

### **EIXO 2- PDDE E CATEGORIA QUE REPRESENTA**

- 1- Qual categoria você representa no colegiado (Conselho escolar)? Há quanto tempo?
- 2- Antes de compor o Conselho escolar, você já tinha conhecimento do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)? Em caso positivo, você poderia citar o que conhecia desse programa?

### **EIXO 3 - RECURSOS FINANCEIROS DA ESCOLA E O PDDE**

- 3- Quais os valores dos recursos do PDDE básico a escola recebeu no período de 2020-2023?
- 4- A escola recebeu outros recursos financeiros no período de 2020-2023? Se sim. Diga como é aplicado esses recursos na escola?

### **EIXO 4 - GESTÃO ESCOLAR, AUTONOMIA E PARTICIPAÇÃO**

- 5- Como a gestão e o colegiado discutem e mapeiam as necessidades pedagógicas para aplicação do recurso do PDDE básico?
- 6- Quais os segmentos do colegiado participam da discussão para aplicação do recurso do PDDE básico?
- 7- Você considera importante que o colegiado escolar saiba e participe da utilização e gestão dos recursos do PDDE? Por quê?
- 8- Você considera que os recursos do PDDE têm possibilitado maior autonomia no que diz respeito à autonomia financeira, administrativa e pedagógica da escola? Por quê?
- 9- Como se dar a participação da comunidade escolar com a escola?

### **EIXO 5 - GESTÃO, ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E O PDDE**

- 10- Como é feito o acompanhamento da matrícula, frequência e evasão dos estudantes?

- 11- A escola já utilizou o recurso do PDDE básico para implementação de projeto pedagógico visando a melhoria do ensino? Em caso positivo, comente, sucintamente, sobre o projeto pedagógico desenvolvido e a área de ensino que focou.
- 12- Quais materiais pedagógicos a escola adquiriu com o recurso do PDDE no período de 2020-2023? Os materiais são suficientes para atender a demanda da escola do campo?
- 13- O PDDE contribui com as necessidades pedagógicas da escola do campo? Em caso positivo, você poderia citar as contribuições? Em caso negativo, diga por quê.
- 14- A equipe gestora e o colegiado receberam formação sobre aplicação dos recursos do PDDE básico referente à questão pedagógica e gestão democrática?

#### **EIXO 6 - CONEXÃO ENTRE PPP E O PDDE**

- 15- A sua escola possui PPP? Se sim, quando ele foi elaborado? Quem participou? De que maneira? Com qual frequência ocorrem as avaliações sobre ele na escola? Há um modelo padrão encaminhado pela secretaria de educação para elaborá-lo?
- 16- Há no PPP planejamento das necessidades pedagógicas da escola e de recursos financeiros para viabilizá-los por meio do PDDE?

## ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA/BAIXO TOCANTINS  
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE**

Estou sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa sobre “**A POLÍTICA PÚBLICA DO PDDE: gestão e organização pedagógica das escolas do campo de Moju Pará**”. A pesquisa será coordenada pela pesquisadora Alda Lúcia Piva Borges, sob a orientação do Prof. Dr. Afonso Welliton de Souza Nascimento e terá como objetivo compreender como a política pública de financiamento da educação-PDDE básico contribui na gestão e organização pedagógica das escolas do campo no Município de Moju/PA no período de 2020 – 2023.

Sua participação nessa pesquisa consistirá em responder o questionário ou roteiro de entrevista sobre as contribuições do PDDE básico na gestão e organização pedagógica. Dessa forma, os participantes da pesquisa serão expostos aos menores riscos possíveis, bem como ao possível constrangimento com as nossas perguntas ou presença e o manuseio de alguns documentos. Os participantes terão acesso às informações oriundas da pesquisa, pois as mesmas serão disponibilizadas na forma de palestras, na construção de uma dissertação de mestrado e na elaboração de artigos científicos.

Será mantido o sigilo sobre as informações pessoais dos pesquisados e serão livres para participar e/ou para retirar-se da pesquisa a qualquer momento, pois não haverá prejuízo pessoal por esta causa. Não haverá nenhum tipo de despesas para participação da pesquisa, assim como não haverá nenhuma forma de pagamento para participação. Além disso, os resultados da pesquisa não usados de modo algum, para obter benefícios monetários ao pesquisador.

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

### TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecida acerca do conteúdo da mesma, assim como seus riscos e benefícios. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar da pesquisa cooperando com a coleta de informações.

Local: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

---

Assinatura do participante

Mestranda Alda Lúcia Paiva Borges, E-mail: [alda.borges@semed.maju.pa.gov.br](mailto:alda.borges@semed.maju.pa.gov.br), Tel: (91) 983753110  
Prof. Dr. Afonso Welliton de Souza Nascimento, Email: [afonsow27@gmail.com](mailto:afonsow27@gmail.com) (91) 991962003.  
Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) – Complexo de sala de Aula/ICS-13 – Campus Universitário, no 01, Guamá. CEP:66.075-110 – Belém-Pará. Tel: 3201-7735 E-mail: [cepcps@ufpa.br](mailto:cepcps@ufpa.br)

## ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFPA - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARÁ



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A POLÍTICA PÚBLICA DO PDDE: gestão e organização pedagógica nas escolas do campo de Moju Pará

**Pesquisador:** ALDA LUCIA PAIVA BORGES

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 85346724.4.0000.0018

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Pará

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.879.247

#### Apresentação do Projeto:

A pesquisa tem como objeto de estudo o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) básico, que oferece recursos financeiros adicionais para escolas públicas da educação básica e para escolas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social. Esses recursos podem ser utilizados para cobrir despesas relacionadas à manutenção do prédio escolar e suas instalações hidráulicas, elétricas e sanitárias, para a

aquisição de materiais didáticos e pedagógicos, bem como para pequenos investimentos destinados ao bom funcionamento da escola. Além disso, o programa busca incentivar a autogestão escolar e a participação da comunidade. Nesse contexto, constitui-se como problema de estudo desta dissertação a seguinte questão:

A política pública de financiamento da educação é PDDE Básico é contribui para a gestão e organização pedagógica das escolas do campo no município de Moju/PA? Com o intuito de responder a essa indagação, apresenta-se o objetivo geral: compreender como a política pública de financiamento da educação "PDDE Básico" contribui para a gestão e organização pedagógica das escolas do campo no município de Moju/PA, no período de 2020 a 2023. Para alcançar esse objetivo geral, definem-se os

**Endereço:** Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamã, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13  
**Bairro** Guamã **CEP:** 66.075-110  
**UF:** PA **Município** BELEM  
**Telefone** (91)3201-8762 **E-** cepocs@ufpa.br