

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JULIANA MACEDO DE CARVALHO CASTELO BRANCO

POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO FINANCEIRA NAS ESCOLAS DO CAMPO EM TERESINA–PI

TERESINA

2026

JULIANA MACEDO DE CARVALHO CASTELO BRANCO

POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO FINANCEIRA NAS ESCOLAS DO CAMPO EM TERESINA–PI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito paraobtenção do Título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais e Gestão da Educação.

Orientadora: Professora Dr.ª Marli Clementino Gonçalves.

TERESINA
2026

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

C349p Castelo Branco, Juliana Macedo de Carvalho
Políticas de descentralização financeira nas escolas do campo em Teresina–PI / Juliana Macedo de Carvalho Castelo Branco. – 2026.
122 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2026.
"Orientadora: Professora Dr.ª Marli Clementino Gonçalves."

1. Políticas Educacionais. 2. Descentralização Financeira. 3. Escolas do Campo. I. Gonçalves, Marli Clementino. II. Título.

CDD 379

Bibliotecário: Hernandes Andrade Silva – CRB-3/936

JULIANA MACEDO DE CARVALHO CASTELO BRANCO

POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO FINANCEIRA NAS ESCOLAS DO CAMPO EM TERESINA–PI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais e Gestão da Educação.

Orientadora: Professora Dr.ª Marli Clementino Gonçalves

Aprovada em: 26/06/2026

BANCA EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
MARLI CLEMENTINO GONCALVES
Data: 01/09/2026 19:19:11-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Marli Clementino Gonçalves (PPGED/UFPI)
Orientadora

gov.br Documento assinado digitalmente
LUCINEIDE BARROS MEDEIROS
Data: 03/09/2026 07:08:34-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Lucineide Barros de Medeiros (PPGSC / UESPI)
Examinadora externa

gov.br Documento assinado digitalmente
LUISA XAVIER DE OLIVEIRA
Data: 03/09/2026 08:29:20-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Luisa Xavier de Oliveira (PPGED/UFPI)
Examinadora interna

Dedico este estudo a minha mãe Francisca, que cuidou com amor do seu neto Pedro dia e noite para que eu pudesse trabalhar e estudar.
Te amo mãezinha.

AGRADECIMENTOS

Este estudo é fruto do sonho de uma estudante que iniciou e concluiu sua formação escolar na escola pública, cursou a graduação em uma instituição privada, formando-se em Pedagogia ao mesmo tempo em que trabalhava para custear sua formação. Com muito esforço, não desistiu de lutar e conseguiu ingressar na pós-graduação em uma universidade federal. Concluir o curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Piauí, instituição de grande relevância acadêmica para o estado, é mais do que a concretização de um sonho; é a confirmação de que a educação continua sendo a nossa maior oportunidade de transformação social.

Pela oportunidade de concluir esta etapa da minha formação acadêmica, que também representa meu crescimento profissional e pessoal, sou grata, primeiramente, a Deus. Chegar até aqui foi um percurso bastante desafiador em muitos aspectos e, graças a Ele, com humildade, conseguimos vencer essa caminhada, com vida e saúde. Hoje, carrego a alegria de saber que fizemos o melhor dentro das nossas possibilidades e que agora colhemos os frutos do que foi semeado.

A jornada do plantio à colheita é marcada por escolhas e renúncias. Esse percurso, que começou antes mesmo da pós-graduação, só foi possível porque sempre contei com o apoio incondicional de minha mãe, dona Francisca, que cuidou do meu filho, Pedro, com amor e dedicação desde o seu nascimento, dia e noite, e permaneceu nessa missão por muitos anos para que eu pudesse trabalhar e estudar. Obrigada, mãezinha. Sem a senhora, eu não teria chegado até aqui.

Ao meu filho amado, Pedro, que sempre foi paciente diante da ausência da mãe, sou profundamente grata por sua existência, pela oportunidade de ser sua mãe e por ter um filho tão compreensível e maravilhoso. Também agradeço ao meu esposo, Marcos, por acreditar em mim, por estar sempre ao meu lado, apoiando-me com paciência e segurando minha mão em todos os momentos. Sou grata, ainda, às minhas irmãs, Lady Jane e Gabriela, e às minhas sobrinhas Maria Júlia, Mariana e Isadora (filhas de Francisca), pelo carinho, incentivo e presença constante ao longo dessa caminhada.

Nesta oportunidade, agradeço aos meus entes queridos que não estão mais neste plano, mas que tiveram grande relevância na minha formação pessoal, em especial meu pai, Júlio César, meus avós e minha madrinha, Luiza. Sei que estão felizes e orgulhosos da minha trajetória. Agradeço, ainda, aos meus tios e tias, especialmente ao meu tio Francisco Carvalho, estudioso e leitor, que também teve a oportunidade de transformação social por meio da educação. És minha inspiração, meu tio querido.

Sendo professora por formação e compreendendo a educação como instrumento de transformação social, trago um pouco de cada docente que cruzou o meu percurso, desde a infância até a pós-graduação. Sou grata a cada um que contribuiu para a construção dessa história, especialmente àqueles que me inspiraram. Registro aqui minha admiração, respeito e gratidão à minha querida orientadora, Profa. Dra. Marli Clementino Gonçalves, e às queridas Profas. Dras. Lucineide Barros de Medeiros e Luisa Xavier de Oliveira, que aceitaram, generosamente, contribuir com este estudo, participando da banca examinadora.

À minha companheira de jornada no mestrado, Maria Rosília, que sempre segurou minha mão, permanecendo ao meu lado até tarde da noite, nos finais de semana e nos feriados, lutando pelo mesmo propósito. Quando eu queria chorar, você dizia: "Dá tempo, não. Deixa para depois." Agradeço a Deus por sua vida e por ter permitido que nossos caminhos se encontrassem. O percurso foi muito mais leve graças à nossa parceria.

Gratidão às amigas que a gestão me deu: Leedes, Marília, Josélia e Marcélia. Juntas, somos sempre mais fortes. Aos companheiros e às companheiras da Escola Municipal Coração de Jesus, que compartilham comigo, diariamente, o fazer escolar, sempre na perspectiva da educação como instrumento de transformação social dos estudantes da nossa comunidade, meu sincero agradecimento. Agradeço, ainda, às participantes da minha pesquisa, que muito contribuíram para a conclusão deste trabalho.

À minha querida e especial Sangella Leite, minha personal trainer e amiga, que tornou esse percurso mais leve, aliviando minhas angústias diariamente com ânimo, dedicação e disposição. Você me auxiliou a cuidar do corpo ao mesmo tempo em que também cuidava da minha mente, com um olhar atento às minhas variações emocionais, sendo sempre compreensiva e cuidadosa. Gratidão, minha amiga. Você é um presente em minha vida, e este percurso também carrega muito da sua contribuição.

BRANCO, Juliana Macedo de Carvalho Castelo. **Políticas de descentralização financeira nas escolas do campo em Teresina–PI**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós – Graduação em Educação (PPGED), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí. Teresina. 122f. 2026.

RESUMO

Este estudo discute as políticas de descentralização financeira para as escolas do campo no município de Teresina, com foco nos programas: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em nível federal; Programa Autonomia, Cooperação e Transparência das Unidades Escolares (Pactue), na esfera do estado do Piauí; e Programa Fundo Rotativo, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina (Semec). Esses programas constituem políticas de financiamento da educação que visam promover as condições de permanência do aluno na escola, garantindo os recursos necessários ao funcionamento das instituições escolares, bem como fortalecendo a autonomia escolar. A presente investigação tem como objetivo geral analisar os desafios e as possibilidades da descentralização dos recursos financeiros para assegurar o direito à educação, a partir das condições de oferta às escolas do campo em Teresina-PI. Como objetivos específicos, busca: descrever os desafios e as possibilidades das políticas de descentralização financeira destinadas às escolas do campo, a partir dos programas PDDE, Pactue e Fundo Rotativo, para a oferta da educação aos estudantes do campo; compreender o papel do Conselho Escolar no planejamento, na execução e na fiscalização dos recursos descentralizados destinados às escolas do campo; identificar as ações, bem como os desafios que as escolas do campo do município de Teresina enfrentam na gestão dos recursos financeiros descentralizados para realizá-las; e analisar os documentos legais que orientam e normatizam as políticas de descentralização de recursos para as ações do PDDE, Pactue e Fundo Rotativo. Para fundamentar a pesquisa, utilizamos como referencial teórico Adrião e Peroni (2007), Arretche (1996), Arroyo (2008; 2012), Barroso (1996), Bianchetti (2001), Caldart (2004), Cruz et al. (2004), Gonçalves et al. (2020), Locatelli (2011), Mendonça (2012), Molina (2015), Novaes e Fialho (2010), Oliveira (2015) e Paro (2008; 2010), bem como documentos legais (Brasil, 1988; 1996; 2002), dentre outros que discutem a temática. Na metodologia, optamos pela abordagem qualitativa, do tipo descritiva. A pesquisa foi realizada com quatro diretoras escolares e uma técnica da Secretaria. Para a construção dos dados, utilizamos levantamento bibliográfico, análise documental e entrevista semiestruturada, com aporte teórico em Minayo (2002), Richardson (2012), Sá Silva et al. (2009), Flick (2013) e Gamboa (2013). Para a análise dos dados, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo, com base em Bardin (2016). Os resultados revelam que a gestão dos recursos financeiros descentralizados é permeada por desafios no que se refere ao planejamento, à execução e à fiscalização dos programas de descentralização financeira PDDE, Pactue e Fundo Rotativo. Entretanto, esses programas possibilitam que as unidades de ensino adquiram bens e contratem serviços que auxiliem na manutenção das escolas e nos processos de ensino e aprendizagem, contribuindo para assegurar o direito à educação a partir das condições de oferta às escolas do campo no município de Teresina. Os resultados apontam, ainda, que, embora os programas contribuam para o funcionamento das escolas, a descentralização ocorre predominantemente por meio da desconcentração de recursos, transferindo para as unidades escolares responsabilidades administrativas e financeiras anteriormente concentradas no Estado.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Descentralização Financeira. Escolas do Campo.

BRANCO, Juliana Macedo de Carvalho Castelo. **Financial decentralization policies in rural schools in Teresina, Piauí**. Dissertation (Master's in Education) – Graduate Program in Education (PPGED), Center for Education Sciences, Federal University of Piauí. Teresina. 122 leaves. 2026.

ABSTRACT

This study discusses financial decentralization policies for rural schools in the municipality of Teresina, Brazil, focusing on the following programs: the Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) at the federal level; the Programa Autonomia, Cooperação e Transparência das Unidades Escolares (Pactue) at the state level in Piauí; and the Programa Fundo Rotativo (Revolving Fund Program), implemented by the Municipal Department of Education of Teresina (Semec). These education funding policies aim to support students' school attendance by providing the financial resources necessary for school operations while strengthening school autonomy. The general objective of this study is to analyze the challenges and possibilities of financial resource decentralization in ensuring the right to education through the provision of adequate conditions for rural schools in Teresina, Piauí. The specific objectives are: to describe the challenges and possibilities of the financial decentralization policies implemented through the PDDE, Pactue, and Revolving Fund programs in supporting educational provision for rural students; to understand the role of the School Council in the planning, implementation, and oversight of decentralized financial resources; to identify the actions carried out by rural schools, as well as the challenges they face in managing these resources; and to analyze the legal documents that guide and regulate the decentralization policies governing the PDDE, Pactue, and Revolving Fund programs. The study is grounded in the works of Adrião and Peroni (2007), Arretche (1996), Arroyo (2008, 2012), Barroso (1996), Bianchetti (2001), Caldart (2004), Cruz et al. (2004), Gonçalves et al. (2020), Locatelli (2011), Mendonça (2012), Molina (2015), Novaes and Fialho (2010), Oliveira (2015), and Paro (2008, 2010), as well as legal documents (Brazil, 1988, 1996, 2002), among other studies addressing the subject. A qualitative, descriptive approach was adopted. The research involved four school principals and one official from the Municipal Department of Education. Data were collected through a literature review, document analysis, and semi-structured interviews, based on the methodological contributions of Minayo (2002), Richardson (2012), Sá Silva et al. (2009), Flick (2013), and Gamboa (2013). Data were analyzed using Bardin's (2016) Content Analysis technique. The findings reveal that the management of decentralized financial resources is marked by challenges related to planning, implementation, and oversight. Nevertheless, the financial decentralization programs—PDDE, Pactue, and the Revolving Fund Program—enable schools to acquire goods and contract services that contribute to school maintenance and to the teaching and learning process, thereby supporting the realization of the right to education through improved educational provision for rural schools in the municipality of Teresina. The findings also indicate that, although these programs contribute to school functioning, decentralization occurs predominantly through the deconcentration of financial resources, transferring administrative and financial responsibilities previously concentrated at the state level to individual schools.

Keywords: Educational Policies. Financial Decentralization. Rural Schools.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APM	Associação de Pais e Mestres
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Conselho Escolar
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CETI	Centro de Educação Tempo de Integral
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
EFAs	Escolas Famílias Agrícolas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJATEC	Educação de Jovens e Adultos com Formação Técnica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GRE	Gerencia Regional de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estática
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDE	Manutenção Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação
PACTUE	Programa Autonomia, Cooperação e Transparência das Unidades Escolares
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
TCU	Tribunal de Contas da União
UEx	Unidade Executora
UFPI	Universidade Federal do Piauí

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Espaços escolares da Escola Municipal 1.....24
Figura 2 – Espaços escolares da Escola Municipal 2.....25
Figura 3 – Espaços escolares do CETI 1 26
Figura 4 – Espaços escolares do CETI 2 28
Figura 5 – Distribuição dos recursos do PDDE 46
Figura 6 – Distribuição dos recursos do Fundo Rotativo 47
Figura 7 – Distribuição dos recursos do Pactue 49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil das participantes da entrevista semiestruturada 29
Quadro 2 – Dados do levantamento bibliográfico 32
Quadro 3 – Síntese dos Programas PDDE, Pactue e Fundo Rotativo, objetivos e ações . 43
Quadro 4 – Quadro comparativo valores do PDDE destinados às unidades de ensino ... 53
Quadro 5 – Quadro de valores do Pactue 55
Quadro 6 – Quadro de valores do Fundo Rotativo 57
Quadro 7 – Unidades de Ensino e matrículas do Campo Semec e Seduc em Teresina (2024) 61

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15
2 PERCURSO METODOLÓGICO: OS CAMINHOS DA PESQUISA 21
2.2 Do Campo de pesquisa ao perfil das participantes do estudo 22
2.3 Da técnica aos procedimentos de produção de dados 30
2.4 Dos procedimentos de tratamento à análise e interpretação dos dados 35
3 POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DOS PROGRAMAS À GARANTIA DE DIREITOS 37
3.1 Panorama histórico dos Programas de descentralização financeira: PDDE, Pactue e Fundo Rotativo 37
3.2 Políticas de descentralização financeira para Teresina: critérios para definição de valores 51
3.3 A descentralização financeira como perspectiva de materialização do direito à educação 62
4 POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO DE RECURSOS: DOS DESAFIOS ÀS POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO 72
4.1 Da gestão dos recursos (implantação/implementação) às implicações nos processos de ensino-aprendizagem 73
4.2 Da relação entre secretaria de educação e escola ao processo de execução e prestação de contas 79
4.3 Do papel dos Conselhos Escolares à autonomia das escolas 87
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 99
REFERÊNCIAS 103
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO (TCLE) 109
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA AS GESTORAS DA REDE MUNICIPAL 112
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA ÀS GESTORAS DA REDE ESTADUAL 114
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA À TÉCNICA DA REDE MUNICIPAL RESPONSÁVEL PELA PASTA DE PRESTAÇÃO DE CONTAS 116
APÊNDICE E – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA 118

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA NA REDE MUNICIPAL.....120
ANEXO B – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....121

1 INTRODUÇÃO

Ao discutirmos a educação, partimos do pressuposto de que ela é direito de todos e dever do Estado (Brasil, 1988). Durante muito tempo, esse direito foi negado, e, para refletir sobre ele, é necessário pensar nas políticas públicas e em como elas chegam às escolas e se materializam em ações voltadas à melhoria dos processos educativos, garantindo o acesso, a permanência e a qualidade da educação ofertada aos estudantes.

De modo especial, daremos ênfase à educação ofertada nas escolas do campo em Teresina–PI, uma vez que se trata de uma educação desvinculada de suas realidades. Daí a necessidade de refletir sobre a condição de exclusão à qual os povos desses territórios foram submetidos historicamente em relação aos modelos de educação que lhes foram ofertados, o que implicou na violação do direito à educação como direito de todos e todas.

Importa pontuar que, ao longo da história das lutas pela educação, a Educação do Campo ganha ênfase nesse processo. No Brasil, ocorreram muitas mobilizações por uma educação pública e de qualidade que atendesse, de fato e de direito, a todos, independentemente de cor, raça, religião, crença ou condição social, pensada para todos e todas e para cada pessoa em suas especificidades.

Isto posto, destacamos, em 1998, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em Goiânia–GO, na qual a Educação do Campo era defendida como "[...] uma luta popular pela ampliação do acesso, permanência e direito à escola pública de qualidade no campo", sobretudo porque as principais reivindicações do movimento eram o direito do povo campesino de estudar e trabalhar onde residia (Brasil, 2010, p. 13).

Nessa perspectiva, refletimos como as políticas públicas voltadas aos povos do campo vêm se materializando em ações. Para discutir políticas públicas de educação é necessário e urgente refletir acerca das leis que garantem a educação como direito de todos e dever do Estado (Brasil, 1988). Isso implica criar as condições para que esse direito seja efetivado na prática, o que significa buscar desenvolver ações que possibilitem o acesso e a permanência dos estudantes no cotidiano da escola. Por isso, é preciso pensar tanto nas condições estruturais quanto nas condições materiais, na formação dos profissionais e na gestão dos recursos.

Nessa seara, a política educacional brasileira envolve aspectos complexos, à medida que envolve os entes federados e suas responsabilidades, de modo que as políticas e os programas educacionais possam garantir aos cidadãos o acesso aos sistemas escolares, às unidades de ensino, bem como ao processo de ensino e aprendizagem. Para a materialização desses processos, são necessários recursos financeiros.

Destarte, o financiamento da educação no Brasil tem como marco a Constituição Federal (Brasil, 1988), a legalidade do direito à educação e a garantia do acesso e da permanência na escola, sem distinção de cor, raça, local de residência, assegurando esse direito a todos e todas, independentemente de sua condição social, econômica, filosófica ou religiosa.

Isso inclui os povos do campo, os indígenas, os quilombolas, os povos das águas e das florestas, garantindo-lhes a gratuidade e a qualidade da educação ofertada pelo Estado. Para tanto, são necessárias políticas públicas que assegurem essas condições, por meio da implementação de programas que proporcionem as condições necessárias para a oferta de uma educação pública e de qualidade.

Dentre os programas que visam à descentralização financeira, destacamos, neste estudo, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), criado em 1995, no âmbito do Governo Federal do Brasil; o Programa Autonomia, Cooperação e Transparência das Unidades Escolares (Pactue), criado pelo governo do estado do Piauí, em 2004; e o Fundo Rotativo, criado em 1997, no âmbito do município de Teresina.

Nesse sentido, compreendemos que as políticas educacionais de descentralização financeira, em especial os programas PDDE, Pactue e Fundo Rotativo, podem servir como mecanismos de suporte às instituições escolares, contribuindo para a melhoria das condições dos processos educativos e, consequentemente, garantindo o direito de acesso e de permanência dos estudantes na escola.

Tais políticas educacionais de descentralização financeira foram criadas, inicialmente, pela União, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (MDB) e, posteriormente, adotadas por estados e municípios brasileiros, objetivando democratizar a gestão escolar, desenvolver a autonomia das unidades de ensino e fortalecer a participação da comunidade no controle social, por meio de programas específicos de destinação de recursos financeiros às entidades participantes, contribuindo para a melhoria dos processos educativos.

A partir do exposto, apresentamos as indagações que guiaram o desenvolvimento da pesquisa: quais são os desafios e as possibilidades das políticas de descentralização financeira destinadas às escolas do campo? Como os programas PDDE, Pactue e Fundo Rotativo contribuem para a oferta da educação aos estudantes do campo? Qual o papel do Conselho Escolar no planejamento, execução e fiscalização dos recursos descentralizados para as escolas do campo? Quais ações e desafios as escolas do campo no município de Teresina enfrentam na gestão dos recursos financeiros descentralizados para realizá-las?

Também nos questionamos: quais orientações os documentos legais que normatizam as políticas de descentralização de recursos para as ações do PDDE, Pactue e Fundo Rotativo

trazem para as escolas do campo? Quais critérios são adotados para a definição dos valores a serem descentralizados para as escolas do campo e urbanas? Qual a relação entre a Secretaria de Educação e as escolas no acompanhamento do processo de execução e prestação de contas dos recursos descentralizados destinados às escolas do campo? Qual o nível de autonomia da escola em relação à gestão dos recursos descentralizados? Quais são os mecanismos de democratização da gestão dos recursos descentralizados para as escolas do campo?

É nessa perspectiva, que trazemos como objeto de estudo as políticas de descentralização financeira nas escolas do campo de Teresina–PI, com foco nos programas PDDE, Pactue e o Fundo Rotativo, destacando seus desafios e possibilidades. Assim, o objeto de estudo desta pesquisa é orientado pelo seguinte questionamento: quais são os desafios e as possibilidades da descentralização dos recursos financeiros, a partir dos programas PDDE, Pactue (Seduc) e Fundo Rotativo (Semec), foco deste estudo, para assegurar o direito à educação por meio das condições de oferta às escolas do campo em Teresina–PI?

Considerando o objeto de estudo e o problema de pesquisa, delineamos como objetivo geral: analisar os desafios e as possibilidades da descentralização dos recursos financeiros para assegurar o direito à educação por meio das condições de oferta às escolas do campo em Teresina–PI.

Esse objetivo foi alcançado por meio da materialidade dos seguintes objetivos específicos: a) descrever os desafios e as possibilidades das políticas de descentralização financeira destinadas às escolas do campo, a partir dos programas PDDE, Pactue e Fundo Rotativo, para a oferta da educação aos estudantes do campo; b) compreender o papel do Conselho Escolar no planejamento, execução e fiscalização dos recursos descentralizados para as escolas do campo; c) identificar as ações e os desafios que as escolas do campo no município de Teresina enfrentam na gestão dos recursos financeiros descentralizados para realizá-las; d) analisar os documentos legais que orientam e normatizam as políticas de descentralização de recursos para as ações do PDDE, Pactue e Fundo Rotativo.

A investigação apontou as seguintes hipóteses: as Escolas do Campo no município de Teresina–PI enfrentam desafios na gestão dos recursos descentralizados; os recursos são insuficientes para suprir as necessidades básicas; as escolas recebem pouco auxílio da Secretaria de Educação para operacionalizar os recursos; o processo de descentralização financeira ocorre de forma burocrática e com participação tímida dos Conselhos Escolares.

Nessa perspectiva, é urgente e necessária uma compreensão crítica sobre como as políticas de financiamento da educação promovem as condições de permanência dos estudantes na escola, especialmente nas escolas do campo, no entendimento de que os programas de

descentralização financeira se constituem como mecanismos que auxiliam o funcionamento das instituições escolares, bem como em ações que fortalecem sua autonomia, contribuindo para a gestão participativa junto aos segmentos da sociedade por meio do Conselho Escolar.

Para discorrer sobre nosso objeto de estudo, o referencial teórico da pesquisa está fundamentado nas seguintes categorias: financiamento: Adrião e Peroni (2007); Cruz et al. (2004); Educação do Campo: Arroyo (2008; 2012), Caldart (2004), Molina (2015); direito à educação: Gonçalves et al. (2020) e documentos legais (Brasil; 1988; 1996; 2002); descentralização financeira: Arretche (1996), Barroso (1996), Locatelli (2011), Novaes e Fialho (2010); gestão democrática: Luck (2006), Paro (2008; 2010; 2016), dentre outros que discutem a temática. A partir desses referenciais, refletimos sobre as políticas de descentralização financeira nas escolas do campo em Teresina–PI.

A opção por essa temática se justifica, inicialmente, em razão das experiências da autora deste estudo como gestora de escola do campo no contexto da rede municipal de ensino de Teresina, desde 2019, período em que tem vivenciado inquietações no cotidiano das escolas relacionadas à atuação dos gestores escolares, no tocante à operacionalização dos recursos financeiros e à sua materialização em ações nas unidades de ensino. Essa experiência despertou o interesse e a motivação para pesquisar o tema, considerando a realidade da Educação do Campo no município de Teresina, com o intuito de contribuir para a discussão sobre o direito à educação a partir das condições de oferta nas escolas do campo.

Este estudo tem relevância social e acadêmica, pois visa contribuir para a compreensão e a reflexão sobre as reais condições de oferta da educação pública para todos e todas, como um direito que deve ser garantido pelo Estado (Brasil, 1988). Também ampliará as discussões em torno dos debates sobre as políticas educacionais, temática urgente e necessária quando se aborda a efetivação da garantia de direitos, contribuindo para a construção de referências que possam desencadear ações efetivas no estado do Piauí e no Brasil, no contexto da Educação do Campo, além de contribuir em outras esferas políticas, sociais, educacionais e culturais.

Compreendemos, a partir desta pesquisa, a relevância da vivência dos princípios de descentralização, participação e autonomia escolar que conduzem para decisões importantes, uma vez que muitos desses mecanismos estão na base da gestão democrática. Esta, por sua vez, defende uma escola pública de qualidade, com uma concepção de educação voltada para finalidades emancipatórias, contribuindo para a garantia do direito à educação, de modo que os estudantes do campo tenham seus direitos constitucionais garantidos por meio de políticas públicas educacionais.

Nesse sentido, para realizar a pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa na perspectiva de Minayo (2002), que a define como uma forma de conhecer, interpretar e compreender a realidade. Neste caso, trata-se de compreender, também, os fenômenos educativos que ocorrem no interior da escola ou que estão diretamente ligados a esse ambiente. Também optamos pelo tipo de pesquisa descritiva, que, na perspectiva de Triviños (1987), pretende descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade.

Dessa forma, a pesquisa foi realizada em quatro escolas do campo, sendo duas da rede municipal e duas da rede estadual, no município de Teresina–PI, tendo como participantes quatro diretoras escolares, sendo duas municipais, duas estaduais e uma técnica da Secretaria de Educação, responsável pela pasta dos recursos financeiros descentralizados da rede municipal. Os critérios utilizados para a escolha das escolas e dos participantes estão apresentados na Seção 2, que aborda o percurso metodológico.

Buscando respeitar os aspectos éticos das pesquisas, não revelaremos o nome das participantes da investigação, e, como forma de respeitar sua identidade, utilizaremos a numeração de 1 a 5 para identificá-las ao longo da dissertação. As participantes assinaram o Termo de Consentimento e Livre e Esclarecimento, e o Projeto também foi submetido ao Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos e aprovado, conforme parecer que consta no anexo B desta dissertação.

A produção dos dados foi realizada por meio de análise documental, levantamento bibliográfico e entrevista semiestruturada, com o objetivo de analisar os documentos legais que normatizam e orientam os programas de descentralização financeira foco deste estudo, levantar pesquisas sobre o tema e obter dados empíricos. Para a análise dos dados, utilizamos a técnica da Análise de Conteúdo, fundamentada em Bardin (2016), a partir dos procedimentos de pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados.

É nesse sentido que o estudo, com essa metodologia, visa produzir conhecimento científico, oportunizando o aprofundamento das reflexões sobre as políticas de descentralização financeira e sobre como suas ações são desenvolvidas nas escolas, quais são as contribuições das Secretarias de Educação e como se dá a participação dos segmentos da sociedade nos conselhos escolares, dentre outros aspectos que possam contribuir para a garantia do direito à educação nas escolas do campo do Piauí.

O trabalho está estruturado em cinco seções. A Introdução traz os elementos introdutórios da pesquisa, como o tema, os objetivos, o local, os participantes, as principais referências bibliográficas e o percurso metodológico.

Na sequência, a Seção 2, intitulada Percurso Metodológico: os caminhos da pesquisa, detalha a abordagem, o campo de pesquisa, o perfil das participantes do estudo, a produção dos dados, a proposta de análise, a técnica de tratamento dos dados e sua análise e interpretação.

A Seção 3, intitulada Políticas de descentralização financeira na educação do campo: dos programas à garantia de direitos, aborda esse tema e está dividida em três subseções: aspectos históricos dos programas de descentralização financeira: PDDE, Pactue e Fundo Rotativo; Políticas de descentralização financeira para Teresina: critérios para definição de valores; e A descentralização financeira como perspectiva de materialização do direito à educação.

A Seção 4, intitulada Políticas de descentralização de recursos: dos desafios às possibilidades na Educação do Campo, também está dividida em três subseções, que tratam da gestão dos recursos: dos desafios às possibilidades, destacando as implicações da implantação e da implementação desses recursos nos processos de ensino e aprendizagem; da relação entre Secretaria de Educação e escola no acompanhamento do processo de execução e prestação de contas; e do papel dos Conselhos Escolares na autonomia das escolas.

Finalizamos com as Considerações Finais, nas quais apresentamos os principais achados da pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: OS CAMINHOS DA PESQUISA

Para realização de um estudo, a metodologia é relevante, sendo necessária uma proposta que atenda ao objeto de estudo, ao problema e aos objetivos propostos. Nesse sentido, esta seção discorre sobre o percurso metodológico, apresentando a caracterização da pesquisa, o tipo de estudo, o campo de investigação e as participantes, bem como os procedimentos de produção e análise dos dados.

Para a fundamentação teórico-metodológica, buscamos apoio em: Minayo (2002), Richardson (2012), Gil (2002) Sá Silva *et al*. (2009), Bardin (2016), Flick (2013) e Triviños (1987). A seção está dividida em três subseções. A primeira subseção apresenta a abordagem da pesquisa e sua caracterização; a segunda descreve o local da pesquisa e o perfil das participantes; e a terceira aborda os procedimentos de produção e análise dos dados.

2.1 Da abordagem qualitativa à pesquisa descritiva: caracterização da pesquisa

O caminho metodológico percorrido neste estudo para compreender as políticas de descentralização financeira nas escolas do campo no município de Teresina–PI, com base nos objetivos propostos, consistiu na realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada na perspectiva de Minayo (2002), que possibilita compreender os fenômenos sociais sem considerar os aspectos quantitativos como centrais para a investigação.

A abordagem qualitativa aprofunda-se naquilo que não é aparente, ou seja, no mundo de significados, descrevendo as ações e analisando qualitativamente as relações humanas em seus contextos sociais. A autora acrescenta, ainda, que esse tipo de abordagem possibilita analisar dados que não podem ser mensurados estatisticamente, como percepções, intenções, comportamentos passados, expectativas futuras, experiências e vivências, além de interpretar os motivos e os significados de um grupo de pessoas referentes ao objeto de estudo (Minayo, 2002).

Para Richardson (2012, p. 90), “[...] a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados [...]”. Ao optarmos pela abordagem qualitativa neste estudo sobre políticas de descentralização financeira para as escolas do campo, consideramos que os fatos não podem ser analisados fora de um contexto social, político e econômico, uma vez que essa abordagem pressupõe a seleção intencional dos participantes da pesquisa.

Na abordagem qualitativa, de acordo com Flick (2013, p. 24), "[...] a situação da pesquisa não é padronizada, ao contrário, ela é projetada para ser o mais aberta possível". É concebida mais como um diálogo, no qual a sondagem, a exploração de novos aspectos e as percepções dos participantes encontram espaço, possibilitando ao pesquisador uma análise detalhada dos fenômenos investigados e oferecendo liberdade aos participantes para determinarem o que é importante para eles e apresentarem suas experiências em seus contextos.

O presente estudo dirigiu-se pela pesquisa do tipo descritivo. Para Triviños (1987, p. 110), "[...] o estudo descritivo pretende descrever 'com exatidão' os fatos e fenômenos de determinada realidade [...]". Nessa perspectiva, o pesquisador precisa saber exatamente o que pretende com a pesquisa, quando, onde, como será realizada e por que deverá realizá-la. Assim, os resultados são expressos por meio de descrições fundamentadas nas declarações dos participantes, possibilitando uma compreensão mais concreta do fenômeno investigado, neste estudo, por meio de fragmentos das entrevistas semiestruturadas.

Em nosso estudo, a pesquisa qualitativa do tipo descritiva buscou descrever, em detalhes, como ocorrem as políticas de descentralização financeira nas escolas do campo de Teresina–PI e, de modo particular, quais são os desafios e as possibilidades desse fenômeno e como eles implicam a garantia do direito à educação, a partir das condições de oferta. Nesse sentido, a pesquisa permitiu investigar esse processo, abrangendo as características dos participantes, bem como compreender a relação entre os contextos nos quais estão inseridos.

2.2 Do Campo de pesquisa ao perfil das participantes do estudo

A pesquisa foi realizada em quatro Escolas do Campo situadas no município de Teresina–PI, sendo duas da rede municipal de Teresina e duas da rede estadual do Piauí. Para selecionar as escolas, adotamos os seguintes critérios: na rede municipal, selecionar uma Escola do Campo que atendesse aos anos iniciais e outra aos anos finais do Ensino Fundamental; na rede estadual, uma escola que atendesse aos anos finais do Ensino Fundamental e outra ao Ensino Médio. Em ambas as redes de ensino, as escolas deveriam possuir, no mínimo, 100 estudantes matriculados; os diretores deveriam ter, no mínimo, dois anos de experiência na gestão escolar; e as unidades de ensino deveriam receber pelo menos um dos recursos provenientes dos programas de descentralização financeira.

A seleção das escolas ocorreu, inicialmente, por meio do site Censo Escolar, onde fizemos buscas seguindo os critérios mencionados anteriormente. Em seguida, enviamos ofício às unidades de ensino selecionadas, solicitando a autorização para a realização da pesquisa e

convidando as diretoras a participarem voluntariamente do estudo. Entre as escolas selecionadas, integram esta dissertação apenas aquelas que aceitaram participar da pesquisa. Paralelamente, protocolamos, por meio do sistema eletrônico, junto às Secretarias de Educação (Semec e Seduc), solicitando autorização para desenvolver o estudo com os técnicos responsáveis pelas pastas de prestação de contas dos recursos financeiros descentralizados destinados às unidades de ensino das redes municipal e estadual.

No que se refere aos participantes, a pesquisa contou com quatro diretoras de escolas do campo do município de Teresina e uma técnica da Semec, responsável pela pasta de prestação de contas dos recursos financeiros descentralizados destinados às unidades de ensino. A escolha das participantes ocorreu conforme os seguintes critérios: para as diretoras, exercer a função de diretora escolar há, no mínimo, dois anos e aceitar participar voluntariamente da pesquisa; para a técnica da Secretaria, ser responsável pela pasta de prestação de contas dos recursos financeiros descentralizados destinados às unidades de ensino da Semec, possuir, no mínimo, um ano de experiência na função e aceitar participar voluntariamente da pesquisa.

É válido destacar que tentamos obter, por meio de solicitação via protocolo eletrônico e também por meio de visitas in loco à Secretaria de Estado da Educação do Piauí (Seduc), autorização para a participação de um(a) técnico(a) responsável pela pasta de prestação de contas dos recursos financeiros descentralizados destinados às unidades de ensino. Entretanto, não obtivemos êxito nas tentativas, fato que impossibilitou a inclusão, neste estudo, de dados empíricos produzidos por um representante da Seduc. Esse aspecto constituiu uma limitação da pesquisa, restringindo a participação da rede estadual na etapa empírica do estudo.

Após o aceite das escolas, das diretoras e da técnica da Semec, realizamos visitas às escolas e à Secretaria de Educação, ocasião em que apresentamos às participantes os objetivos do estudo e esclarecemos como a entrevista semiestruturada seria realizada. Na sequência, definimos as datas das entrevistas com base na disponibilidade das participantes.

As entrevistas foram realizadas, posteriormente, de forma individual, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelas participantes. No documento, são apresentados os riscos e os benefícios da pesquisa, bem como as garantias de sigilo asseguradas às participantes. Destacamos que, embora a autorização não tenha sido concedida pela rede estadual, realizamos duas visitas à Seduc, oportunidade em que apresentamos os objetivos da pesquisa e solicitamos, pessoalmente, a colaboração da Secretaria para a realização do estudo, junto à chefia de gabinete do então secretário de Educação, Washington Bandeira.

Diante desses procedimentos, construímos as informações sobre as escolas pesquisadas neste estudo a partir das entrevistas, dos dados coletados no Censo Escolar (2024) e dos

sistemas de informação de matrículas das redes de ensino, disponibilizados no site do Educacenso e pelas gestoras escolares. Neste texto, as escolas do município estão denominadas Escola Municipal 1 e Escola Municipal 2, enquanto as escolas estaduais são identificadas como CETI (Centro Estadual de Tempo Integral) 1 e CETI 2.

Inicialmente, apresentamos imagens de cada unidade de ensino, seguidas das informações correspondentes, organizadas na seguinte sequência: Escola Municipal 1, Escola Municipal 2, CETI 1 e CETI 2.

Figura 1 – Espaços escolares da Escola Municipal 1



Fonte: dados da pesquisadora (2025).

A figura acima apresenta os espaços internos e externos da unidade de ensino, denominada, neste estudo, de Escola Municipal 1. Ela apresenta considerável necessidade de melhoria em sua estrutura física. O prédio é antigo, cedido pelo Estado, e apresenta problemas estruturais como falta de revestimento nas paredes e de piso cerâmico nas áreas comuns. Entretanto, os espaços das salas de aula são amplos, arejados, organizados e climatizados, demonstrando condições adequadas para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, favorecendo a garantia do direito à educação naquele ambiente escolar.

A escola está localizada no povoado Campestre, zona leste de Teresina. Atende a 151 estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade tempo parcial, nos turnos matutino e vespertino. Desse total, 80% utilizam transporte escolar, de acordo com o Censo

Escolar. A escola possui 18 servidores, sendo: uma diretora, uma vice-diretora, seis professores, uma estagiária de Pedagogia, uma secretária, duas merendeiras, quatro zeladores e dois agentes de portaria. A escola possui salas de aula climatizadas, quadra poliesportiva e pátio cobertos, refeitório, diretoria, secretaria, sala dos professores, cozinha, depósito para alimentos e materiais, banheiros para adultos e crianças e rampas de acessibilidade.

Com relação aos programas de descentralização financeira, foco deste estudo, a Escola Municipal 1 é contemplada com o PDDE (Básico, Apoio à Conectividade, Sala de Recursos Multifuncionais e Campo) e com o Fundo Rotativo (Rotativo, Manutenção, Gás de cozinha e Pobreza Menstrual). Os recursos desses programas são distribuídos às unidades de ensino seguindo alguns critérios que serão especificados nas próximas seções desta dissertação. Nesta unidade de ensino, os recursos financeiros descentralizados são utilizados, prioritariamente, para despesas de custeio, como a aquisição de material de expediente e de materiais para uso em sala de aula, bem como de material de limpeza. Já os recursos destinados ao capital são empregados, prioritariamente, na aquisição de bens permanentes. A seguir, apresentamos as imagens e a descrição da Escola Municipal 2.

Figura 2 – Espaços escolares da Escola Municipal 2



Fonte: dados da pesquisadora (2025).

A figura apresenta os espaços internos e externos da unidade de ensino denominada, neste estudo, de Escola Municipal 2. A unidade possui boa estrutura física, apresentando espaços arejados, organizados e limpos, salas equipadas com materiais em bom estado de conservação e manutenção dos espaços. As salas de aula são climatizadas, mas o espaço físico apresenta dimensões reduzidas para a quantidade de estudantes matriculados e frequentes, o que evidencia certa superlotação que pode comprometer o desenvolvimento dos processos de

ensino e aprendizagem. A Escola Municipal 2 está localizada no Povoado Cacimba Velha, zona leste de Teresina. Atende a 412 estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental, na modalidade tempo parcial, nos turnos matutino e vespertino. Desse total, 95% utilizam transporte escolar. A escola possui 32 servidores, sendo: 15 professores, uma diretora, um vice-diretor, uma coordenadora pedagógica, uma secretária, dois auxiliares administrativos, duas merendeiras, quatro zeladores e quatro agentes de portaria. A escola possui salas de aula climatizadas, quadra poliesportiva e pátio cobertos, refeitório, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), diretoria, secretaria, sala dos professores, cozinha, depósito para alimentos e materiais, banheiros para funcionários e estudantes e rampas de acessibilidade.

A unidade de ensino é contemplada com os programas de descentralização financeira PDDE (Básico, Apoio à Conectividade, Sala de Recursos Multifuncionais, Campo e Escola e Comunidade) e Fundo Rotativo (Rotativo, Manutenção, Gás de cozinha e Pobreza Menstrual). Os recursos repassados pelos programas de descentralização financeira levam em consideração as prioridades da unidade de ensino, sendo os materiais de limpeza e de expediente aqueles que concentram a maioria das despesas, seguida da aquisição de materiais permanentes e da contratação de serviços de pequenas reformas. A seguir, apresentamos imagens e a descrição do CETI 1.

Figura 3 – Espaços escolares do CETI 1



Fonte: dados da pesquisadora (2025).

Nessa figura, apresentamos os espaços internos e externos da unidade de ensino que denominamos de CETI 1. O Centro de Educação de Tempo Integral apresenta ótima estrutura física, com salas arejadas, amplas, limpas e climatizadas. A unidade passou recentemente por uma reforma, e a biblioteca e os laboratórios estão equipados com materiais novos, além de apresentarem excelente nível de manutenção e conservação, favorecendo o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e contribuindo para a garantia do direito à educação nessa unidade de ensino.

O CETI 1 está localizado no povoado Bom Princípio, na região do bairro Deus Quer, zona sudeste de Teresina. Atende 208 estudantes, dos quais 102 estão matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, 41 no Ensino Médio e 65 nos programas EJATEC e Brasil Alfabetizado. Desse total, 50% utilizam transporte escolar. Os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio funcionam na modalidade de Tempo Integral, nos turnos matutino e vespertino, enquanto os programas EJATEC e Brasil Alfabetizado funcionam no período noturno. A unidade de ensino possui ampla estrutura física, com salas de aula e demais dependências climatizadas, biblioteca, quadra poliesportiva coberta, refeitório, laboratórios de Informática e Ciências, salas para secretaria, direção, coordenação e professores, pátio coberto e áreas comuns arborizadas.

A escola tem 19 anos de funcionamento e possui 56 servidores, sendo: uma diretora, uma coordenadora pedagógica, 28 professores, oito servidores administrativos, quatro merendeiras, sete auxiliares de serviços gerais, três bibliotecários e quatro agentes de portaria. No período da pesquisa, a escola é contemplada apenas com o Programa Pactue, pois o PDDE está suspenso desde 2017, devido a irregularidades nas prestações de contas da unidade de ensino. Em razão dessa suspensão, as despesas com os recursos financeiros concentram-se nas ações de custeio, não sendo possível a aquisição de bens permanentes. A seguir, apresentamos as imagens e a descrição do CETI 2.

Figura 4 – Espaços escolares do CETI 2



Fonte: dados da pesquisadora (2025).

A figura acima apresenta os espaços internos e externos da unidade de ensino que denominamos de CETI 2. A escola apresenta ótima estrutura física, com salas amplas, limpas, climatizadas, além de ter passado recentemente por reforma. A biblioteca e os laboratórios estão equipados com materiais novos e com excelente nível de manutenção e conservação, favorecendo o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e contribuindo para a garantia do direito à educação na unidade de ensino.

O CETI 2 está localizado no Assentamento 17 de Abril, povoado Chapadinha Sul, na região Sul de Teresina. A unidade de ensino iniciou suas atividades no ano de 2008 e passou recentemente por reforma, melhorando consideravelmente sua estrutura física. Atende a 153 estudantes, distribuídos entre 1º e 2º anos do Ensino Médio, na modalidade de Tempo Integral, o 3º ano do Ensino Médio, na modalidade de tempo parcial, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos ensinos Fundamental e Médio, funcionando nos turnos manhã, tarde e noite. Desse total, 83% utilizam transporte escolar. A unidade de ensino possui 29 profissionais em exercício, sendo: 15 professores, uma gestora, um coordenador pedagógico, uma secretária, dois auxiliares administrativos, um assistente administrativo, três auxiliares de serviços gerais, duas merendeiras e três agentes de portaria.

A escola possui salas de aula climatizadas, quadra poliesportiva, com vestiários, pátio coberto, refeitório, diretoria, secretaria, sala dos professores, cozinha, depósito de alimentos e materiais, banheiros, laboratórios de ciências e de informática, biblioteca, sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) e rampas de acessibilidade. A unidade de ensino é contemplada com os programas PDDE e Pactue. As despesas com os recursos financeiros são realizadas conforme as necessidades da escola, que devem ser registradas no plano de atendimento e encaminhadas por meio do sistema MOBI Conselho Escolar (plataforma na qual são registrados os planos de atendimento e demais ações de planejamento da escola, incluindo aquelas relacionadas aos recursos financeiros). Após o deferimento do plano, é autorizada a aquisição dos itens definidos como prioritários, respeitando os limites do repasse destinado ao período.

A partir das observações realizadas in loco, foi possível perceber diferenças entre as unidades de ensino. As escolas da rede estadual apresentam melhor estrutura física do que as da rede municipal, sobretudo no que se refere à conservação e à manutenção dos espaços escolares, bem como à qualidade e à quantidade de mobiliários, considerando as escolas pesquisadas neste estudo.

Após a descrição do lócus da pesquisa, apresentamos o perfil das participantes, construído a partir das perguntas iniciais da entrevista semiestruturada. Essas questões abordaram o tempo de serviço, a formação acadêmica, a faixa etária, a carga horária semanal de trabalho, o tempo de exercício na função e a experiência profissional. As participantes foram identificadas pela numeração de 1 a 5, com o objetivo de preservar suas identidades. O Quadro 1 apresenta o perfil das participantes.

Quadro 1 – Perfil das participantes da entrevista semiestruturada

PERFIL DOS PARTICIPANTES					
Participante	**Faixa etária**	**Formação acadêmica**	**Tempo de serviço na função**	**Carga horária semanal**	**Experiência profissional**
01	36 a 44 anos	Graduada em Pedagogia, Especialista em Libras	4 anos	40hs	Professora dos anos iniciais/ coordenadora Pedagógica
02	46 a 55 anos	Graduada em Pedagogia, Especialista em AAE	7 anos	40hs	Professora de AEE
03	46 a 55 anos	Graduada em Pedagogia, Especialista em Administração Escolar	14 anos	60hs	Professora dos anos iniciais/ coordenadora Pedagógica/ Técnica de Secretaria

04	36 a 44 anos	Graduada em Ciências Agrárias, Especialista em Supervisão Escolar e Educação do Campo	15 anos	40hs	Professora dos anos finais
05	36 a 44 anos	Graduada em Administração	1 ano	30hs	Setor bancário

Fonte: elaborada pela autora (2025).

O quadro apresentado mostra o perfil das participantes, trazendo, na sequência, quatro diretoras de escolas e uma técnica de secretaria. As diretoras possuem graduação nas áreas de licenciatura, sendo duas com especialização em Gestão Escolar e duas com especialização em outras áreas da educação, todas com mais de dois anos de experiência na gestão escolar. A técnica da Secretaria é graduada em Administração e possui experiência no setor bancário. Na sequência, apresentamos as técnicas e os procedimentos de produção de dados utilizados neste estudo.

2.3 Da técnica aos procedimentos de produção de dados

Para a produção dos dados, utilizamos procedimentos que possibilitam compreender o fenômeno pesquisado, construindo uma metodologia organizada e criteriosa, a fim de atender ao problema de pesquisa e aos objetivos propostos neste trabalho investigativo. Nesse sentido, utilizamos análise documental, levantamento bibliográfico e entrevista semiestruturada, com foco na produção científica sobre a temática e na obtenção dos dados da pesquisa.

A análise documental, conforme Sá Silva *et al*. (2009, p. 5), constitui-se em "[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos". Os documentos são fontes primárias, provenientes dos próprios órgãos que realizam as legislações e que podem servir como fonte de informação para a pesquisa científica. Por isso, neste estudo, realizamos uma análise crítica e reflexiva dos documentos que normatizam as políticas de descentralização financeira, observando seus objetivos, ações e processos de implementação, a fim de analisar os aspectos que permeiam o objeto de estudo.

Para Minayo (2010), a análise documental se constitui em um método de pesquisa especialmente qualitativo que consiste em examinar documentos como relatórios, legislações, jornais e atas, com o intuito de extrair informações e compreender fenômenos sociais e históricos. Segundo Gil (2002), a pesquisa documental apresenta uma série de vantagens.

Primeiramente, os documentos constituem uma fonte rica e estável de dados. Como subsistem ao longo do tempo, tornam-se uma importante fonte de informações, especialmente em pesquisas de natureza histórica.

Na análise documental foi possível, por meio dos documentos oficiais que orientam os Programas, analisar as ações propostas e os objetivos a serem alcançados. Os documentos são produzidos com finalidades específicas, seja para fundamentar decisões, seja para subsidiar ações administrativas ou normativas. Ao analisá-los para fins de pesquisa, permite-se considerar quem os produziu, para quem foram elaborados e com qual propósito. Como afirma Flick (2013, p. 126), "A maneira como os documentos são concebidos é uma parte do seu significado e a maneira como algo é apresentado influencia os efeitos que serão produzidos por um documento".

Neste estudo, a análise documental foi feita a partir dos documentos oficiais que regulamentam os programas: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) — Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, e Resoluções FNDE/MEC nº 15, de 16 de setembro de 2021, nº 3, de 7 de março de 2024, e nº 17, de 15 de agosto de 2024; Programa Autonomia, Cooperação e Transparência das Unidades Escolares (Pactue) — Lei Estadual nº 7.434, de 28 de dezembro de 2020, e Portaria Seduc-PI nº 227/2021, de 8 de março de 2021, que regulamenta essa lei; e Fundo Rotativo — Lei Municipal nº 2.511, de 26 de março de 1997, regulamentada pelo Decreto nº 3.454, de 7 de maio de 1997, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Importa ressaltar que, para analisar esses documentos, partimos da premissa da educação como direito de todos e dever do Estado, conforme está posto na Constituição Federal (Brasil, 1988), na Lei nº 9.394/1996, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, do CNE/MEC (Brasil, 1996; 2002).

Após a análise documental, realizamos o levantamento bibliográfico sobre o objeto de estudo, procedimento que, segundo Gil (2002), possibilita ao pesquisador identificar, em materiais já publicados, fontes capazes de subsidiar a investigação. Nesse sentido, buscamos, em acervos de plataformas digitais, pesquisas já publicadas relacionadas ao tema deste estudo. Foram consultados, inicialmente, os bancos de dissertações e teses dos programas de pós-graduação da UFPI e, posteriormente, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando como palavras-chave os nomes dos programas que constituem o foco desta pesquisa: PDDE, Pactue e Fundo Rotativo.

Na busca efetivada no banco de Dissertações e Teses do programa de Pós-graduação em Educação da UFPI (PPGEd), a partir do recorte temporal de 2010 a 2024, utilizando as palavras-chave: Educação do Campo; Descentralização financeira; PDDE, Pactue e Fundo Rotativo, não foram encontradas Dissertações ou Teses referentes ao período pesquisado. Os achados no Programa voltam-se para a Educação do Campo na perspectiva da formação continuada de professores, trabalhos realizados em EFAS e também achados sobre a Licenciatura em Educação do Campo. Nada consta sobre as outras palavras-chave pesquisadas.

Nas pesquisas realizadas nos bancos de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2014 a 2024, foram encontradas 14 pesquisas sobre o PDDE, sendo 10 em nível de mestrado e quatro em nível de doutorado. Dentre esses 14 trabalhos, selecionamos oito, por apresentarem maior aproximação com o objeto deste estudo. Em relação aos programas Pactue e Fundo Rotativo, não foram encontradas pesquisas em nível de mestrado ou doutorado nos bancos de dados da CAPES.

O objetivo desse levantamento foi identificar os trabalhos já publicados que apresentassem aproximação com o objeto deste estudo e apresentar alguns dados dessas pesquisas, especialmente no que se refere ao problema de pesquisa, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Dados do levantamento bibliográfico

Nº	TÍTULO, ANO E AUTOR DO TRABALHO	PROBLEMA DE PESQUISA	RESPOSTA AO PROBLEMA
01	O Papel do Conselho deliberativo da comunidade escolar-CDCE no controle social do Programa Dinheiro Direto na Escola- PDDE em escolas da Educação Básica no município de São José dos Quatro Marcos-MT, 2017. Dissertação de Mestrado Autor: MILER, Emerson Souza.	Como o PDDE, por meio do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar – CDCE, têm se constituído um instrumento articulador da autogestão, da autonomia, de controle social e da participação na escola?	Ainda assim, o estudo de caso analisado nesta produção evidencia que o PDDE têm consolidado relativamente a autogestão escolar do CDCE.
02	O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e a gestão descentralizada dos programas de manutenção escolar: estudo comparado sobre os Centros Colaboradores das regiões Centro-Oeste e Norte**,** 2023. Dissertação de Mestrado Autora: GOMES, Beatriz Miranda.	De que forma o acompanhamento dos Centros Colaboradores de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais (CECAMPEs) da Região Centro-Oeste e Norte contribuíram	As atividades e ações desenvolvidas pelos CECAMPEs contribuíram para um melhor desempenho da gestão descentralizada dos programas educacionais, demonstrando, ainda, que os centros colaboradores se tornaram importantes ferramentas para educação, principalmente por estarem localizados no âmbito da esfera pública.

		para gestão descentralizada dos programas educacionais de manutenção escolar do FNDE?	
03	Desafios e conquistas da utilização do programa dinheiro direto na escola pelas instituições de ensino municipais e estaduais do sudoeste goiano**.** 2019. Dissertação de Mestrado Autora: TITOTO, Sheule Anne Labre.	Quais os desafios e conquistas na utilização da verba do PDDE em escolas públicas do sudoeste goiano?	O programa tem importância para a melhoria do ensino público. Foi possível perceber que ainda falta conhecimento dos envolvidos nas UEx (Unidades Executoras) em relação ao programa, levando à reflexão sobre a não contribuição do programa para o fortalecimento da participação social e da autogestão escolar.
04	A implementação do programa dinheiro direto na escola: Uma análise a partir da percepção dos agentes locais sob a perspectiva da gestão escolar**.** 2020. Dissertação de Mestrado Autora: BARROS, Natalia Martins.	Como ocorre a implementação do PDDE no município de Mariana (MG), na perspectiva dos implementadores locais, sob a ótica da gestão escolar?	Os agentes locais não detêm total conhecimento quanto ao Programa; há resistência de participação dos funcionários da escola quanto à burocracia existente para a utilização do recurso financeiro advindo do PDDE. Não há participação efetiva dos pais e da comunidade escolar em sua integralidade para tratar do Programa. Ao município é remetida a responsabilidade para a gerência e prestação de contas desse dinheiro.
05	A implantação do programa dinheiro direto na escola e suas articulações com a gestão escolar**.** 2020. Dissertação de Mestrado Autor: GALVAO, Jose Ivo Peres.	Em que medida a implantação do PDDE, nas escolas públicas de Cruzeiro do Sul-AC, alterou a lógica de organização da gestão escolar nas escolas investigadas?	A implantação do PDDE nas escolas investigadas alterou a lógica do trabalho da gestão escolar e contribuiu para o fortalecimento daspectos financeiros e organização dos processos administrativos da escola, além de favorecer a ampliação da participação da comunidade nas questões da vida escolar, mesmo ao reconhecer que houve um aumento do controle e da burocracia estatal, o que restringe, na visão das equipes escolares, o exercício pleno da autonomia escolar.
06	Investigação do uso de boas práticas de gestão do programa dinheiro direto na escola (região nordeste) na gestão escolar**.** 2023. dissertação de mestrado Autora: NASCIMENTO, Giselle Oliveira do.	Como as boas práticas de gestão do PDDE em escolas premiadas e/ou com Índice de Gestão Descentralizada (IdeGES) acima de 9 da região Nordeste, impactam na melhoria do processo daprendizagem?	A gestão participativa e a assistência técnica de qualidade formam a espinha dorsal para a promoção da boa gestão dos recursos financeiros do PDDE, causando impacto positivo na melhoria da infraestrutura, no acesso a equipamentos que dão suporte ao processo de ensino-aprendizagem, no fortalecimento da gestão e na participação ativa da comunidade.
07	PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA (Re)formulações e implicações na gestão escolar e financeira da educação básica (1995 – 2015). 2017. Tese de Doutorado Autora: MAFASSIOLI, Andreia da Silva.	Quais as contribuições das **(**Re)formulações e implicações do PDDE na gestão escolar e financeira da educação básica (1995 – 2015)?	Verificou-se, com as reformulações no/do PDDE, a ampliação dos recursos para suplantar as deficiências infraestruturais e pedagógicas das escolas; nas instituições onde a gestão financeira e o controle social foram efetivos, as modalidades agregadas ao PDDE promoveram mais inclusão social. Porém, os recursos ainda são insuficientes para garantir os insumos necessários para uma educação com qualidade social. Ao longo desses vinte anos, houve uma intensificação no trabalho dos gestores

			escolares, mas também um grande aprendizado na gestão financeira dos recursos.
08	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 de Doutorado Autor: ARANTES, Emerson Clayton.	Em que medida a adesão ao PDDE contribuiu para reduzir as desigualdades educacionais?	O PDDE na região Norte e, especificamente, em Roraima, não considera as desigualdades presentes no financiamento das escolas, que se ressentem de uma política que garanta as condições necessárias para a superação dessas desigualdades, pois o recurso, que é muito pouco, não atende aos problemas enfrentados. O objetivo do Programa quanto à redução das desigualdades regionais foi negligenciado, configurando-se como expressões de uma política que se distância de um projeto democrático-popular de educação e de sociedade mais justa.

Fonte: dados da pesquisadora (2025).

Ao realizar esse levantamento, foi possível identificar as aproximações entre as teses e as dissertações encontradas e o objeto deste estudo, no que se refere às ações do PDDE, bem como às suas contribuições para o alcance das finalidades do programa. Entretanto, é válido destacar que esses trabalhos se distanciam do objeto desta pesquisa por não contemplarem elementos relacionados aos outros programas investigados: Pactue e Fundo Rotativo. Nossa pesquisa se diferencia, sobretudo, por analisar os desafios e as possibilidades da descentralização dos recursos financeiros para assegurar o direito à educação, a partir das condições de oferta às escolas do campo em Teresina–PI.

Esse enfoque amplia as discussões sobre o tema, permitindo compreender a realidade da gestão dos recursos destinados às escolas do campo no município. Além disso, busca compreender os contextos atuais, de modo a subsidiar reflexões sobre o aprimoramento das políticas públicas voltadas às escolas do campo.

Dando continuidade aos procedimentos de produção dos dados, utilizamos a Entrevista Semiestruturada, técnica que possibilita maior proximidade com as participantes e o levantamento de informações específicas sobre o objeto deste estudo, que trata das políticas de descentralização financeira nas escolas do campo em Teresina–PI, com foco nos programas PDDE, Pactue e Fundo Rotativo, destacando seus desafios e possibilidades. Segundo Richardson (2008, p. 207), “[...] a entrevista semiestruturada é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas, existindo assim a lateralidade da comunicação, proporcionando também um requisito material de análise”. Neste estudo, a entrevista semiestruturada possibilitou que as participantes descrevessem suas experiências com as políticas de descentralização financeira.

Nessa perspectiva, seguimos um roteiro de entrevista elaborado a partir das orientações de Gamboa (2013, p. 16), segundo o qual "somente as perguntas claras, concretas e distintas terão as condições de ser respondidas, em razão de terem condições de compreensão e de possibilidades para elaborar suas respostas". O autor destaca que a qualidade da pergunta não depende apenas de sua formulação, mas também das condições oferecidas para que ela seja respondida.

Nesse sentido, as perguntas que compõem o roteiro da entrevista foram elaboradas com o propósito de responder aos questionamentos da pesquisa e atender aos seguintes objetivos: a) descrever os desafios e as possibilidades das políticas de descentralização financeira destinadas às escolas do campo, a partir dos programas PDDE, Pactue e Fundo Rotativo, para a oferta da educação aos estudantes do campo; b) compreender o papel do Conselho Escolar no planejamento, execução e fiscalização dos recursos descentralizados para as escolas do campo; c) identificar as ações e os desafios enfrentados pelas escolas do campo do município de Teresina na gestão dos recursos financeiros descentralizados.

Considerando a disponibilidade das participantes, destacamos que as entrevistas foram agendadas com antecedência, gravadas, transcritas e posteriormente encaminhadas às participantes para leitura e validação. Após essa etapa, elas puderam verificar a necessidade de acrescentar, retirar ou ajustar alguma fala que julgassem relevante. Após esse momento, iniciamos os procedimentos de tratamento, análise e interpretação dos dados, conforme descrito na próxima subseção.

2.4 Dos procedimentos de tratamento à análise e interpretação dos dados

Para analisar os dados, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo, fundamentada em Bardin (2016). Conforme propõe a autora, seguimos as seguintes fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A sistematização da análise, de acordo com Bardin (2016), constitui-se como um conjunto de técnicas de análise que permitem identificar indicadores quantitativos ou qualitativos das comunicações, transformando-os em dados passíveis de análise sistemática e permitindo inferências relacionadas às mensagens produzidas.

A Análise de Conteúdo, como enfatiza a autora supracitada, reúne técnicas que possibilitam a análise das comunicações, permitindo a compreensão crítica dos dados implícitos ou explícitos em um diálogo. Para tanto, divide-se em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Nesse sentido, iniciamos o tratamento dos dados pela pré-análise, a qual se organiza em quatro etapas distintas: leitura flutuante, escolha dos documentos, leitura e reformulação de objetivos e hipóteses e a formulação de indicadores que finalizam a preparação de todo o material (Bardin, 2016). Nessa etapa, realizamos a leitura dos dados obtidos nas entrevistas com as gestoras e a técnica da Secretaria de Educação. Para a autora, essa fase proporciona ao pesquisador o primeiro contato com os documentos, permitindo conhecer as mensagens produzidas e familiarizar-se com seu conteúdo.

Após a organização dos dados, retornamos aos objetivos e às hipóteses do estudo. Desse modo, buscamos relacionar os documentos e a literatura que tratam dos programas de descentralização financeira no contexto nacional e local. Em seguida, organizamos os trechos das entrevistas em temas, buscando aproximá-los dos objetivos da pesquisa. Na sequência, realizamos a exploração do material por meio dos recortes temáticos definidos para a codificação, que, segundo Bardin (2016), corresponde ao momento de transformação dos dados em unidades de análise, por meio de recortes, associações e enumerações. Posteriormente, procedemos à categorização dos dados, compreendida como o agrupamento de elementos em classes definidas por características comuns (Bardin, 2016).

Por conseguinte, definimos as categorias temáticas considerando a proposta das seções da pesquisa. Portanto, para a análise dos dados, foram definidas as seguintes categorias: 1) Desafios e Possibilidades das Políticas de Descentralização Financeira; 2) Papel dos Conselhos Escolares; e 3) Ações para a Gestão dos Recursos Financeiros Descentralizados. Essas categorias permitem discutir os principais aspectos dos programas de descentralização financeira nas escolas do campo em Teresina–PI. Ao classificar os elementos em categorias, torna-se possível investigar o que eles têm em comum (Bardin, 2016).

Na última etapa, referente ao tratamento e à inferência dos dados, procedemos à inferência, conforme explicita Bardin (2016), processo que se apoia nos elementos clássicos da comunicação, como a mensagem, o emissor e o receptor, constituindo o polo da inferência propriamente dita. Assim, a interpretação permite ao pesquisador atribuir sentido e significado às declarações, relacionando-as com a base teórica do estudo.

Finalizado o percurso metodológico empregado neste estudo, a seção seguinte aborda as políticas de descentralização financeira na Educação do Campo, enfatizando os programas e a garantia de direitos.

3 POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DOS PROGRAMAS À GARANTIA DE DIREITOS

Nesta seção, abordamos as políticas de descentralização financeira na Educação do Campo, desde os programas até a garantia de direitos, para tanto, a seção divide-se em três subseções, a saber: primeira subseção apresenta um panorama histórico dos Programas de descentralização financeira: PDDE, Pactue e Fundo Rotativo. Esse panorama é feito a partir da análise dos documentos legais que orientam e normatizam as políticas de descentralização financeira; a segunda subseção trata das políticas de descentralização financeira para Teresina, bem como dos critérios para definição dos valores, buscando identificar as contribuições desses recursos para a garantia da oferta da educação aos estudantes do campo. A terceira subseção aborda a descentralização financeira como perspectiva de materialização do direito à educação, destacando a contribuição desses programas para a garantia desse direito constitucional.

Ao afirmar o direito público e subjetivo da educação para todos os brasileiros, a Constituição de 1988 estabelece a oferta da educação como dever do Estado. Para garantir este direito, recursos financeiros são destinados à educação, com origem nas receitas de impostos próprios dos entes, de transferências constitucionais, do salário-educação, de incentivos fiscais e de outros recursos previstos em lei. Além de definir as formas de assegurar a educação e a responsabilidade de cada ente federado, a Constituição Federal (1988) preconiza, no art. 212, que os recursos vinculados serão destinados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE).

Nesse sentido, para discutir as políticas de descentralização financeira, é importante refletir sobre as ações dos programas que visam assegurar a qualidade da oferta da educação como direito de todos e dever do Estado (Brasil, 1988). Neste estudo, o foco recai sobre a Educação do Campo, destacando os programas PDDE, Pactue e Fundo Rotativo, bem como suas aproximações e/ou distanciamentos em relação à materialização da garantia desse direito aos estudantes do campo.

3.1 Panorama histórico dos Programas de descentralização financeira: PDDE, Pactue e Fundo Rotativo

Esta subseção apresenta um panorama histórico dos Programas de descentralização financeira: PDDE, Pactue e Fundo Rotativo. Esse panorama é feito a partir da análise dos documentos legais que orientam e normatizam as políticas de descentralização financeira. Além

disso, trazemos também dados empíricos sobre a materialização dos programas nas escolas do campo pesquisadas neste estudo.

Para discutir a educação como processo de formação humana, é necessário refletir sobre as condições em que ela é ofertada e sobre as desigualdades presentes na sociedade, especialmente quando nos referirmos à educação escolarizada, que, durante muito tempo, foi negada a grande parte da população. De modo específico, destacamos os estudantes do campo como vítimas desse processo excludente. Na atualidade, embora a educação seja reconhecida como direito de todos e dever do Estado (Brasil, 1988), sua efetivação ainda depende das lutas dos movimentos sociais, o que revela a necessidade e a urgência de políticas públicas que garantam condições efetivas para a oferta de uma educação pública e de qualidade.

O direito à educação constitui condição fundamental para a conquista da cidadania e dos princípios republicanos do Estado Democrático de Direito. Sob essa ótica, a garantia do direito à educação no Brasil está prevista na Constituição Federal de 1988, nos títulos II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais e VIII – Da Ordem Social (Brasil, 1988), além de outras disposições constitucionais. De acordo com Alves (2018, p. 116), "esse direito revela em si natureza constitucional dúplice: constitui direito e dever, sincreticamente, englobando o direito do indivíduo de se educar e o dever do Estado, da sociedade e da família em educar". Ainda segundo essa autora, são titulares da educação os indivíduos ou grupos de indivíduos, conforme suas peculiaridades etárias, sociais e culturais.

Assim, a efetivação do direito à educação, embora constitucionalmente garantida, constitui uma tarefa desafiadora, sobretudo em contextos historicamente excludentes, como na educação ofertada aos estudantes do campo. Para tanto, o financiamento da educação é um elemento crucial e determinante para a materialização de políticas e programas educacionais, constituindo condição fundamental para a universalização do direito à educação pública e de qualidade.

Nesse sentido, o financiamento da Educação Básica é assegurado, principalmente, pela repartição de responsabilidades e pelo regime de colaboração entre os entes federados. No que se refere às vinculações de recursos, destaca-se o art. 212 da Constituição Federal de 1988, o qual preconiza que: "a União aplicará, anualmente, nunca menos de 18% e os estados, o Distrito Federal e os municípios, 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino".

Esses mecanismos de repartição de responsabilidades entre União, estados e municípios ampliaram a capacidade de atuação dos municípios ao reconhecê-los como entes federados dotados de autonomia político-administrativa. Além disso, foram estabelecidas transferências

constitucionais de recursos públicos entre as diferentes esferas governamentais, possibilitando que estados e municípios executassem políticas públicas voltadas à garantia do atendimento das necessidades básicas da população sob sua responsabilidade.

Tem-se, ainda, a contribuição das fontes de vinculação constitucional e da destinação de recursos para a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e do Salário-Educação. Entretanto, mesmo com a diversidade de fontes destinadas ao financiamento da educação, a realidade evidenciada pelos indicadores educacionais aponta para a insuficiência dos investimentos públicos na área, sobretudo diante das profundas desigualdades socioeconômicas que caracterizam a educação brasileira. Esse cenário demonstra que as relações estabelecidas no âmbito legal e institucional não são suficientes para garantir a efetividade das políticas e das ações desenvolvidas.

Nesse sentido, ao tratar das políticas públicas, especialmente das políticas educacionais, observa-se que elas assumem diferentes definições e abordagens. No contexto deste estudo, a política pública pode ser compreendida como um conjunto de decisões que expressam ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou a modificar a realidade de um ou mais segmentos da vida social. Tais decisões se concretizam, principalmente, por meio da definição de objetivos, estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para alcançar os resultados propostos (Saravia; Ferrarezi, 2006). Assim, uma política pública reúne força política e um conjunto de ações voltadas à consolidação de direitos e ao atendimento de determinado segmento da sociedade ou da coletividade em geral.

A política educacional brasileira, em seu percurso contemporâneo, é influenciada por ideologias hegemônicas e elitistas historicamente enraizadas no Estado. Desse modo, observa-se a consolidação de influências neoliberais e neoconservadoras que incidem sobre as políticas educacionais, materializando-se por meio de instrumentos presentes no sistema educacional brasileiro. Entre esses instrumentos, destacam-se as políticas de descentralização de recursos para as unidades de ensino, que, na perspectiva crítica adotada neste estudo, transferem responsabilidades do Estado e contribuem para a mercantilização da escola. Esse processo pode ser compreendido à luz da formação histórica da sociedade brasileira, que, desde o período da colonização, foi marcada por profundas desigualdades entre as classes sociais (Peroni *et al*., 2021).

No cenário das reformas da década de 1990, foram implementadas políticas de descentralização de recursos na escola, fortalecendo a ideia de estado mínimo. Essa lógica dos governos neoliberais mercantiliza a educação, tornando os diretores de escolas gerentes e

burocratas, desconfigurando seu papel de gestor e educador focado no ensino e na aprendizagem, bem como na humanização dos estudantes. A partir desses mecanismos, surgiu o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), uma política pública voltada à descentralização de recursos financeiros da União para as unidades de ensino, permitindo que as escolas realizem o recebimento, a execução e a fiscalização desses recursos.

Os Programas de Manutenção Escolar proporcionam o atendimento de demandas específicas dos estudantes e das instituições de ensino, priorizando o acesso, a permanência e a qualidade da educação. Além disso, promovem ações voltadas à garantia do funcionamento das escolas e ao aprimoramento pedagógico, a exemplo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O PDDE representa a terceira maior ação, em volume de recursos, de assistência financeira da União destinada à Educação Básica, ficando atrás apenas da complementação da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução das políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). O FNDE atua nos 26 estados, nos 5.569 municípios e no Distrito Federal, promovendo assistência técnica e financeira às escolas de Educação Básica, com o objetivo de atender os estudantes e contribuir para a melhoria da qualidade da educação, especialmente na rede pública. Nesse contexto, são executados diversos programas voltados à manutenção das escolas, entre os quais se destaca o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é uma política educacional criada no ano de 1995, sendo regido atualmente pela Resolução FNDE/MEC n. 15, de 16 de setembro de 2021. Essa resolução dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, a fiscalização e o monitoramento na execução do Programa. Seu objetivo é ampliar a autonomia da gestão e conferir maior flexibilidade dos recursos transferidos no apoio à manutenção dos estabelecimentos de ensino, de forma descentralizada e direta pelo Governo Federal.

O programa induziu a criação de políticas de descentralização no âmbito das capitais e das redes estaduais. Inicialmente, as escolas que não possuíam Unidades Executoras — entidades civis de direito privado, sem fins lucrativos, formadas por representantes da comunidade escolar e da comunidade local — não recebiam os recursos. Essa situação foi sendo modificada ao longo dos anos. Até 2008, o PDDE atendia apenas ao Ensino Fundamental. Contudo, com a publicação da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, o programa passou a contemplar toda a Educação Básica, representando um marco para sua consolidação.

A Unidade Executora, conforme a legislação, constitui-se como:

> Independentemente da denominação que a escola e sua comunidade escolham: Caixa Escolar, Associação de Pais e Professores, Associação de Pais e Mestres, Círculo de Pais e Mestre, Unidade Executora, a escola congregue pais, alunos, funcionários, professores membros da comunidade, de modo que esses segmentos sejam representados em sua composição (Brasil, 2014, p. 3).

Em nosso estudo, o órgão representativo da Unidade Executora (UEx) é denominado de Conselho Escolar.

Destacamos que, na criação do PDDE, no ano de 1995, a presidência era ocupada por Fernando Henrique Cardoso (FHC), cuja agenda neoliberal visava à redução do Estado, ao ajuste econômico com controle da inflação e à abertura do capital econômico para os países estrangeiros, com foco na privatização das empresas estatais. Tratava-se, portanto, de um contexto favorável à implementação de programas voltados à reforma gerencial do Estado. Nesse cenário, a criação do PDDE representou um avanço na descentralização da gestão educacional, sendo, até os dias atuais, apresentada como um instrumento de fortalecimento da autonomia das escolas e da gestão democrática.

A partir da criação do PDDE, estados e diversos municípios brasileiros passaram a instituir políticas próprias de descentralização financeira de recursos destinados diretamente às escolas. No caso do estado do Piauí, destacamos o Programa Autonomia, Cooperação e Transparência das Unidades Escolares (Pactue), criado em 2004 e atualmente regulamentado pela Lei Estadual nº 7.434, de 28 de dezembro de 2020. O Pactue tem o objetivo de prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas de educação básica da rede estadual de ensino, destinando recursos para a manutenção das unidades escolares. Conforme a legislação, o programa “visa promover melhorias na infraestrutura física e pedagógica e fortalecer a participação da comunidade e a autogestão escolar mediante assistência financeira” (Piauí, 2020, p. 1).

O Pactue foi instituído, em 2004, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação (Seduc), com o propósito de descentralizar recursos diretamente às escolas e fortalecer sua autonomia. Sua criação ocorreu no primeiro ano do governo de Wellington Dias, do Partido dos Trabalhadores (PT), coincidindo com o início do governo federal de Luiz Inácio Lula da Silva, também do PT. Esse período foi marcado, tanto no cenário nacional quanto no estadual, por uma transição política acompanhada de medidas voltadas à reorganização do Estado, ao crescimento econômico e à ampliação das políticas sociais.

Entretanto, apesar dessa atenção às políticas sociais e de um governo de caráter popular, as políticas neoliberais avançaram, pois, como já referido, estas se encontram enraizadas no Estado brasileiro por meio de setores da elite dominante que estão posicionados em pontos estratégicos de poder, como o Congresso Nacional, as casas legislativas, o Poder Judiciário, o Poder Executivo e organizações da sociedade civil.

No âmbito do município de Teresina, o Fundo Rotativo foi instituído pela Lei nº 2.511, de 26 de março de 1997, seguindo, em linhas gerais, o modelo do PDDE quanto aos seus objetivos e à descentralização de recursos. O programa foi implementado nas escolas e nas unidades de saúde do município, sendo regulamentado pelo Decreto nº 3.454, de 7 de maio de 1997, no âmbito da então Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Conforme estabelece a legislação, "a receita de cada Fundo Rotativo será composta pelas transferências do orçamento do município destinadas à manutenção, pequenos reparos, aquisição de materiais de consumo e outros gastos permanentes de cada unidade" (Teresina, 1997, p. 1).

O programa Fundo Rotativo seguiu o caminho da esfera federal, acompanhando o movimento nacional iniciado com a criação do PDDE. Como desdobramento dessa política, as prefeituras criaram suas próprias legislações, instituindo programas de descentralização financeira. É importante destacar que o município era administrado por Firmino Filho, um momento de renovação do PSDB em Teresina, que comandou a capital do estado por três décadas, estando, naquele período, alinhado ao governo de FHC. Ambos dialogavam, defendiam e implementavam políticas neoliberais de redução do Estado e de forte ajuste econômico, reforçando o que retratamos anteriormente sobre os programas de descentralização de recursos analisados.

Nessa conjuntura, consideramos importante atentarmo-nos aos programas aqui apresentados: PDDE (1995), Pactue (2004) e Fundo Rotativo (1997), pois eles revelam aproximações e singularidades. O PDDE e o Fundo Rotativo estão em consonância com a lógica de descentralização de recursos, característica marcante das políticas do Estado na década de 1990. As singularidades entre esses programas estão relacionadas às suas origens, abrangência, destinação dos recursos, operacionalização e prestação de contas. O período em que ambos foram implementados foi marcado pela busca de maior eficiência administrativa, e os dois programas compartilham o princípio da ampliação da autonomia escolar, ainda que atrelada a mecanismos de responsabilização no uso dos recursos.

O Pactue, criado em 2004, insere-se em uma agenda distinta, na qual o momento de transição de poder no Estado traz também para a educação uma agenda que não busca apenas a eficiência, mas também a melhoria da qualidade do ensino, a equidade e a inclusão. Teve como

foco, em um primeiro momento, a ampliação do Ensino Médio para os 224 municípios do estado, uma vez que, até então, essa etapa de ensino estava presente em apenas 168 municípios, mesmo mantendo os princípios da descentralização de recursos, os quais são característicos de uma lógica neoliberal e da mercantilizada da educação.

Assim, podemos observar que, mesmo diante das aproximações e singularidades, os programas aqui estudados são ferramentas que, em seus contextos históricos de criação e implementação, contribuíram para aprofundar o debate sobre o financiamento público da educação brasileira e seus aspectos estruturais.

Na sequência, a respeito dos programas PDDE, Pactue e Fundo Rotativo, é importante apresentar as leis que os orientam, bem como seus objetivos e respectivas ações. Com a Análise Documental, foi possível elaborar o Quadro 3.

Quadro 3 – Síntese dos Programas PDDE, Pactue e Fundo Rotativo, objetivos e ações

PROGRAMA e BASES LEGAIS	OBJETIVOS	AÇÕES
PDDE – 1995 Resolução FNDE/MEC n. 12, de 10/05/ 1995, Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE); Lei n. 11.947 de 16/06/2009; Resolução FNDE/MEC n. 15, de 16/09 /2021; Resolução FNDE/MEC n. 3, de 07/03/2024;	Contribuir para o provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos educacionais beneficiários que concorram para a garantia de seu funcionamento; a promoção de melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica; o incentivo da autogestão escolar e do exercício da cidadania, com a participação da comunidade do controle social.	Pelas diretrizes do Programa, as instituições participantes podem adquirir insumos e realizar pequenos reparos na estrutura física (custeio) e bens duráveis (capital), a fim de que a aquisição dos produtos e serviços garanta o funcionamento adequado das escolas, possibilitando, assim, o gerenciamento dos recursos pelos Conselhos Escolares ou equivalente.
PACTUE – 2004 Instrução Normativa, Seduc–PI nº 07/2004 de 01/03/2004; Lei Estadual nº 7.434, de 28/12/2020; Portaria Seduc-PI nº 227/2021 de 08/03/2021.	Prestar assistência financeira em caráter suplementar às escolas públicas de educação básicas da rede estadual de ensino do Piauí para a manutenção das unidades escolares.	Destinados à cobertura de despesas de custeio, manutenção e de pequenos investimentos que concorram para a garantia do funcionamento e para a melhoria da infraestrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino; aquisição de gás de cozinha e de absorventes.

FUNDO ROTATIVO – 1997 A Lei Municipal nº 2.511, de 26/03/ 1997; Decreto nº 3.454, de 07/05/1997; A Lei Municipal nº 5.667, de 26/11/ 2021; Decreto nº 23.067, de 24/10/2022.	Prestar assistência financeira em caráter suplementar às escolas públicas de educação básicas da rede municipal de ensino de Teresina, visando à melhoria da infraestrutura física e pedagógica das unidades de ensino.	Transferência do orçamento do município destinada à manutenção, pequenos reparos e à aquisição de materiais de consumo permanentes de cada unidade, e outros gastos. Manutenção, conservação e pequenos reparos na escola, aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola, de gêneros e produtos que melhorem a merenda escolar, incluindo gás de cozinha. Inclui ainda a compra de absorventes.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Neste quadro, apresentamos as bases legais, os objetivos e as principais ações dos programas que são objeto de estudo desta pesquisa. É válido destacar que esses programas possuem caráter suplementar e consistem na destinação anual de recursos financeiros, de forma parcelada, às entidades participantes, cujas finalidades são, conforme estabelecido pelo PDDE, contribuir para: "[...] o provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos educacionais beneficiários que concorram para a garantia de seu funcionamento; a promoção de melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica; o incentivo da autogestão escolar e do exercício da cidadania, com a participação da comunidade e do controle social" (Brasil, 2021, p. 2).

Esses programas, embora possuam aproximações quanto às finalidades e aos objetivos, apresentam formas distintas de operacionalização dos recursos, de acordo com suas legislações. Para melhor compreensão, apresentamos, a seguir, como eles estão estruturados. Inicialmente, trazemos as informações referentes ao PDDE, seguidas das informações sobre o Fundo Rotativo e o Pactue. Conforme a legislação, o PDDE se constitui do PDDE Básico (duas parcelas anuais) e das Ações Integradas (uma parcela anual e/ou única, destinada a público-alvo específico), visando à efetividade da execução dos programas e ao alcance da melhoria e da garantia de uma educação de qualidade para todos.

As Ações Integradas apresentam algumas especificidades. São denominadas PDDE Qualidade e PDDE Equidade, e utilizam duas contas bancárias específicas para a destinação dos recursos, nas quais são depositados os valores referentes a cada ação dos programas. Ressaltamos que, embora as transferências bancárias e a gestão dos recursos repassados a essas ações sigam os mesmos moldes operacionais do PDDE Básico, cada programa educacional possui finalidades, objetivos e público-alvo específicos, descritos em suas resoluções, as quais devem ser seguidas com rigor na execução, evitando possíveis suspensões dos repasses financeiros.

Tais ações consistem em repasses em parcela única, vinculados à execução de políticas públicas geridas pelas secretarias do Ministério da Educação, a saber: Secretaria de Educação Básica (SEB) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). É válido destacar que a Secadi havia sido extinta do Ministério da Educação durante o governo do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), causando consideráveis prejuízos às condições de oferta e à qualidade do ensino nos contextos de maior vulnerabilidade social e educacional do país. A secretaria foi recriada em 2023, como parte da reestruturação do MEC, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com o objetivo de promover a diversidade e a inclusão na educação, reafirmando o compromisso constitucional com o princípio da equidade.

Assim como o PDDE Básico, as Ações Integradas (PDDE Qualidade e PDDE Equidade) possuem direcionamentos específicos, e seus recursos devem ser utilizados de acordo com as finalidades estabelecidas em suas resoluções. Com a publicação da Resolução nº 17, de 15 de agosto de 2024, o PDDE Equidade substituiu o extinto PDDE Estrutura, incorporando ações já existentes e criando, no âmbito dessas ações, a modalidade Diversidades.

> na destinação anual, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, de recursos financeiros, em caráter suplementar, 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, com o propósito de aprimorar as condições de oferta e a infraestrutura física e pedagógica das escolas para garantir o direito à educação a todos os estudantes, promovendo a equidade e a superação das desigualdades educacionais, reconhecendo as diversidades e assegurando a inclusão no ambiente escolar (Brasil, 2024).

As Ações Integradas referentes ao PDDE Equidade são destinadas à aquisição de materiais para organização de espaços multifuncionais, acessibilidade, melhorias no sistema de abastecimento de água e esgotamento sanitário nas escolas rurais e melhorias na infraestrutura física e pedagógica das Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas. O seu objetivo é melhorar as condições dos processos educativos para os estudantes público-alvo da Educação Especial e desses territórios historicamente desfavorecidos, com a perspectiva de minimizar as desigualdades sociais, educacionais e regionais.

No que se refere às Ações Integradas – PDDE Qualidade, estas contemplam o apoio à conectividade, permitindo que as unidades de ensino adquiram materiais para auxiliar na melhoria do sinal de internet e no pagamento do seu fornecimento; ações voltadas ao apoio à alfabetização; ao desenvolvimento de projetos que fortaleçam a parceria entre escola e família;

ao apoio financeiro às escolas na implementação do Novo Ensino Médio; e à qualificação da participação da família na vida escolar dos estudantes e em seus projetos de vida.

Desse modo, atualmente, os recursos estão sendo transferidos para três tipos de contas: a conta do PDDE Básico, a conta do PDDE Equidade e a conta do PDDE Qualidade. Para melhor compreensão da distribuição desses recursos, elaboramos a Figura 5.

Figura 5 – Distribuição dos recursos do PDDE



Fonte: elaborada pela autora (2025).

Nesta figura, apresentamos a distribuição dos recursos do PDDE. Conforme estabelecido pelas diretrizes do Programa, o PDDE Básico destina-se a despesas básicas relacionadas à aquisição de materiais de custeio e capital, com repasses realizados duas vezes ao ano. As Ações Integradas contemplam programas educacionais específicos, cujas ações podem ser excepcionais, temporárias ou contínuas, sendo os recursos creditados apenas uma vez ao ano, por meio do PDDE Equidade e do PDDE Qualidade. As contas bancárias onde os recursos são creditados recebem a mesma nomenclatura, a saber: PDDE Básico, PDDE Equidade e PDDE Qualidade. As despesas relacionadas a esses recursos devem concorrer para a garantia do funcionamento e da melhoria da infraestrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino, objetivando a qualidade dos processos de ensino e promovendo a equidade.

No que se refere ao Programa em nível municipal, a legislação que normatiza o Fundo Rotativo estabelece o envio anual em quatro parcelas e, assim como a que regulamenta o PDDE, passou por mudanças, ao longo dos anos, como no Decreto nº 22.810, de 18 de agosto de 2022, que dispõe sobre a ampliação das finalidades do recurso, no referido decreto, o recurso passou a ser utilizado também para:

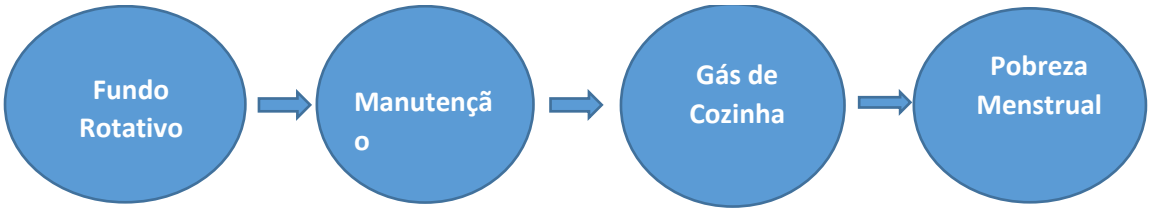
> I – manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade de ensino; II – aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola; III – aquisição de gêneros e produtos que melhorem a merenda escolar; IV – aquisição de gás de cozinha, conforme estimativa de consumo, orçamento e destinação vinculada; V – manutenção e pequenos reparos de equipamentos; VI – ressarcimento de despesas

> cartorárias decorrentes de registros dos estatutos, atas ou atos constitutivos dos conselhos escolares das Unidades de Ensino, devendo tais desembolsos serem registrados nas correspondentes prestações de contas (Teresina, 2022).

A ampliação das finalidades do recurso, por meio do decreto acima mencionado, possibilitou que as unidades de ensino no âmbito da rede municipal de Teresina adquirissem gêneros e produtos que contribuem para a melhoria da merenda escolar; aquisição de gás de cozinha, conforme estimativa de consumo, orçamento e destinação vinculada; manutenção e pequenos reparos de equipamentos, principalmente de aparelhos elétricos/eletrônicos existentes; e ressarcimento de despesas cartoriais.

Nessa perspectiva de ampliação das finalidades dos recursos oriundos do Fundo Rotativo, destacamos o Decreto nº 23.067, de 18 de outubro de 2022, que dispõe sobre o Programa de Erradicação da Pobreza Menstrual nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental da rede municipal de Teresina. Em seu art. 1º, estabelece que: "O Programa a que se refere o *caput* deste artigo consiste no fornecimento de absorventes higiênicos para estudantes do sexo feminino, visando à promoção da saúde e ao enfrentamento da exclusão escolar, mediante o combate à precariedade menstrual". Para melhor compreensão da organização da distribuição dos recursos do Fundo Rotativo, apresentamos a Figura 6.

Figura 6 – Distribuição dos recursos do Fundo Rotativo



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A figura acima apresenta a distribuição dos recursos a partir do Fundo Rotativo. Esse Programa tem como objetivo prestar assistência financeira em caráter suplementar às escolas públicas da Rede municipal de ensino de Teresina, visando à melhoria na infraestrutura física e pedagógica das unidades de ensino. Apresenta aproximações ao PDDE no que se refere aos repasses, pois estes são transferidos considerando o número de matrículas com base no Censo Escolar do ano anterior; e se distancia por utilizar o critério do quantitativo de dependências da unidade de ensino para dividir o valor do recurso.

A seguir, apresentamos a fala de duas participantes do estudo, que trazem dados sobre quais recursos são recebidos e como ocorre sua distribuição nas unidades de ensino em que são gestoras. Inicialmente, abordaram-se os níveis Federal (PDDE) e Municipal (Fundo Rotativo).

Respostas das participantes	
PDDE	**FUNDO ROTATIVO**
P1 e P2 dizem: [...] o PDDE básico (duas parcelas anuais), [...] o PDDE qualidade, [...] e o Conectada (uma parcela); P2 citou "o PDDE escola e comunidade. [...] no PDDE estrutura, [...] é aquisição do material da sala de AEE. Para colocar na sala, para organizar a sala (Dados da entrevista da P1e P2).	E tem o Fundo Rotativo da prefeitura, que ele é dividido em fundo rotativo, manutenção, pobreza menstrual, gás (Dados da entrevista da P1).

Fonte: Dados da pesquisadora (2025).

A partir das falas das participantes, é possível compreender que estas têm entendimento sobre o nome dos recursos, como estão divididos, a quantidade de parcelas e como podem ser utilizados, tanto os recursos de nível federal quanto de nível municipal, embora não consigam categorizá-los em seus discursos.

Conforme descrito no decorrer desta seção, o PDDE Básico contempla o repasse anual de recursos às escolas que possuem Conselho Escolar regularizado. Esses recursos são depositados na conta do Conselho Escolar em duas parcelas. Observamos, também, na fala da participante, que as unidades de ensino são beneficiadas com recursos das Ações Integradas, tanto do PDDE Qualidade, quando se refere a "Conectada; escola e comunidade" quanto do PDDE Equidade, ao mencionar a "aquisição de material da sala de AEE" (Sala de Recursos Multifuncionais).

Dando continuidade aos aspectos históricos dos programas de descentralização financeira, foco deste estudo, apresentamos apontamentos sobre a evolução do Programa Pactue, criado em 2004, por meio da Instrução Normativa Seduc-PI nº 07/2004, de 01/03/2004, posteriormente alterada pela Portaria GSE/ADM nº 0008/2006, de 23 de janeiro de 2006, que dispõe, em seu art. 7º, que: "o recurso repassado em onze parcelas anuais deverá ser utilizado em todas as necessidades da escola, previstas no Plano de Ação, para a garantia e melhoria da qualidade do ensino, tais como:

> I – Aquisição de gás para a merenda escolar; II – Aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola, incluindo os que se destinam ao bom funcionamento das instalações físicas e equipamentos da unidade de ensino; III – Manutenção, conservação e pequenos reparos dos bens móveis e imóveis; IV – Realização de projetos pedagógicos (Piauí,2006).

Após as alterações ocorridas no ano de 2006, o Programa Pactue sofreu mudanças ao longo dos anos, como descrito na Lei estadual nº 7.434, de 28 de dezembro de 2020, que autoriza a realização de repasses financeiros do Pactue, com caráter excepcional e suplementar, em situação de emergência ou de calamidade pública; "[...] o repasse será considerado parcela excepcional do recurso regulamente aplicado, em decorrência da situação emergencial ou de calamidade pública existente" (Piauí, 2020, p. 2). Assim como os programas de nível federal e municipal, o Pactue também possui organização própria. Para melhor compreensão da organização da distribuição dos recursos do Pactue, apresentamos a Figura 7.

Figura 7 – Distribuição dos recursos do Pactue



Fonte: elaborada pela autora (2025).

A figura 7 apresenta a organização da distribuição dos recursos do programa Pactue. Com a ampliação, o Programa passou a ter seus valores aumentados, agregando outras ações, o que possibilitou o aumento da aquisição de materiais de custeio, a realização de pequenos serviços de manutenção e conservação, bem como permitiu incluir a realização de projetos educativos que objetivam fortalecer, sobretudo, os processos educativos, sinalizando a melhoria das condições na estrutura física e pedagógica das unidades escolares, no âmbito da rede estadual de ensino. A Instrução Normativa Seduc-PI nº 03/2021 instituiu o Programa de acesso à higiene íntima em todas as unidades de ensino da rede estadual do Piauí, com recurso destinado à aquisição de absorventes íntimos a serem distribuídos às estudantes com idade a partir de 9 anos.

No que se refere aos Programas destinados às unidades de ensino da rede estadual, apresentamos, a seguir, as falas das participantes, em que são mencionados os recursos destinados às unidades pesquisadas.

Respostas das participantes	
PDDE	**PACTUE**

[...] A gente recebe o PDDE, o Básico, Conectividade e Equidade (Dados da entrevista da P4).	[...] só estamos recebendo o Pactue, O PDDE está impedido desde 2016. Passou por duas gestões que [...] não prestaram conta, 2016 e 2017 (Dados da entrevista da P3). [...] A gente recebe o Pactue (Dados da entrevista da P4).

Fonte: Dados da pesquisadora (2025)

Segundo a participante 3, a unidade de ensino recebe apenas o recurso proveniente da Seduc, ou seja, o Pactue, pois, devido a uma inconsistência na prestação de contas dos recursos no ano de 2016, a unidade está impedida de receber o PDDE. Isto posto, conforme a legislação do programa, o recebimento do recurso está condicionado ao fato de a Unidade Executora (UEx) "[...] não possuir pendências com a prestação de contas de recursos do PDDE recebidos em anos anteriores" (Brasil, 2021, p. 3). A unidade de ensino 4 é beneficiada pelos dois programas, o federal e o estadual.

Na fala da participante 4, é relatado que a unidade de ensino recebe, além do PDDE Básico, recursos das Ações Integradas. Ela menciona as denominações "Conectividade" e "Equidade", fazendo referência, em nosso entendimento, ao PDDE Qualidade (Programa de Inovação Educação Conectada) e ao PDDE Equidade, embora, nesse primeiro momento, não cite quais programas específicos contempla o PDDE Equidade.

O desafio de melhorar a Educação Básica no Brasil perpassa, necessariamente, pela materialização das políticas públicas de financiamento. Para tanto, faz-se necessário refletir sobre essa política educacional e sobre as condições em que suas ações são desenvolvidas. De modo particular, neste estudo analisamos a operacionalização dos recursos oriundos dos programas: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Autonomia, Cooperação e Transparência das Unidades Escolares (Pactue) e Fundo Rotativo.

É importante ressaltar a relevância dos programas de descentralização financeira para as escolas, especificamente, para as escolas do campo, que, a partir da destinação descentralizada de recursos financeiros, podem minimizar as desigualdades às quais os estudantes do campo foram e ainda são submetidos historicamente. A partir desses programas, as unidades de ensino podem adquirir materiais e realizar serviços que contribuem para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, incidindo na qualidade da educação ofertada aos estudantes do campo e materializando a garantia do direito à educação.

Entre as possibilidades da materialização da política educacional, tem-se a descentralização de recursos para o setor da educação, uma tarefa complexa em um país de múltiplas capacidades econômico-administrativas, com diversos níveis de maturidade institucional (FNDE, 2020). A política de descentralização de recursos para a Educação Básica torna-se importante diante das demandas educacionais, da insuficiência de investimentos

públicos em educação e da assimetria de condições econômicas entre os entes federados. E, apesar da vantagem de rápida resposta às necessidades educacionais específicas de cada estado, município ou escola, nota-se também a necessidade de um acompanhamento detalhado para controle da execução por parte dos órgãos centrais.

Nesse sentido, embora as escolas recebam esses recursos oriundos das políticas de financiamento da educação, é válido destacar que cada unidade de ensino tem uma realidade diferenciada. Assim, esses recursos, muitas vezes, não são suficientes para suprir suas necessidades, incidindo sobre as condições da educação ofertada, gerando desigualdades de acesso e permanência dos estudantes nos espaços escolares, refletindo nos processos de ensino e aprendizagem, principalmente dos estudantes das escolas do campo.

3.2 Políticas de descentralização financeira para Teresina: critérios para definição de valores

Nesta subseção, trazemos dados sobre como ocorrem as políticas de descentralização financeira no âmbito do município de Teresina e os critérios utilizados pelos programas para a definição dos valores destinados às unidades de ensino, com foco nas escolas do campo. O município de Teresina é a capital do estado do Piauí e está localizado na região centro-norte do estado. De acordo com dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no ano de 2022, a população do município era de 866.300 habitantes, representando 26% do total da população do estado. Ainda segundo o Censo Demográfico de 2022, aproximadamente 6% da população da capital residia no campo.

Durante a história da humanidade, a educação exerceu um papel central na construção e reconstrução das sociedades, refletindo as políticas adotadas e a forma como os interesses são coordenados pelos atores políticos. Partindo do entendimento dos Direitos Humanos, a educação constitui-se, atualmente, como um direito fundamental do ser humano, imprescindível para o desenvolvimento dos sujeitos e das sociedades.

Entretanto, essa caracterização não esteve presente ao longo de toda a história. Durante um longo período, parcelas consideráveis da população tiveram seu direito à educação restringido ou até mesmo negado. Essa desigualdade persiste até os dias atuais, seja entre diferentes países, seja no interior de cada um deles. Sob a perspectiva histórica, as políticas públicas para a educação no Brasil são recentes. A trajetória das políticas educacionais brasileiras revela uma preocupação tardia com a garantia do direito à educação.

Com a aprovação da Constituição de 1988 e o processo de redemocratização do Brasil, no início da década de 1990, durante o processo de redemocratização do Brasil, as políticas educacionais passaram a se configurar, sobretudo, pela ênfase das legislações no acesso dos estudantes aos estabelecimentos de ensino. As leis que sucederam esse período, até os dias atuais, estão voltadas à ampliação das vagas nos sistemas de ensino, à obrigatoriedade e à qualidade da educação ofertada, constituindo condição necessária para a garantia do direito à educação pública para todos e todas, indistintamente.

É na busca por garantir o direito à educação pública e de qualidade, perpassando a ideia de acesso e permanência, que a luta pela educação se articula também à luta por outros direitos, dentre eles, o direito à terra (moradia e trabalho) como condição de produção da existência. Durante a luta dos movimentos sociais pela reforma agrária, foi necessário partir da educação como agente de transformação social. Essa educação, no contexto do campo, deve estar voltada à identidade camponesa, por meio de uma pedagogia que fundamente a política de Educação do Campo e considere suas raízes históricas, culturais e sociais. Nessa perspectiva, Caldart (2004, p. 31) afirma que essa pedagogia deve estar alicerçada “na luta dos sujeitos coletivos do trabalho no campo; na agricultura camponesa (luta, trabalho, cultura) e numa concepção de educação com finalidades emancipatórias”.

Nesse sentido, compreendemos que o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa Autonomia, Cooperação e Transparência das Unidades Escolares (Pactue) e o Fundo Rotativo são programas de descentralização financeira cujas ações podem auxiliar na materialização do direito à educação nas escolas do campo, contribuindo para a melhoria da educação pública. Essas iniciativas incidem sobre as condições de acesso e permanência na escola, na perspectiva de atender às necessidades de todos e todas, considerando as especificidades de cada um. Tal perspectiva abriga finalidades emancipatórias, em que os sujeitos sejam protagonistas de sua aprendizagem.

Para Pinto (2014), os processos de ensino e os insumos adequados incidem na qualidade da educação, evidenciando um grande desafio para a consolidação das políticas educacionais, sobretudo para as de financiamento da educação. Nesse contexto, os programas de descentralização financeira, objetos deste estudo, possuem critérios próprios de adesão, recebimento e execução, de acordo com suas legislações, uma vez que pertencem a esferas distintas: União, Estado do Piauí e município de Teresina.

A seguir, apresentaremos como ocorre a organização desses programas e a distribuição dos recursos, bem como suas especificidades no que se refere aos critérios de adesão,

recebimento e execução, conforme previsto em suas respectivas legislações. Iniciaremos pelo PDDE.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsável pela execução e prestação da assistência técnica e financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), atua a fim de ampliar o alcance das ações. Ao longo dos anos, o programa vem promovendo, ainda que de maneira tímida, melhorias como a ampliação dos repasses do PDDE Básico e das Ações Integradas. As mudanças mais recentes tratam do aumento dos valores dos recursos anuais, ampliados também para as escolas do campo, indígenas e quilombolas, a fim de promover a equidade, conforme a resolução nº 3, de 07 de março de 2024, configurando uma relativa conquista para os estudantes desses territórios historicamente acometidos por desigualdades sociais e educacionais.

A resolução nº 3, de 07 de março de 2024, estabeleceu um aumento de 275% no valor anual do repasse. O reajuste resultou em um valor fixo de R$ 5.500 (cinco mil e quinhentos reais) para escolas do campo, indígenas e quilombolas. Vejamos o quadro 4:

Quadro 4 – Quadro comparativo valores do PDDE destinados às unidades de ensino

QUADRO COMPARATIVO DE VALORES - PDDE					
	Resolução de 2021		**Resolução de 2024**		**Parcela**
	Valor Fixo escola/ano (VF/a) R$ 1.000	**Valor Per capita/ano (VPC/a**) R$ 20,00	**Valor Fixo escola/ano (VF/a)** R$ 1.850	**Valor Per capita/ano (VPC/a)** R$ 20,00	02
URBANA	1 x VF/a	1 x VPC/a	1 x VF/a	1 x VPC/a	
RURAL	2 x VF/a	1 x VPC/a	3 x VF/a	1 x VPC/a	

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

O quadro acima apresenta um comparativo dos valores do PDDE Básico, com base nos anos de 2021 e 2024, datas das últimas resolução que regulamentam o Programa. Os valores apresentados referem-se aos repasses destinados às unidades de ensino. Além disso, o quadro evidencia os valores de referência para escolas urbanas e rurais, incluindo, nesta última categoria, as escolas do campo, indígenas e quilombolas.

O quadro comparativo auxilia na compreensão da ampliação dos valores de uma resolução para a outra, demonstrando avanços e conquistas para as escolas do campo, para os indígenas e quilombolas. O montante devido, anualmente, às escolas públicas com UEx (Unidades Executoras) e às escolas privadas de educação especial será calculado pela soma do

valor fixo, definido por estabelecimento de ensino, com o valor variável, conforme o número de estudantes matriculados no estabelecimento, com base nos dados do Censo Escolar do ano anterior.

Para conceder a adesão ao PDDE, é exigido das UEx (Unidades Executoras), que são entidades representativas da escola junto ao Programa (prefeituras municipais e secretarias estaduais e distrital de educação), quanto aos procedimentos de adesão estabelecidos em normas específicas definidas por resolução do Conselho Deliberativo do FNDE (Brasil, 2021), a inexistência de pendências na prestação de contas dos recursos recebidos e a atualização periódica do cadastro. No caso de novas entidades, a adesão ao Programa também deve observar os procedimentos previstos na legislação.

As Entidades Executoras (EEx), representadas pelas prefeituras municipais, secretarias estaduais e distrital de Educação, também devem manter regularidade quanto aos procedimentos de habilitação estabelecidos em normas específicas definidas pelo Conselho Deliberativo do FNDE, além de não possuírem pendências na prestação de contas dos recursos do Programa (Brasil, 2021).

O financiamento da escola pública está atrelado à política e à gestão da educação, cuja organização ocorre por meio de fontes orçamentárias previstas em lei, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o Salário-Educação e os programas federais de financiamento da educação. Os recursos do PDDE, distribuídos pelo FNDE, são oriundos, majoritariamente, do Salário-Educação. Conforme Adrião e Peroni (2007, p. 258), “o salário-educação é uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para a educação básica pública”.

Trata-se de uma arrecadação proveniente da contribuição social das empresas vinculadas à Previdência Social, cujo repasse aos municípios e aos demais entes federados é realizado pelo FNDE, que retém 10% do valor líquido para o financiamento de programas e projetos voltados à Educação Básica.

Os 90% restantes são distribuídos entre as cotas federal, estadual e municipal. Desse total, 1/3 é destinado à cota federal e 2/3 são repassados aos estados e aos municípios. Os repasses consideram as desigualdades regionais, de modo que as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste recebem valores proporcionalmente maiores, tendo como referência o número de matrículas apurado pelo Censo Escolar, incluindo escolas públicas e instituições privadas de Educação Especial mantidas por organizações não governamentais ou entidades similares, sem fins lucrativos, inscritas no Conselho Nacional de Assistência Social.

No que concerne à organização do Programa, Cruz *et al*. (2004) afirmam:

> Mais especificamente, a organização do Programa ocorre via FNDE, o qual disponibiliza os recursos diretamente para as escolas através de suas UEx, que devem possuir CNPJ, conta bancária, constituírem-se como órgãos deliberativos com poder de compra, após a tomada de preços em estabelecimentos comerciários ou prestadores de serviços, conforme a situação (Cruz et al. 2004, p. 132).

Pelas diretrizes do Programa, as instituições participantes podem adquirir insumos e realizar pequenos reparos na estrutura física (custeio) e adquirir bens duráveis (capital), de modo que a aquisição dos produtos e serviços garanta o funcionamento adequado das escolas, possibilitando, assim, o gerenciamento dos recursos pelos Conselhos Escolares. Nesse contexto, o PDDE deve ser compreendido como uma política pública que viabiliza a garantia do direito à educação, primando pela qualidade do ensino nas escolas públicas de Educação Básica, por meio da melhoria da infraestrutura física e pedagógica das unidades de ensino e do incentivo à gestão democrática, com a participação da comunidade escolar na tomada de decisões.

Os repasses do PDDE são feitos pelo FNDE em duas parcelas anuais, uma a cada semestre, depositadas nas contas bancárias das Unidades Executoras (UEx). O valor repassado é definido conforme o número de alunos matriculados, com base no Censo Escolar do ano anterior e no referencial de cálculo previsto no art. 14 da Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021. A partir de 2013, as escolas passaram a informar ao FNDE, por meio do sistema PDDEWeb, os percentuais que desejam receber nas categorias de custeio e/ou capital para o exercício subsequente (Brasil, 2013). Cabe destacar que, quando a UEx não informa esses percentuais, o FNDE adota a distribuição padrão de 80% dos recursos para custeio e 20% para capital. Essa possibilidade de escolha contribui para que as unidades de ensino priorizem suas necessidades, de acordo com a categoria econômica dos recursos.

A organização dos programas e a distribuição dos valores, bem como suas especificidades no que se refere aos critérios de adesão, recebimento e execução, está disposta no quadro 5, que apresenta os valores e quantitativo de parcelas do Pactue.

Quadro 5 – Quadro de valores do Pactue

QUADRO DE VALORES – PACTUE			
Valor			**Parcela/ano**
Fixo Escola (R$)	**Per capita por estudante**	**Per capita - Valor (R$)**	
200,00	Até 500	0,70	11
410,00	De 501 à 1000	0,50	
660,00	Acima de 1000	0,30	

Fonte: elaborada pela autora (2025).

O quadro acima apresenta os valores destinados às unidades de ensino da rede estadual e a forma de distribuição das parcelas do Programa Pactue. Sua organização auxilia na compreensão da distribuição dos recursos com base na Portaria Seduc-PI nº 227/2021, de 8 de março de 2021, que estabelece um valor de referência conforme a quantidade de estudantes matriculados na unidade de ensino, com base nos dados do Censo Escolar do ano anterior. O montante é repassado em onze parcelas anuais. Diferentemente do PDDE, os recursos do Pactue são distribuídos às escolas do campo e da cidade seguindo os mesmos critérios, sem considerar as especificidades de cada unidade de ensino.

Para aderir ao Programa Pactue, as escolas devem possuir estudantes regularmente matriculados, Conselho Escolar habilitado e regularizado, cadastro atualizado junto à Secretaria de Estado da Educação (Seduc) e Plano de Ação anual aprovado pela Gerência Regional de Educação (GRE). Os recursos repassados pela Seduc seguem critérios semelhantes aos do PDDE, sendo depositados nas contas dos Conselhos Escolares e calculados com base nos dados do Censo Escolar do ano anterior. Entretanto, diferenciam-se quanto ao número de parcelas, uma vez que, no âmbito do Pactue, as unidades de ensino recebem onze parcelas anuais.

Com relação ao cálculo dos valores, o Pactue estabelece que nenhuma escola receberá menos que o valor mínimo de R$ 200,00 (duzentos reais), acrescido de um valor adicional conforme o número de estudantes matriculados, de modo que, quanto maior for o número de matrículas, maior será o montante recebido pela escola. O mesmo valor é destinado aos anexos situados na zona rural (Piauí, 2006). Para o cálculo de referência do valor-aluno, a Seduc utiliza o número oficial de estudantes de cada unidade de ensino. No entanto, o acréscimo de recursos em função do número de matrículas faz com que as escolas de menor porte recebam valores inferiores.

A esse respeito, seguem os relatos das participantes sobre os valores destinados às unidades de ensino e a análise que fazem acerca da quantidade de recursos recebidos.

Falas das participantes	
PDDE	**PACTUE**
[...] O PDDE é pouco, dá para comprar os materiais de custeio, o capital fica muito pouco, porque a gente só pega, no máximo, 30% (Dados da entrevista da P4).	[...] foi 11 parcelas em 2023, e a gente espera que esse ano vá entre 10 e 11 porque é a única coisa que a escola tem (Dados da entrevista da P3). [...] dá para a gente fazer essa manutenção, embora, ele não é direcionado para a escola do campo, a escola não tem tanto aluno, mas dá para a gente conciliar (Dados da entrevista da P4).

Fonte: dados da pesquisadora (2025).

A fala da participante 3 demonstra que existe uma inconsciência no envio dos recursos às escolas, uma vez que os repasses ocorrem, segundo a legislação, 11 vezes ao ano, e a unidade de ensino, no ano de 2023, só recebeu dez parcelas. O envio dos recursos também está condicionado ao número de estudantes matriculados no ano anterior, conforme os dados do Censo Escolar/INEP, e à disponibilidade orçamentária anual do estado do Piauí, sendo a base de cálculo e a quantidade de repasses definidas pela legislação da Seduc. Conforme estabelece a normativa do Programa, "as escolas devem utilizar os recursos repassados em todas as necessidades da escola, que estão previstas no Plano de Ação" (Piauí, 2006, p. 2).

Ressalta-se que a forma de repasse do Pactue permite que a escola realize um trabalho de planejamento mais participativo, promovendo maior discussão sobre seus rumos e, assim, otimizando a utilização dos recursos, visto que pode se programar ao longo do ano em razão dos repasses periódicos.

A fala da participante 4 evidencia que as escolas do campo, por terem um número menor de estudantes, recebem menos recursos, acentuando as desigualdades quando comparadas às escolas da cidade. Assim, a adoção de um critério que amplia os repasses às escolas com maior número de matrículas faz com que as unidades de menor porte recebam menos recursos. Sobre isso, Pinto (2023) aborda que a escola, para ser democrática, necessita de um financiamento adequado, pois uma educação de qualidade, assegurada como direito, possui elevado custo. Isso implica redirecionar os orçamentos, considerando as necessidades e as demandas específicas de cada escola. A respeito da organização do Programa Fundo Rotativo e da distribuição dos valores, bem como de suas especificidades no que se refere aos critérios de adesão, recebimento e execução, apresentamos o quadro 6, que contém os valores e o quantitativo de parcelas.

Quadro 6 – Quadro de valores do Fundo Rotativo

QUADRO DE VALORES - FUNDO ROTATIVO			
	Valor (R$)		**Parcela ano**
Fixo Por dependência		**Per capita**	04
URBANA	340,00	25,00	
RURAL		2 x 25,00	

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

O quadro acima apresenta os valores referentes aos recursos do Programa Fundo Rotativo. O cálculo do valor considera o quantitativo de dependências da unidade de ensino, atribuindo o valor de R$ 340,00 (trezentos e quarenta reais) por dependência, acrescido do valor variável correspondente à média mensal das despesas com gás de cozinha e do valor de R$

25,00 (vinte e cinco reais) por estudante matriculado, sendo este último dobrado para as escolas do campo. Além disso, o valor destinado à manutenção de pequenos reparos corresponde a 30% do valor calculado com base no quantitativo de dependências (Teresina, 2022).

Podemos inferir que a utilização do quantitativo de dependências como um dos critérios para o cálculo dos recursos pode desfavorecer as instituições de menor porte quanto ao montante recebido, especialmente aquelas situadas no campo, o que pode comprometer a equidade na garantia do direito à educação.

Os repasses do Fundo Rotativo ocorrem em quatro parcelas anuais, calculadas com base no número de estudantes matriculados, conforme os dados do Censo Escolar do ano anterior e a disponibilidade orçamentária do município. Os recursos são distribuídos para toda a Rede Municipal de Ensino, diferenciando as escolas urbanas das escolas do campo apenas no valor do repasse por estudante matriculado. Cabe à Secretaria Municipal de Educação (Semec) fixar os valores a serem transferidos, regulamentar o processo de transferência e definir as normas para a utilização desses recursos (Teresina, 2022). Os recursos podem ser utilizados pelas escolas nas despesas específicas apresentadas na subseção anterior. Para ser beneficiária do Programa Fundo Rotativo, a unidade de ensino deve pertencer à Rede Municipal de Ensino de Teresina-PI e possuir Conselho Escolar devidamente regularizado para realizar a movimentação dos recursos financeiros.

Assim como estabelecem critérios para a adesão e o recebimento dos recursos, os programas de descentralização financeira também definem critérios para as formas de repasse, execução e fiscalização dos valores destinados às unidades de ensino. O cálculo do montante de cada programa é realizado de acordo com critérios específicos. Diante do exposto, apresentamos a fala de uma das participantes sobre essa forma de distribuição dos recursos.

Fala da participante	
PDDE	**FUNDO ROTATIVO**
[...] E no federal, tem programas que são específicos para a zona rural (Dados da entrevista da P5).	[...] ele é calculado R$ 25,00 por aluno, se você for levar em conta, eu acho um valor muito pouco [...] que tem diretor que faz realmente um milagre. A portaria, ela tem um valor diferente para o integral e para a zona rural. [...] Ela vai ter um quantitativo que é um valor maior para as escolas rurais, do interior (Dados da entrevista da P5).

Fonte: dados da pesquisadora (2025).

A fala da participante demonstra a diferença do percentual do recurso em relação aos programas e evidencia as particularidades entre campo e/ ou cidade. Isso nos leva a refletir também sobre a política de educação do campo, demonstrando que esta não foi materializada pela rede de ensino, visto que sua representante ainda se refere à escola do campo como zona

rural/ interior. Nesse sentido, “a Educação do Campo vem construindo ações propositivas para transformação na vida dos/as camponeses através da luta pela sua libertação, superando as contradições opressor e oprimido, através de uma práxis educativa” (Freire, 1987, p. 26).

Ao contrário da educação rural, a Educação do Campo é concebida como prática política, oriunda das lutas sociais travadas pelos povos camponeses, na valorização de suas identidades como seres sociais e culturais, ressignificando coletivamente suas organizações para o enfrentamento da exploração à qual estiveram submetidos. Freire (1987) nos ensina que a educação precisa ser planejada numa visão libertadora, e não mais bancária, pois o seu conteúdo programático não deve ser imposto ao povo sem levar em consideração suas necessidades. Ao contrário, ela precisa partir e nascer de seu contexto, refletindo, desse modo, seus anseios e esperanças. É nessa perspectiva libertadora que o movimento por uma Educação do Campo inspira a constituição de seus pilares, sustentando seu projeto político emancipador.

Nesse contexto, observa-se que as legislações federal e municipal avançaram na ampliação dos valores destinados às escolas do campo. Entretanto, na rede estadual de ensino, o envio dos recursos segue os mesmos critérios adotados para as escolas do campo e da cidade. Os repasses oriundos da União representam um aumento significativo dos valores previstos nas resoluções mais recentes, beneficiando as escolas do campo, indígenas e quilombolas por meio das ações do FNDE. Contudo, a legislação estadual não acompanhou essa evolução. A Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, estabelece que também é responsabilidade dos municípios assegurar o financiamento da educação nas escolas do campo, conforme dispõe o art. 15:

> No cumprimento do disposto no § 2°, do art. 2°, da Lei 9.424, de 1996, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público levará em consideração: I – as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno (Brasil, 2002, p. 17).

O não cumprimento desse princípio constitucional reflete que o estado do Piauí ainda não reconhece as especificidades das Escolas do Campo, demonstrando que a administração minimiza as necessidades desses estudantes. A estagnação dos valores repassados às unidades de ensino, sobretudo as localizadas no campo, incide sobre a garantia do direito à educação, evidenciado as desigualdades educacionais às quais os estudantes do campo estão submetidos historicamente.

Sobre a utilização dos recursos repassados às unidades de ensino da rede municipal de Teresina, que se materializam por meio do programa Fundo Rotativo, trazemos a fala de uma participante.

Falas das participantes	
[...] todos os serviços para serem prestados para nós são encarecidos. A gente não acha profissional, não acha empresa que venha para o campo, então termina tendo um gasto maior. Vejo que falta essa sensibilidade dos órgãos para essa questão de como o campo é desfavorecido para conseguir até as empresas e os profissionais para realizar (Dados da entrevista da P1).	[...] O Fundo Rotativo, dinheiro que é usado para material para despesas diárias da escola, pedagógica, manutenção, cozinha, para o dia a dia, 20%, esse ano eu já gastei também para dedetizar a escola e pagar uma parte do sistema de câmera (Dados da entrevista da P2).

Fonte: Dados da pesquisadora (2025).

A fala da participante 2 aponta em que serviços os recursos do Fundo Rotativo são utilizados, enquanto a fala da P1 evidencia as dificuldades enfrentadas pelas escolas do campo no tocante à operacionalização desses recursos, tendo em vista suas especificidades, sobretudo geográficas. Isso demonstra a necessidade de maior envio de recursos e de um olhar mais atento dos entes federados para as unidades de ensino localizadas no campo. Esses aspectos refletem-se, sobretudo, na precarização das escolas, das condições de trabalho dos professores e do ensino ofertado nas escolas do campo. A migração do camponês em busca de melhores condições de vida na cidade também constitui um reflexo do descaso com a Educação do Campo, indo ao encontro da lógica do Estado capitalista urbanocêntrico.

Isto posto, as políticas educacionais, aqui apresentadas por meio dos programas de descentralização financeira, devem ser materializadas de modo que a população do campo seja sujeito de sua educação, e não sujeitada a ela, dispondo de condições dignas de moradia, trabalho e, sobretudo, de estudo em seu território. Compreendemos o campo como um fértil espaço de produção de conhecimento. Caldart (2002, p. 22) afirma que nele há um projeto de educação próprio que, dentre outros fatores, tem por objetivo, na "[...] ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte".

A institucionalização de uma proposta diferenciada de educação para a população do campo não renega a função das demais escolas; ao contrário, oportuniza o acesso a outras culturas. Contudo, partir da cultura campesina e articulá-la a outras formas de pensar a educação representa também um espaço de resistência à homogeneização cultural, o que evidencia alguns delineamentos do paradigma da Educação do Campo. Segundo Caldart (2009, p. 149-150), "[...] no: o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; do: o povo tem o direito a uma

educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais".

Assim, a Educação do Campo não preconiza apenas a garantia do acesso ao conhecimento sistematizado, mas também a crítica às formas de produção do conhecimento impostas pelo modelo capitalista urbanocêntrico. Nesse sentido, compreendemos que a concepção de Educação do Campo se sustenta em pilares pedagógicos e princípios políticos firmados no respeito e no diálogo entre culturas, na direção da construção de uma sociedade menos desigual, com finalidades emancipatórias.

Nesse sentido, os Programas apresentados no âmbito da manutenção e do desenvolvimento escolar integram específicas tarefas entre os imensos desafios presentes na conjuntura educacional brasileira, na qual operam os programas descentralizados, o que exige aprofundar a compreensão de como esses recursos são acessados e utilizados e se são suficientes para garantir a democratização do acesso à educação, a permanência dos estudantes na escola e o atendimento com qualidade. Este estudo específico aborda como esses recursos materializam o direito à educação nas escolas do campo no município de Teresina.

Comungando com esse pensamento, Pinto (2007) aponta que os recursos dos fundos, por terem como base o valor disponível por aluno, correm o risco de serem insuficientes, principalmente nas escolas de pequeno porte, situação que se evidencia nas escolas do campo. Escolas de pequeno porte necessitam dos mesmos recursos humanos e materiais que escolas maiores, independentemente do número de estudantes matriculados. Entretanto, as maiores conseguem diluir as despesas, enquanto as pequenas apresentam maiores dificuldades. Isto posto, se o cálculo dos repasses financeiros não considerar as diferenças entre essas realidades distintas, o valor recebido pode ficar abaixo do necessário para manter a equidade entre as unidades de ensino, sobretudo as localizadas no campo.

Para auxiliar na compreensão da realidade das escolas do campo no município de Teresina, no que se refere ao número de unidades de ensino e de estudantes matriculados, trazemos o Quadro 7, que apresenta o quantitativo de escolas e matrículas no campo nas redes municipal e estadual do município de Teresina, tendo como referência os dados do Censo Escolar de 2024.

Quadro 7 – Unidades de Ensino e matrículas do Campo Semec e Seduc em Teresina (2024)

UNIDADES DE ENSINO E MATRÍCULAS DO CAMPO – SEMEC 2024		
	UNIDADES	**MATRÍCULAS**
CMEI	14	2.053

ESCOLA	41	8.853
TOTAL	**55**	**10.906**
UNIDADES DE ENSINO E MATRÍCULAS DO CAMPO – SEDUC 2024		
	UNIDADES	**MATRÍCULAS**
ESCOLA	**12**	**1.837**

Fonte: elaborada pela autora, com dados do Censo Escolar (2024).

O quadro acima apresenta o quantitativo de escolas e matrículas na Educação do Campo das redes municipal e estadual de ensino, trazendo um recorte das unidades escolares do campo localizadas no município de Teresina, com base nos dados do Censo Escolar de 2024. A partir da análise do quadro, é possível evidenciar um quantitativo maior de unidades de ensino e de matrículas na Rede Municipal de Ensino de Teresina, evidenciando o fato de que aos municípios cabe a maior responsabilidade pela oferta da Educação Básica, especialmente no que se refere à etapa inicial, a Educação Infantil, bem como pelo compartilhamento da oferta dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental com a rede estadual.

Fechando esta subseção, compreendemos que o financiamento da educação no Brasil apresenta grande complexidade. Nos âmbitos estadual e municipal, transita pelas secretarias de educação, pelas Gerências Regionais de Ensino (GREs), e, de forma descentralizada, pelos Conselhos Escolares das unidades de ensino, exigindo rigor e participação dos entes federados nos processos de planejamento, execução e fiscalização dos recursos. Esses aspectos elevam a importância de realizarmos uma análise crítica sobre os programas de descentralização financeira e sobre como suas ações são desenvolvidas, visando compreender como essa política educacional incide na materialização da garantia do direito à educação, a partir das condições de oferta das escolas do campo, o que implica a necessidade de refletirmos sobre essas políticas.

3.3 A descentralização financeira como perspectiva de materialização do direito à educação

Esta subseção traz subsídios para analisarmos como a descentralização dos programas de recursos financeiros pode contribuir para a materialização da garantia do direito à educação nas escolas do campo no município de Teresina-PI. Para auxiliar essa compreensão, trazemos os conceitos de descentralização, discutindo também o seu oposto, a centralização.

Após a aprovação da Constituição Federal (Brasil, 1988), foram iniciadas, no Brasil, propostas de programas de transferência de recursos financeiros de forma descentralizada, ou seja, diretamente para as escolas públicas, para que pudessem ser responsáveis pela utilização

desses recursos. É o caso do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o qual possibilitou, a partir de seu modelo, que, mais tarde, estados e municípios instituíssem seus próprios programas de descentralização financeira. Outras prerrogativas também foram estipuladas, como a definição de transferências constitucionais de recursos públicos entre as esferas governamentais, com vistas a viabilizar que estados e municípios executassem políticas públicas para garantir o suprimento das necessidades básicas da população sob sua responsabilidade.

Além da descentralização de recursos federais para Estados, Municípios e Distrito Federal, a Constituição Federal de 1988 também estabelece que a educação seja organizada em regime de colaboração entre a União e os entes da Federação. Aos Municípios coube a responsabilidade pela oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; aos Estados e ao Distrito Federal, a oferta do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; e à União, a responsabilidade pelo sistema federal de ensino. Conforme a Constituição Federal, art. 211, § 1º, a União "[...] financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade de ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios" (Brasil, 1988).

Para melhor compreensão desses aspectos, apresentamos os conceitos de descentralização, com base em Novais e Fialho (2010) e em Arretche (1996). Para Novaes e Fialho (2010, p. 590), a descentralização é caracterizada pela "[...] transferência ou delegação de autoridade, ou ainda, de competências de ação do governo central para regiões e localidades". A transferência de competências do nível nacional ocorre para suas próprias unidades presentes nas regiões ou localidades, cujas atribuições fazem parte da estrutura da esfera federal e são distribuídas aos estados e municípios. No Brasil, a política de descentralização financeira de recursos atingiu diretamente as escolas, pois elas passaram a assumir responsabilidades pelas diversas faces dos problemas cotidianos que as afligiam.

Os estudos de Arretche (1996, p. 6) ressaltam que a descentralização é muito mais do que a simples transferência de competências, pois envolve, na realidade, um complexo processo decisório em que "[...] comportamentos fortemente arraigados na cultura política de uma determinada sociedade podem ser um sério fator limitador da concretização dos comportamentos e princípios democráticos". Descentralizar, segundo Arretche (1996), significa deslocar recursos do 'centro' e destiná-los às entidades específicas ou a entes descentralizados, e esse deslocamento de recursos pode não eliminar a dominação. Significa

“Deslocar recursos do ‘centro’ para subsistemas mais autônomos pode evitar a dominação pelo ‘centro’, mas pode permitir a dominação no interior destes sistemas” (Arretche, 1996, p. 6).

Para compreendermos o lugar da descentralização dos recursos destinados à educação, trazemos alguns aspectos que precisam ser pontuados. Dito isso, para apreender o conceito de descentralização, é necessário discutir a ideia do seu oposto: a centralização.

> A tensão descentralização/centralização constitui as bases da política educacional dos anos 90. [...] O Estado centralizando o controle, principalmente através da descentralização do financiamento da educação, sobretudo através do FUNDEB (Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) e o repasse de dinheiro direto as escolas” (Peroni, 2010 p. 25).

O movimento de descentralização/centralização da política educacional naquele contexto da década de 1990, no qual se descentraliza o financiamento e se centraliza o controle, é parte da proposta de redefinição do papel do Estado. A descentralização, gradualmente, tenta retirar responsabilidades do Estado, o qual busca transferir para a sociedade tarefas que eram suas no que se refere às políticas públicas e, principalmente, às políticas sociais, das quais a educação é parte. O processo de descentralização vem no bojo dessa proposta de redefinição do papel do Estado e está diretamente ligado às características da formação do Estado brasileiro, que continua preso ao patrimonialismo e ao clientelismo, tornando-o ainda mais excludente.

Oliveira (2009, p. 15) afirma que, “nas últimas décadas, vive-se nos países latino-americanos, e no Brasil em particular uma onda de reformas ao nível do Estado que tem resultado em novo desenho de gestão das políticas públicas.” A autora analisa esse novo desenho por meio de três conceitos, os quais julgamos pertinentes para a compreensão de um modelo descentralizado de gestão financeira de programas educacionais: ação pública, governança e regulação. Esses conceitos emergiram e receberam maior atenção nas transformações que se sucederam nas duas últimas décadas do século XX, que foram decisivas para a implementação de um formato de gestão de políticas públicas “definido pela formulação no nível central e a descentralização na implementação ou execução local” (Oliveira, 2009, p. 18).

Nesse contexto, processos de ampliação da autonomia local foram estimulados, justificando-se a descentralização da gestão pública pela “busca de maior eficiência e racionalização dos gastos, bem como pela interação mais fácil entre os recursos governamentais e não governamentais para financiar as ações sociais” (Oliveira, 2009, p. 19).

Nas relações entre o nível macro e o nível micro, os três conceitos — ação pública, governança e regulação — tratam, cada qual a partir de uma abordagem específica, da

participação de novos atores na gestão pública. Pela ótica da governança, a participação de novos atores, por meio de ações descentralizadoras, resulta em maior eficiência da gestão; na ação pública, são consideradas a multiplicidade e a diversidade de atores em uma estrutura hierárquica horizontal; e, na perspectiva da regulação, destaca-se a importância do controle social para o bom funcionamento das sociedades.

Os novos atores da gestão pública são gestores escolares, professores, estudantes, pais e outros representantes da comunidade escolar e da sociedade civil que podem contribuir para a gestão dos recursos públicos, dentro de regras estabelecidas pelo governo central. A seguir, tem-se a fala de um desses novos atores da gestão pública sobre os programas de descentralização financeira.

Resposta das participantes	
PDDE	**FUNDO ROTATIVO**
[...] A gente é contemplado a nível federal, o PDDE tem os programas que são exclusivos de acordo com a escola, e ela vai se cadastrar para poder ter direito a receber esses programas. [...] Essa parte aí, ela é muito individual da escola. Tem programas que só contempla a zona rural, tem programas que contempla a zona urbana (Dados da entrevista da P5).	[...] E a gente tem um recurso do município, que a gente nomeou como fundo rotativo, ele contempla todas as escolas da rede (Dados da entrevista da P5).

Fonte: dados da pesquisadora (2025).

A partir da fala da participante, ampliamos nossa discussão sobre os programas de descentralização financeira e suas contribuições para a garantia do direito à educação, sobretudo para os estudantes das escolas do campo. Comungamos com Paro (2008, p. 12) quando afirma que as “Políticas educacionais têm condições de influenciar positivamente o trabalho desenvolvido na escola”. Nesse sentido, é inconcebível pensar na garantia do acesso e permanência dos estudantes nas unidades de ensino sem relacionar esse processo à necessidade de melhorias das condições estruturais e pedagógicas das escolas do campo, sendo algo que está diretamente ligado à relevância das políticas educacionais, principalmente daquelas relacionadas ao financiamento.

Dito isso, torna-se necessário e urgente analisar como têm se desenvolvido as políticas públicas educacionais e como essas ações possibilitam condições para a garantia do direito à educação de forma viável e concreta, de modo que os processos escolares ocorram com a participação da comunidade escolar, favorecendo uma educação com equidade, particularmente, em nosso estudo, para os estudantes do campo.

Nesse sentido, ampliando a discussão sobre esse novo modelo de gestão pública, é válido destacar que as mudanças ocorridas a partir dele foram, e continuam sendo, impulsionadas pela influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cujas orientações passaram a influenciar diretamente a educação pública, especialmente nas formas de organização e gestão decorrentes da descentralização, sob a justificativa da modernização, da transparência e da adoção de estruturas mais democráticas, flexíveis e eficientes.

De acordo com Locatelli (2011), alicerçada nos estudos de Silva (2002), a autora esclarece que a descentralização (incluindo a instituição de unidades escolares autônomas), na década de 1990, foi colocada pelo Banco Mundial como uma política para a educação pública que deveria ganhar centralidade e ter destaque entre as demais políticas. Essa política apresentava outras diretrizes, como: prioridade para o Ensino Fundamental; privatização do Ensino Médio e do Ensino Superior; convocação de pais e da comunidade para participar dos assuntos escolares, instituindo processos democráticos nas instituições escolares; redefinição das atribuições do Estado; e retirada gradual da oferta de serviços públicos, como educação e saúde, entre outros.

Diante das propostas de descentralização da educação, a política pública educacional deixou de fortalecer seu Sistema Nacional de Educação. Passou a transferir responsabilidades pela gestão das unidades educacionais aos estados e municípios e regulamentou a opção de fornecer subsídios financeiros à iniciativa privada, implicando o enfraquecimento da educação pública. Neste movimento de aparente distribuição de responsabilidades e desburocratização, o Estado se exime da implementação e do acompanhamento do Sistema Nacional de Educação e da política pública educacional, desarticulando e segmentando os sistemas educativos.

Nesse cenário, destacamos que a descentralização de recursos federais, que posteriormente serviu como modelo para que estados e municípios implementassem seus programas de transferência de recursos diretamente às escolas públicas, foi resultado das reformas educacionais que tiveram início na década de 1980, com a Constituição Federal de 1988, e se efetivaram nas décadas seguintes, principalmente entre as décadas de 1990 e 2010. Com a cota federal do Salário-Educação, o Ministério da Educação prestou assistência técnica e financeira voluntária a Municípios e Estados, estabelecendo, assim, a forma de colaboração e a sistemática de ação supletiva da União por meio de programas e projetos educacionais.

De acordo com Oliveira e Santana (2010), essa modalidade de assistência financeira voluntária possibilita a implantação de ações pela União que abrangem escolas e redes municipais, “por fora” da esfera estadual. Os procedimentos de assistência técnica e financeira do Ministério da Educação, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE, estabelecem a transferência de recursos descentralizada. “Nota-se, particularmente nas

redes menores, mesmo com montantes pequenos de recursos o impacto da política" (Oliveira e Santana, 2010, p. 45).

Compreendemos, com base nesses autores, que a assistência financeira diretamente às unidades de ensino se constitui como um avanço para as condições de acesso e permanência dos estudantes nas escolas, e se materializa por meio dos programas de descentralização financeira. Sobre esses Programas destinados às unidades de ensino pesquisadas neste estudo, trazemos as falas das participantes, que descrevem a utilização dos recursos financeiros descentralizados.

Fala das Participantes		
PDDE	**FUNDO ROTATIVO**	**PACTUE**
[...] o PDDE é básico a gente sabe que ele não vem, não arca com todas as despesas. Ele vem para ajudar na qualidade do ensino. Aqui utilizamos mais para adquirir um bem durável (Dados da entrevista P1).	[...] Fundo Rotativo é o que vem mesmo para suprir as despesas, para manter a escola [...] andando e funcionando (Dados da entrevista P1).	[...] o Pactue ele é para todo tipo de serviço que a escola vem adquirir, manutenção, compra de material didático, alguns reparos que a escola precisa (Dados da entrevista P4).

Fonte: dados da pesquisadora (2025).

A partir da fala das participantes, compreendemos como são utilizados os recursos financeiros descentralizados destinados às escolas do campo pesquisadas em nosso estudo e também quais são as prioridades de sua aplicação. Compreendemos que esses recursos financeiros descentralizados, quando empregados conforme as finalidades previstas nas normativas dos programas, contribuem para a melhoria dos processos educativos, visto que podem ser utilizados para adquirir produtos e realizar serviços, priorizando as especificidades das unidades de ensino localizadas no campo, com vistas à materialização da equidade, incidindo na garantia do direito à educação, condição necessária para minimizar as desigualdades educacionais historicamente existentes nas escolas do campo.

Destacamos que, para a consolidação desse processo, é necessária a participação da comunidade escolar e que as ações administrativas e pedagógicas realizadas nas escolas sejam planejadas coletivamente, visando à materialização de uma gestão escolar democrática e descentralizada, conforme previsto na Constituição Federal de 1988. Isso porque sua efetivação acontece à medida que a comunidade se torna agente participativo nos diferentes processos de tomada de decisão, favorecendo, assim, relações para além de sua estrutura administrativa, considerando-a como grupo social e, ao mesmo tempo, ampliando sua dimensão e tornando-a um processo mediador que envolve tanto as atividades-meio quanto as atividades-fim.

Nesse sentido, vale destacar que o reconhecimento da participação da sociedade como um princípio constitucional é fruto de uma reivindicação histórica, construída, sobretudo, pela pressão dos movimentos sociais e populares das décadas de 1970 e 1980, e representa as demandas de setores organizados da sociedade, que ganharam força após o período da ditadura militar. Segundo Gohn (2011), a relação entre movimento social e educação existe a partir das ações práticas desses movimentos e grupos sociais, e acontece por meio da interação entre movimentos sociais e instituições educacionais, atribuindo caráter educativo às suas ações. Estas, por sua vez, devem acontecer dentro e fora das escolas e em outros espaços institucionais, desenvolvendo lutas por direitos, dentre eles, o direito à educação pública e de qualidade, como parte do exercício da cidadania.

Nesse período democrático, emanam da sociedade exigências por mais acesso à educação e à cultura, bem como o respeito às diferenças, algo que colidiu com as exigências neoliberais capitalistas de contenção de gastos públicos. Como afirma Oliveira (2015):

> A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 (LDB 9394/96) representa a culminância desse movimento contraditório, pois seu texto espelha ao mesmo tempo as demandas por maior democratização da educação com equidade social, refletindo a ampliação dos direitos sociais, garantindo a expansão da escolaridade e o reconhecimento à diferença, ao mesmo tempo em que reforça nova racionalidade escolar atribuindo centralidade aos processos de avaliação como mecanismos reguladores e maior flexibilidade administrativa às escolas e aos sistemas (Oliveira, 2015, p. 632).

Nesse movimento de democratização da educação e de busca por participação da sociedade, surge a proposta da descentralização dos recursos financeiros e da gestão das unidades escolares. Nessa proposta, a ação do Estado na execução das políticas educacionais é transferida para âmbitos menores. No caso do Brasil, a transferência é válida para todos os estados e os municípios, que, vale destacar, detêm menor poder aquisitivo e menor disponibilidade de recursos humanos técnicos para dar conta das especificidades da gestão da educação. Como afirma Bianchetti (2001, p. 23), "[...] quando analisamos o modo como a descentralização deu-se na educação pública vislumbramos a cessão das instituições nacionais aos Estados e Municípios e a escolha de fornecer subsídios financeiros ao Estado, com vistas à educação privada".

Apoiamo-nos ainda em Barroso (1996), ao defender a descentralização como uma possibilidade de democratização, por meio de processos coletivos de decisão, do atendimento das necessidades locais, do acompanhamento legítimo das políticas e programas e da ampliação da autonomia construída no ambiente escolar. Entretanto, para que essa possibilidade se

materialize, é necessária a participação da comunidade escolar e o apoio das secretarias de educação, visando ao fortalecimento dos mecanismos de democratização da gestão dos recursos.

O cenário da descentralização como possibilidade de democratização constitui-se em uma oportunidade para minimizar a problemática situacional das desigualdades vivenciadas pelos estudantes do campo. Nesse contexto, a educação é concebida não somente na esfera institucional do Estado, mas nas vivências e nas lutas dos movimentos sociais do campo, configurando-se como uma ferramenta que possibilita a superação do modo capitalista de condução da sociedade, por meio de uma formação voltada para a transformação social.

Isso implica agregar os componentes dos processos organizativos e das lutas sociais à efetivação das políticas públicas. Uma educação que priorize as aprendizagens significativas, na qual o ensino possibilite a compreensão de mundo, esteja associado à realidade na qual os estudantes estão inseridos e materialize as transformações sociais necessárias à construção de uma sociedade justa e menos desigual, em que os sujeitos desses territórios tenham seus direitos constitucionais garantidos. Uma educação, segundo Arroyo (2011), com práticas pautadas em outras pedagogias, porque são outros sujeitos, outros modos de produção de existência.

Buscando compreender como os programas de descentralização financeira podem possibilitar uma educação que priorize as necessidades dos estudantes do campo, trazemos, a seguir, um trecho da fala de uma participante da pesquisa.

Fala da participante
Apesar da gente saber que esses recursos [...] são mais de auxílio do que mesmo a questão do financiamento de uma escola por completo, [...] a gente sabe que [...] uma escola é muito cara. Mas para a questão de material, o recurso financeiro, se fosse pra gente analisar o que realmente a escola necessita comprar, eu acho que deveria ser maior o recurso financeiro (Dados da entrevista da P2).

Fonte: Dados da pesquisadora (2025).

Percebe-se, pela fala da participante, que, embora os recursos financeiros descentralizados sejam necessários para fortalecer a implementação das políticas de descentralização financeira, com vistas a minimizar as desigualdades educacionais e sociais, eles não são suficientes para suprir as necessidades das unidades de ensino, considerando as especificidades das escolas, principalmente daquelas localizadas no campo, o que evidencia que esses recursos não são pensados a partir da realidade de cada unidade de ensino. É válido destacar que os programas de descentralização financeira, objeto de estudo desta pesquisa, possuem, conforme suas legislações, caráter suplementar, cabendo aos entes federados sua complementação.

Ainda considerando os modos de vida dos estudantes do campo e o reflexo da ausência de políticas educacionais efetivas para esse contexto, pontuamos que as desigualdades se apresentam de forma latente até os dias atuais, sobressaindo-se em relação aos históricos problemas da educação brasileira: abandono escolar, reprovação, distorção idade-série, fechamento de escolas, falta de estrutura dessas instituições, condições de trabalho, entre outros. "A consciência do direito à educação básica universal avançou, porém, não conseguimos que a escola se estruturasse para garantir esse direito, ela continua seletiva e excludente" (Arroyo, 2008, p. 51).

O financiamento da educação fomenta as políticas educacionais, materializadas por meio dos programas de descentralização financeira, que visam garantir o direito à educação, atuando de maneira a minimizar as desigualdades educacionais e sociais. Com vistas à superação das desigualdades nas escolas do campo, trazemos um trecho da fala de outra participante.

Fala da Participante
[...] nós que somos do campo, a gente é diferente da cidade, teria que ter um tratamento voltado para a necessidade do campo. [...] As escolas aqui do campo, especificamente da reforma agraria, o recurso poderia ser melhorado (Dados da entrevista P4).

Fonte: Dados da pesquisadora (2025).

A fala da participante aponta o desejo de que sejam destinados mais recursos às escolas do campo, vistas as suas especificidades. Essas escolas estão inseridas em um contexto de segregação, historicamente marcado pela exclusão de direitos. Para a superação desses problemas, movimentos sociais organizados, ao longo da história, têm lutado por uma educação ampla e emancipatória, fundamentada em princípios como o reconhecimento da diversidade e das especificidades dos sujeitos, o respeito e a valorização cultural. Essa dimensão de compreensão nos leva a refletir sobre a Educação do Campo, que necessita de políticas públicas que garantam à população desses territórios o direito à educação, como direito público e subjetivo.

Nessa perspectiva, nas discussões sobre políticas públicas para a garantia do direito à educação, Gonçalves *et al*. (2020) compreendem que a sistematização e a implementação das políticas públicas são necessárias para o reconhecimento da educação como direito, devendo levar em consideração o princípio que assegura a condição de igualdade no acesso e na permanência. Essa condição deve ser pautada na diversidade dos camponeses.

Com a aprovação da Constituição Federal de 1988, outras bases legais foram aprovadas. Dentre elas, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/1996,

que traz, em seu art. 28, medidas de adequação da escola à vida do campo (Brasil, 1988, 1996), questão que anteriormente não foi contemplada de forma específica. Destacamos, também, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo do CNE/MEC (Brasil, 2002), que definem, em seu art. 2º, a identidade da escola do campo a partir de seus sujeitos sociais, bem como o Decreto Presidencial n.º 7.352 (Brasil, 2010, p. 1), que define, em seu art. 1º, que a política de Educação do Campo destina-se à: "[...] ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios [...]".

Sublinhamos ainda que a necessidade de mais investimentos em educação já vinha sendo pautada nas décadas de 1920 e 1930, mas foi somente em 1932, com o movimento do Manifesto da Escola Nova, que propunha a educação como uma função essencialmente pública e reivindicava autonomia e meios materiais para realizá-la, que se tornou possível assegurar propostas sobre o financiamento da educação na Constituição de 1934 e, nos anos seguintes, na Constituição de 1946. Na sequência, com a LDB de 1961, novos esforços foram realizados no sentido da criação de fundos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, embora estes esbarrassem no argumento da falta de recursos.

Pontuamos, frente a isso, a relevância das políticas de descentralização financeira, materializadas nas ações dos programas de destinação de recursos diretamente às escolas, para a garantia do direito à educação, sobretudo no que se refere às condições de acesso e permanência. A descentralização de recursos financeiros destinados às escolas e, de modo particular, às escolas do campo possibilita, por meio da aquisição de bens e da realização de serviços, que as desigualdades educacionais presentes nas unidades de ensino sejam minimizadas, incidindo na melhoria da educação.

Destacamos, entretanto, que esses recursos são destinados às unidades de ensino de forma suplementar, para suprir necessidades básicas, cabendo aos entes federados a responsabilidade pelas maiores despesas referentes ao financiamento da educação, o que ainda representa um grande desafio para a consolidação desse direito constitucional.

4 POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO DE RECURSOS: DOS DESAFIOS ÀS POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Esta seção discute a descentralização dos recursos, abordando os desafios e as possibilidades dessa política de financiamento da educação, a partir da sua implementação. Discute, ainda, seus reflexos nos processos de ensino e aprendizagem, explorando a relação entre a secretaria de educação e as escolas nesse processo, e os mecanismos de democratização dos recursos, com vistas à autonomia das unidades de ensino.

Para discutir a descentralização na Educação do Campo, bem como a gestão dos recursos em seus desafios e possibilidades, é necessário apropriar-se dos documentos legais, buscando compreender como as legislações se materializam em ações no âmbito das unidades de ensino e quais são suas responsabilidades na promoção da garantia do direito à educação, a partir das condições de oferta às escolas do campo. Nesse sentido, trazemos, a seguir, a organização desta seção, que discute os desafios e as possibilidades da descentralização de recursos na Educação do Campo.

A seção está dividida em três subseções: a primeira subseção aborda a gestão dos recursos (implantação/implementação) e suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem, na perspectiva de compreendermos como ocorre a gestão dos recursos financeiros descentralizados e como estes incidem sobre os processos de ensino e aprendizagem; em continuidade, a segunda subseção trata da relação entre a secretaria de educação e a escola no processo de execução e prestação de contas. Seu objetivo é identificar como as secretarias de educação auxiliam as escolas no tocante aos processos de planejamento, execução, avaliação e prestação de contas dos programas, bem como quais ações são desenvolvidas para a gestão dos recursos; na sequência, a terceira subseção aponta o papel dos Conselhos Escolares na autonomia das escolas, buscando compreender o nível de autonomia das unidades de ensino e o papel do Conselho Escolar no planejamento, na execução e na fiscalização dos recursos descentralizados para as escolas do campo, com vistas à materialização da gestão democrática.

A consolidação da descentralização foi estabelecida a partir de 1988, com a promulgação da Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1988, garantindo a descentralização de recursos do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), autarquia vinculada ao MEC (Ministério da Educação). A partir dessa mudança política e institucional, os recursos passaram a ser automaticamente transferidos para as entidades públicas, agilizando o processo. A princípio, os estados e municípios se responsabilizavam pelo

planejamento e execução dos recursos, com a implantação dos programas específicos de descentralização, essa responsabilidade passou a ser compartilhada também com as unidades de ensino.

4.1 Da gestão dos recursos (implantação/implementação) às implicações nos processos de ensino-aprendizagem

Esta subseção trata da gestão dos recursos (implantação/implementação) e suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem, visando compreender como ocorre a gestão dos recursos financeiros descentralizados e como isso se reflete nos processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Paro (2016, p. 101), "[...] A implementação das políticas públicas supõe uma cadeia de órgãos, decisões, medidas políticas e concretização de projetos e intenções que descem desde as instâncias superiores do sistema até chegar aos usuários do ensino". Assim, para atingir os estudantes, é necessário que as políticas públicas se materializem em ações. Os programas apresentados no âmbito da manutenção e desenvolvimento da educação integram um conjunto de tarefas voltadas ao enfrentamento dos imensos desafios presentes na conjuntura educacional brasileira, na qual operam os programas de recursos financeiros descentralizados.

Esse processo tem reverberado na implantação e na implementação de políticas públicas educacionais para a efetivação da garantia do direito à educação, como direito público e subjetivo, com as condições necessárias para o acesso e a permanência. Isso inclui a oferta e a gratuidade da educação nos estabelecimentos de ensino, a gestão democrática, a valorização dos profissionais, as condições materiais e estruturais, dentre outras, que possibilitem a efetivação desse direito, tendo consequências sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, para que a escola possa cumprir sua função social, devemos levar em consideração que ela precisa ser organizada e conduzida por uma equipe que consiga manter seu caráter educativo, tendo em vista que possui uma gama de funções e responsabilidades. Compreendemos que o papel da escola deve estar comprometido com o desenvolvimento intelectual dos seus estudantes. Como defende Saviani (2011, p. 35), a escola cumpre a função de "assegurar as mediações técnicas e pedagógicas necessárias para que ocorra a assimilação do patrimônio cultural mais desenvolvido e elaborado que a humanidade já produziu no campo das ciências, das artes e da filosofia".

Dito isso, para que os processos de ensino e aprendizagem ocorram e a escola possa cumprir sua função social, é necessário que as políticas educacionais se materializem dentro

das unidades de ensino. A descentralização dos recursos financeiros pode auxiliar nesse processo, permitindo que a equipe escolar, juntamente com o seu Conselho Deliberativo, estabeleça as necessidades básicas a serem atendidas com esses recursos, visando à melhoria dos processos educativos e possibilitando a diminuição das desigualdades educacionais, de modo particular, nas escolas do campo. Sobre as prioridades na aquisição dos recursos, lê-se abaixo o depoimento das participantes.

Fala das Participantes	
[...] cada recurso tem o seu objetivo. Uso o rendimento da conta que foi sobrando pra manutenção e cabeamento nessa *Conta da Qualidade*. Eu consegui comprar um computador e um estabilizador. [...] O outro que entra nessa mesma conta é que era *Educação e Família, agora é Escola e Comunidade*, eu já dedico para aqueles alunos que tem mais dificuldade de aprendizagem, ou realidade de vida diferente. A gente planeja palestras, aulas de campo, esse tipo de atividades, oficinas (Dados da entrevista P2).	[...] o PDDE Básico, a maior parte dele é para aquisição de capital, que a escola precisa, que a gente sabe que é mais difícil conseguir na secretaria de educação. E os outros, o Fundo Rotativo, a gente usa praticamente todo em limpeza e expediente, que é basicamente o que dá (Dados da entrevista P1).

Fonte: Dados da pesquisadora (2025).

A fala da participante 1 apresenta como é feita a alocação dos recursos financeiros descentralizados destinados à unidade de ensino da qual ela é gestora. Ela expõe que prioriza, por meio do recurso federal, a aquisição de bens duráveis, e, por meio do recurso municipal, adquire material de limpeza e custeia despesas de expediente. Já a participante 2 aponta que consegue utilizar o rendimento para a manutenção dos serviços de internet. Ela apresenta também, por meio de sua fala, que, mediante um programa específico, realiza ações voltadas para os estudantes com maior dificuldade de aprendizagem, por meio de palestras, aulas de campo e oficinas.

Na fala da participante 2, quando se refere à "Conta da Qualidade e outro que entra nessa mesma conta é que era Educação e Família, agora é Escola e Comunidade", compreendemos que faz referência às Ações Integradas do PDDE Qualidade, pois os recursos destinados a esse programa são depositados nessa mesma conta. É válido destacar que o programa Escola e Comunidade, vinculado às Ações Integradas ao PDDE Qualidade, é destinado às unidades de ensino que atendem estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, não contemplando todas as etapas da Educação Básica.

Nesse sentido, apoiamo-nos em Dourado (2025, p. 62) ao afirmar que "[...] democratizar as instituições de educação básica, em suas várias etapas e modalidades, são processos fundamentais na garantia do direito à educação com qualidade do ensino e equidade". O autor aponta que as desigualdades sociais e as assimetrias no Brasil se articulam com as condições

em que as políticas públicas se materializam. Assim, faz-se necessário que estas cheguem a todas as etapas da Educação Básica, para minimizar as desigualdades sociais e regionais, sobretudo as direcionadas às escolas do campo, que historicamente têm enfrentado situações adversas no que se refere às condições estruturais, às deficiências no processo de ensino e aprendizagem, à carência de profissionais qualificados e de recursos pedagógicos adequados.

Compreendemos, a partir da fala das participantes, que, na unidade de ensino 1, a utilização dos recursos prioriza a aquisição de materiais de uso permanente, de limpeza e expediente, e que isso ocorre pelo fato de a unidade de ensino receber menos recursos, em razão do percentual de estudantes matriculados e da etapa de ensino da qual faz parte. Na unidade de ensino 2, por sua vez, observa-se um maior direcionamento dos recursos para a realização de ações voltadas aos processos de ensino e aprendizagem. Dito isso, entendemos que a descentralização dos recursos financeiros possibilita a implementação de iniciativas que promovem o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, as desigualdades educacionais, nesses contextos, não foram minimizadas.

Ainda sobre as prioridades na aquisição dos recursos, trazemos o depoimento de outras duas participantes.

Fala das Participantes	
[...] usamos com poda, retelhamento, capina, limpeza de caixa d'água. E no decorrer do ano, material de expediente para a secretaria, como papel, pincel de quadro, fita gomada, cartolina. Material de expediente e de limpeza. Só isso, porque o PDDE não estamos recebendo (Dados da entrevista P3).	[...] os recursos Federal ele vem dizendo, eu vou ter determinado valor para custeio e capital. O Pactue também, já é separado pra fazer manutenção, compra de material didático, de limpeza e alguns reparos, dependendo quando a gente faz algum projeto, tipo de esporte educacional, aí cai também dentro do Pactue pra comprar os materiais de esporte (Dados da entrevista P4).

Fonte: Dados da pesquisadora (2025).

A fala da participante 3 revela que os recursos destinados àquela unidade de ensino encontram-se limitados devido à ausência dos repasses federais, em razão de inconsistências nas prestações de contas de anos anteriores, fato que evidencia a necessidade desses recursos para assegurar o direito à educação aos estudantes daquela unidade de ensino. Essa situação aponta que um único recurso financeiro descentralizado não é suficiente para auxiliar na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, configurando-se como um desafio para a consolidação da educação como um direito social de todas as pessoas. Desse modo, corroboramos a afirmação de Dourado (2025, p. 46):

> As políticas educacionais, enquanto políticas públicas, cumprem o papel de integração que pode ser restrito à qualificação para o processo produtivo, criando estruturas norteadoras por interesses e prioridades nem sempre ligadas à esfera educacional. Essas políticas podem ter escopo amplo, sendo compreendidas no âmbito das demais políticas sociais, voltadas para a garantia do direito social à educação com qualidade e equidade para todas as pessoas.

Nesse sentido, é a partir do caráter contraditório das políticas educacionais que devemos ocupar espaços em defesa da garantia do direito à educação, da gestão democrática e da participação cidadã. Nesse cenário, a educação é entendida como prática social que envolve os conhecimentos escolares historicamente construídos, tendo na escola seu lugar privilegiado, constituindo-se como espaço político necessário à construção de uma sociedade crítica e emancipada.

A fala da participante 4 aponta como a unidade de ensino prioriza a utilização dos recursos. A escola recebe recursos federais e estaduais, e seu emprego é feito priorizando as necessidades de aquisição de material de limpeza, material pedagógico, serviços de manutenção e alguns reparos, e, por meio dos recursos destinados aos projetos, consegue adquirir materiais esportivos. A fala das participantes evidencia algumas ações que cada unidade de ensino executa, levando em consideração a realidade das escolas, os valores dos recursos e as possibilidades de aplicação, sobretudo no tocante às limitações do que determina a legislação que normatiza cada programa.

Quanto à utilização dos recursos advindos dos programas de descentralização, os valores deverão ser destinados à aquisição de materiais de consumo, permanentes ou não, necessário ao funcionamento da escola, bem como à manutenção, à conservação e aos pequenos reparos na estrutura física e nos bens móveis. No PDDE e no Pactue, esses valores também podem ser destinados à avaliação da aprendizagem, ao desenvolvimento de atividades educacionais e à implementação e realização de projetos pedagógicos. Diante das prioridades da escola, definidas no Plano de Aplicação dos Recursos do PDDE, o responsável pela UEx (Unidade Executora), no caso, o(a) diretor(a) escolar, deverá reunir os membros do Conselho Escolar para planejar o adequado uso dos recursos, realizando o levantamento da quantidade dos materiais a serem adquiridos e dos serviços que serão contratados para suprir as necessidades da escola:

> As aquisições de materiais e bens e/ou contratações de serviços com os repasses efetuados à custa do PDDE e Ações Integradas, pelas UEx, deverão observar os princípios da isonomia, economicidade, legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência a fim de garantir as escolas produtos e serviços de boa qualidade, sem qualquer espécie de favorecimento e mediante a escolha da proposta

> mais vantajosa para o erário, adotando, para esse fim, o disposto no inciso I do art. 19 desta Resolução (Brasil, 2021, p. 4).

É necessário que as aquisições ocorram conforme as determinações legais para garantir que a instituição receba produtos e serviços de qualidade, consolidando, assim, os objetivos do programa. Nessa perspectiva, essa mesma determinação é válida para o Pactue e o Fundo Rotativo, que também apresentam objetivos semelhantes ao PDDE, podendo ser considerados extensões desse programa criadas pelos estados e municípios.

A utilização dos recursos do Pactue e do Fundo Rotativo também destina recursos à aquisição de gêneros e produtos que contribuem para a melhoria da merenda escolar, bem como à aquisição de gás de cozinha, conforme a estimativa de consumo. De acordo com o Decreto nº 22.810/2022, que dispõe sobre o Fundo Rotativo, as despesas com gás de cozinha não podem ultrapassar o percentual de 10% do total do Fundo. O decreto estabelece, ainda, que esse recurso poderá ser usado para o ressarcimento de despesas cartorárias dos Conselhos Escolares das Unidades de Ensino (Teresina, 2022).

Sobre a relevância dos programas de descentralização financeira e suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem, as participantes destacam:

Fala das Participantes	
[...] é de fundamental importância, eles nos ajudam a comprar materiais como um data show que melhoram a qualidade das aulas, podemos fazer pequenas reformas e com alguns recursos até climatização de salas (Dados da entrevista P1).	[...] tenho uma escola que tem mais de dez programas federais. Então, eu imagino o quanto de dinheiro e de oportunidade aquela escola pode ofertar para as suas crianças. E aí eu tenho uma escola que é na mesma região, que é na mesma estrutura de alunos, que ela tem dois programas federais (Dados da entrevista P5).

Fonte: Dados da pesquisadora (2025).

A fala da participante 1 aponta que, para ela, os programas de descentralização financeira se configuram como relevantes, pois, a partir deles, é possível adquirir bens e serviços que melhoram as condições pedagógicas e estruturais da escola. A participante 5 também evidencia a relevância dos programas para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, em seu relato, ela nos instiga a investigar a disparidade na contemplação dos programas entre as unidades de ensino, visto que, conforme relatado, escolas de uma mesma região, com estrutura semelhante e quantitativo semelhante de estudantes, não são beneficiadas por algumas Ações Integradas do PDDE, por exemplo, não levando em consideração o princípio da isonomia.

Nesse cenário, o relato da participante 5 consolida o que já havíamos revelado a partir da fala de outra participante, no início desta subseção, na qual é evidenciado que algumas das Ações Integradas ao PDDE atendem a públicos específicos, não contemplando todas as etapas da Educação Básica. Nesses casos, ocorre o envio de recursos a determinadas escolas, apontando fragilidades na materialização das políticas de descentralização financeira, reverberando na garantia do direito à educação com equidade, aqui apresentada no contexto das escolas do campo do município de Teresina.

Nessa perspectiva, comungamos com Pinto (2024), quando o autor aponta que a qualidade dos processos de ensino e os insumos adequados incidem sobre a melhoria da educação. Embora o autor destaque que os recursos físicos e materiais se constituem como condição necessária para a qualidade da educação, eles não são suficientes, representando um grande desafio para os processos de ensino e aprendizagem.

Diante disso, é preciso ampliar as condições de oferta, com infraestrutura e equipamentos, condições de funcionamento das unidades escolares, qualificação dos profissionais, salários dignos, jornada de trabalho, políticas de formação continuada, entre outros. Ainda a respeito da relevância dos programas de descentralização financeira e suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem, trazemos mais relatos das participantes.

Fala das Participantes	
[...] se os recursos melhorassem, com certeza daria para a gente estar investindo e melhor, mas a nossa escola já melhorou muito. Se fosse mais assistida com maiores valores, a probabilidade de fazermos maior seria com certeza. A escola é toda climatizada, com laboratório de informática, de ciências, refeitório, quadra coberta, um pátio amplo, não falta material, tudo do bom e do melhor (Dados da entrevista P3).	[...] os recursos contribuem, de acordo com a realidade da escola, a gente vai fazer o plano de acordo com a nossa necessidade. [...] Qualquer recurso que entrar na escola vai contribuir para a melhoria e a gente acredita que essa melhoria, também, ela deve ser para o ensino e o aprendizado do aluno (Dados da entrevista P4). [...] ele é importante para auxiliar, dar assistência, ele é fundamental, o gestor que está dentro da escola, juntamente com toda a equipe escolar, a comunidade, decidir o que comprar, e a gente prioriza materiais que vão ajudar na aprendizagem dos alunos (Dados da entrevista P2).

Fonte: dados da pesquisadora (2025).

A fala das participantes evidencia tanto a relevância dos programas de descentralização financeira para os processos de ensino e aprendizagem quanto a gestão desses recursos, apontando como o uso adequado pode melhorar a estrutura física e pedagógica das unidades de ensino. Revela, ainda, que, dentro das suas limitações e cumprindo os objetivos dessa política de financiamento educacional, esses programas estão sendo alcançados, configurando sua materialização. Entretanto, ambas destacam também que, se os valores repassados pelos programas fossem maiores, conseguiriam realizar mais ações para o fortalecimento da educação

dos estudantes das escolas do campo, fato que minimizaria as desigualdades educacionais e contribuiria para a melhoria da garantia do direito à educação.

Nesse sentido, compreendemos, ainda, que a gestão dos recursos financeiros descentralizados guarda uma relação direta com os princípios da gestão democrática da educação. Esta, de acordo com Dourado (2025, p. 13), "[...] se articula à construção de um projeto de nação soberana e democrática, que, por sua vez, se assenta no princípio da educação como elemento constituinte e constitutivo das relações sociais, cuja finalidade educativa é contribuir para a formação humana, crítica, inclusiva, plural e emancipatória".

Nesse cenário, compreendemos que a gestão adequada dos recursos e sua implementação estratégica repercutem diretamente sobre a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, oportunizando melhores condições de acesso e permanência dos estudantes nas escolas do campo, materializando o direito à educação.

4.2 Da relação entre secretaria de educação e escola ao processo de execução e prestação de contas

Esta subseção aborda os aspectos referentes à relação entre as secretarias de educação e as escolas do campo no município de Teresina, especialmente no que se refere ao planejamento, à execução e à fiscalização dos recursos financeiros descentralizados, bem como às ações desenvolvidas para a gestão dos programas foco deste estudo. A operacionalização dos recursos financeiros descentralizados no Brasil é regida por leis, decretos e portarias que buscam garantir a transparência no planejamento, na execução e na fiscalização dos recursos públicos. Esse processo envolve diversas etapas e a participação de múltiplos órgãos de controle.

Na década de 1990, com a reforma administrativa do Estado brasileiro e a implementação das ideias neoliberais no desenvolvimento das políticas sociais, os interesses do Estado se voltaram para a pactuação de alianças em torno dos aspectos econômicos, secundarizando ainda mais as áreas sociais, como a educação. Nesse contexto, foram adotadas políticas de descentralização que situaram a gestão como tema central a ser revisto e ajustado aos moldes do mercado, utilizando o discurso da desburocratização da máquina pública com o propósito de torná-la mais eficiente.

Nesse cenário, surgem os programas de destinação de recursos diretamente às unidades de ensino, numa perspectiva de transferência de poder de uma instância superior do governo para outras, hierarquicamente inferiores, com base na decisão de uma autoridade central, favorecendo a participação da comunidade na implementação das políticas públicas.

A partir dos anos iniciais da década de 2000, houve tentativas de ampliação dos espaços participativos na gestão das políticas educacionais. No entanto, têm-se mostrado contraditórias as práticas da gestão central, pois predominam práticas centralizadoras, mescladas com práticas descentralizadas, reforçadas pelas normas legais. Na tentativa de executar uma descentralização, como por meio da destinação de recursos diretamente às unidades de ensino, observa-se a responsabilização da comunidade escolar, tendo o diretor da escola, obrigatoriamente, como presidente do Conselho Escolar. Esse órgão deliberativo deve participar das ações de planejamento, execução e fiscalização dos programas de descentralização financeira, a fim de contribuir para o controle social.

Dessa forma, assegurar condições políticas e de gestão para o envolvimento e a participação da sociedade civil na formulação e na implementação das ações e dos programas que contribuem com a Educação Básica é tarefa dos poderes públicos. “No Brasil, muito há que ser feito, a fim de garantir a participação da sociedade civil nas políticas públicas, especialmente na educação” (Dourado, 2007, p. 939). Essas constatações contribuem para a compreensão de que a democratização do ensino não se dá somente pela garantia do acesso, devendo sua oferta ser acompanhada de qualidade social para otimizar a permanência dos estudantes, contribuindo, desse modo, para a melhoria dos processos formativos e da participação cidadã.

No processo de democratização do ensino, na perspectiva da materialização da garantia do direito à educação para todos e todas, têm-se os desafios e as possibilidades da descentralização dos recursos financeiros para as escolas do campo, na qual os gestores escolares são responsáveis pela prestação de contas das despesas, após a realização do planejamento e da execução dos recursos, juntamente com a comunidade escolar. A prestação de contas de qualquer recurso público utilizado tem origem na Constituição Federal de 1988. O parágrafo único do art. 70 explicita que prestará contas qualquer pessoa física ou jurídica, pública ou privada, que utilize, arrecade, guarde ou administre dinheiros, bens e valores públicos ou pelos quais a União responda, ou que, em nome dela, assuma obrigações de natureza pecuniária (Brasil, 1988).

A relação entre a Secretaria de Educação, quer na esfera estadual, quer na municipal, e as unidades de ensino, no que se refere aos processos de planejamento, execução e prestação de contas, é de coordenação, orientação e supervisão, com responsabilidades compartilhadas, mas distintas. A unidade de ensino, representada por seu Conselho Escolar, é a executora direta dos recursos, tendo o gestor escolar como responsável direto por essa demanda, visto que ele é o presidente nato desse órgão colegiado. Já a Secretaria de Educação é a entidade à qual a escola está vinculada e que analisa, consolida e informa as prestações de contas aos órgãos de controle.

Para a operacionalização dos recursos financeiros descentralizados destinados às unidades de ensino, no que se refere ao processo de prestação de contas, os programas PDDE, Pactue e Fundo Rotativo apresentam, em suas legislações específicas, que o FNDE, a Seduc e a Semec prestarão apoio técnico e financeiro aos gestores escolares. Nesse sentido, trazemos as falas das participantes em relação ao apoio das secretarias de educação acerca do processo de prestação de contas.

Fala das Participantes	
[...] eu vejo só quando tem um programa específico, que a gente precisa tirar dúvidas [...] elas dão aquela ajuda na hora de montar o plano de execução, mostrar para a gente o que pode adquirir, o que não pode, e ajuda também na prestação de contas (Dados da entrevista P1). [...] hoje no Estado, a maioria das escolas, ela tem um gerenciador, tem um administrador financeiro, que trabalha junto com o diretor para fazer essa parte, principalmente de prestação de conta, e aqui na escola eu não tenho, várias escolas não têm (Dados da entrevista P4).	[...] ela só dá as orientações, mas fiscalização não tem. [...] se um diretor comprar uma folha de EVA por R$10,00 e outro diretor comprar por R$2,00, vai ficar do jeito que está, porque eu vejo que eles não fiscalizam. [...] Não tem fiscalização em relação à ida na escola para visita, eu acho que ele joga essa responsabilidade para o diretor, [...]apesar de dizer que é algo democrático (Dados da entrevista P2).

Fonte: dados da pesquisadora (2025).

A fala das participantes demonstra a necessidade de maior participação das secretarias de educação nos processos de prestação de contas, visto que o diretor escolar não tem formação específica para esse fim, necessitando de apoio. Isso porque, para executar essa função, são necessárias habilidades que vão além de sua formação inicial, e as secretarias precisam oferecer esse suporte de forma mais específica, considerando que o diretor escolar assume diariamente funções diversas nas unidades de ensino. A fala da participante 4 evidencia, ainda, uma contradição no que se refere ao apoio da secretaria de educação, nesse caso específico, a secretaria estadual, visto que algumas escolas são assistidas por administradores financeiros e outras não, demonstrando que as escolas do campo são, mais uma vez, negligenciadas pelos entes federados. Assim, corroboramos a constatação de Luck (2008):

> A escola é instigada a assumir ações para as quais ainda não desenvolveu a competência necessária. Portanto, a escola e seus dirigentes se defrontam com a necessidade de desenvolver novos conhecimentos, habilidades e atitudes para o que não dispõem mais de modelos e sim de concepções (Luck, 2008, p. 18).

A autora auxilia na compreensão da necessidade de gestores escolares desenvolverem novos conhecimentos e habilidades, pois o trabalho da gestão escolar exige o exercício de múltiplas competências específicas, em razão das diversas demandas inerentes ao cargo de diretor escolar. Essa diversidade constitui um desafio para os gestores, cabendo também aos

sistemas de ensino organizar experiências capazes de orientá-los nesse processo. Considerando-se, de um lado, essa multiplicidade de competências e, de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor escolar, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores um processo de formação continuada, além de programas específicos, como cursos de pós-graduação e cursos de extensão oferecidos pelos sistemas de ensino.

Em relação à movimentação dos recursos, os programas de descentralização financeira foco deste estudo — PDDE, Pactue e Fundo Rotativo — exigem que as UExs (Unidades Executoras) possuam contas bancárias distintas e que enviem, no processo de prestação de contas, todos os documentos comprobatórios da realização das despesas, inclusive a pesquisa de preços com, no mínimo, três orçamentos obtidos em estabelecimentos diferentes, além de outros requisitos definidos legalmente, para que a prestação de contas seja aprovada e para que a unidade de ensino receba futuros repasses.

As despesas realizadas com os recursos do Pactue são feitas por meio de cheque nominativo, enquanto o PDDE e o Fundo Rotativo permitem à escola utilizar um cartão de débito/crédito para realizar compras e contratar serviços. Para definir as prioridades de aplicação dos recursos na escola, o PDDE, o Pactue e o Fundo Rotativo exigem a elaboração de um Plano de Aplicação dos Recursos, o qual deve ser planejado e aprovado pelo Conselho Escolar das unidades de ensino. Esse plano deve conter somente itens e serviços preestabelecidos pelas diretrizes de cada programa.

Com o avanço das tecnologias da informação e da comunicação, os entes federados estão gradativamente adaptando seus sistemas de coleta e armazenamento de informações e dados em relação aos processos de prestação de contas dos recursos financeiros descentralizados. O FNDE instituiu, por meio da Resolução CD/FNDE nº 7, de 2 de maio de 2024, a plataforma BB Ágil. A ferramenta foi disponibilizada para substituir o SIGPC (Sistema de Gestão de Prestação de Contas) na prestação de contas dos recursos do PDDE, PNAE e PNATE, com a finalidade de integrar dados, conferir maior agilidade ao processo de prestação de contas e ampliar a transparência da execução financeira, sendo acessada pelo site do Banco do Brasil. Conforme dispõe o art. 1º:

> As prestações de contas dos programas desenvolvidos no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE serão operacionalizadas por meio da Solução BB Ágil, do Banco do Brasil, que reúne informações de receitas e gastos, aplicações financeiras e documentos de despesas (Brasil, 2024, p. 1).

A partir dessa ferramenta, as unidades de ensino beneficiadas pelo PDDE devem alimentar esse sistema específico de prestação de contas com as informações de receitas, despesas e aplicações financeiras dos recursos até o dia 30 de abril do ano subsequente. Além desse sistema, as unidades de ensino seguem enviando os dados das prestações de contas para suas respectivas secretarias, sejam elas estaduais ou municipais, nas quais devem constar as informações de receitas, despesas e demais documentos comprobatórios do planejamento e da execução dos recursos financeiros descentralizados.

A Secretaria de Educação do município de Teresina implantou, no ano de 2022, um sistema próprio para que os gestores escolares operacionalizassem as prestações de contas das unidades de ensino. A iniciativa abrangeu algumas escolas e, no ano seguinte, estendeu-se a toda a rede de ensino, extinguindo o formato de envio manual. Todavia, a operacionalização dos sistemas eletrônicos de prestação de contas enfrenta obstáculos que vão desde questões técnicas e de segurança até aspectos humanos e de gestão. A transição do formato manual para o digital, embora aumente a eficiência e a transparência, apresenta desafios especialmente para os gestores escolares. Na sequência, as falas das participantes evidenciam as questões enfrentadas na operacionalização dos sistemas eletrônicos de prestação de contas.

Fala das Participantes	
[...] vejo que tem algumas coisas, que não sei se é por causa de conhecimento minha [...]acho que esse sistema também é muito defasado, que não precisasse também a gente ficar tudo muito manual, tem que imprimir, assinar, escanear [...] é gastar papel duas vezes (Dados da entrevista P1).	[...] para mim é desafiador nessa parte, que tem que ter um administrador financeiro para me ajudar. [...] A escola tem várias funções, da parte pedagógica, administrativa e também financeira, ou a gente dá conta de uma coisa ou da outra, porque assim, quando a gente vai para a parte financeira, são muitas burocracias (Dados da entrevista P4).

Fonte: dados da pesquisadora (2025).

O relato das participantes demonstra a necessidade de maior apoio por parte das secretarias no processo de planejamento, execução e prestação de contas. As gestoras apontam, ainda, que o cargo demanda o cumprimento de obrigações para as quais não possuem formação específica, configurando-se esse cenário como mais um desafio para a gestão escolar, que precisa dar conta das dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Isso ocorre porque, embora a operacionalização dos recursos esteja atrelada à participação da comunidade escolar, por meio de um conselho deliberativo, é ao gestor escolar que são atribuídas as responsabilidades de gerir os sistemas. A necessidade de maior apoio por parte das secretarias nos processos de planejamento, execução e prestação de contas constitui uma realidade recorrente na gestão pública, frequentemente apontada em auditorias e estudos técnicos.

Esse apoio técnico configura-se como fundamental para garantir a eficiência, a transparência e a conformidade legal na aplicação dos recursos públicos. No tocante à fiscalização da aplicação dos recursos financeiros relativos ao PDDE, segundo o art. 44 da Lei Federal nº 11.947/2009, é competência do FNDE, do Tribunal de Contas da União (TCU) e do Sistema Interno do Poder Executivo Federal realizar auditorias, inspeções, análise de dados e análise das prestações de contas (Brasil, 2009). Assim, é dever da UEx (Unidade Executora) permitir o livre acesso dos representantes desses órgãos para realizar fiscalização, acompanhamento e auditoria.

É importante registrar que, comumente, descentralizam-se recursos e espaços para a tomada de decisões. Contudo, como a cultura escolar ainda não se encontra consolidada para desempenhar essa função de forma adequada, observa-se a centralização de ações voltadas à criação de mecanismos de influência sobre a escola para a prestação de contas. Sobre isso, Barroso (1997, p. 11) afirmou que "o Estado devolve (para as escolas) as táticas, mas conserva as estratégias, ao mesmo tempo que substitui um controle direto, centrado no respeito das normas e dos regulamentos, por um controle remoto, baseado em resultados".

O autor nos leva a compreender que os entes federados descentralizam os recursos, mas estes permanecem, em certa medida, centralizados, visto que o poder público transfere parte das responsabilidades às escolas e, ao mesmo tempo, mantém mecanismos de controle sobre sua utilização. Desse modo, depreende-se que o princípio adotado não é o da democratização, mas o da maior racionalidade no emprego dos recursos e da busca por maior rapidez na solução dos problemas. Nesse caso, pretende-se tão somente estabelecer maior controle sobre a escola, ao mesmo tempo em que se sobrecarrega a instituição com mais trabalho e maior responsabilidade.

As secretarias de educação estaduais ou municipais desempenham um papel central de apoio, orientação e fiscalização no processo de prestação de contas das unidades de ensino, atuando como intermediárias entre as escolas e os órgãos de controle, como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e os tribunais de contas estaduais e municipais. Quanto ao apoio das secretarias às unidades de ensino, no que se refere ao processo de prestação de contas, apresentamos mais um relato de participante.

Fala de Participante
[...] quem faz a prestação de contas é o gestor da escola. [...] Nós usamos um sistema de prestação de contas e aí o diretor tem acesso, ele faz toda a prestação de contas virtual, é enviada para a prestação de contas fazer essa análise e a gente faz as devolutivas até a aprovação. [...] Nós tentamos fazer um acompanhamento, mas ele não é tão presencial, ele não é tão presente na escola como eu queria e como eu acho que seria necessário (Dados da entrevista P5).

Fonte: dados da pesquisadora (2025).

A fala da participante evidencia como se dá a relação entre a escola e a secretaria de educação no processo de prestação de contas dos recursos financeiros descentralizados, demonstrando que ao diretor escolar são atribuídas funções para as quais, nem sempre, ele está preparado, necessitando de formação continuada. Além disso, o relato permite analisar os desafios e as possibilidades da descentralização dos recursos financeiros, visto que, a partir dela, a escola, especialmente o diretor escolar, passou a assumir funções que antes eram centralizadas nos órgãos federais, estaduais e municipais.

Nesse sentido, Souza (2018, p. 23) aponta que "[...] de um lado, os recursos possibilitam a execução dos projetos pedagógicos, mas, por outro, o número excessivo de atribuições sequestrou o diretor do trabalho pedagógico, transformando-o no gestor financeiro da escola". A autora destaca a falta de apoio das instâncias superiores, principalmente por meio de orientações e formações, para a execução financeira de programas descentralizados. É possível inferir que não houve a criação de cargos de gestor financeiro, mas sim o repasse dessas atribuições aos diretores escolares, juntamente com a responsabilidade pela prestação de contas dos recursos, uma vez que, via de regra, eles ocupam a presidência do Conselho Escolar, assumindo, por consequência, as responsabilidades decorrentes dessa função.

Em relação à fiscalização dos recursos, o programa Pactue, segundo o art. 19, estabelece que a fiscalização deverá ser realizada, primeiramente, pela Secretaria Estadual de Educação (Seduc) e pelos órgãos de controle interno do estado, por meio de auditorias, inspeções e análises dos processos (Piauí, 2006). Cabe destacar que, em caso de irregularidades encontradas na aplicação dos recursos, as denúncias deverão ser encaminhadas a esses órgãos estaduais.

O Fundo Rotativo terá a fiscalização realizada pelas unidades de ensino, por meio de seus respectivos Conselhos Escolares, que serão responsáveis pela emissão de parecer sobre a prestação de contas dos recursos utilizados. Conforme o parágrafo único do Decreto nº 22.810/2022, quando a escola não dispuser de Conselho Escolar ou estiver com sua situação irregular, suas contas serão fiscalizadas por três pessoas designadas pela Semec, sendo obrigatoriamente uma delas membro da comunidade onde se localiza a escola (Teresina, 2022).

No tocante ao processo de prestação de contas, o FNDE exige que ela seja realizada até 30 de abril do ano subsequente ao recebimento do recurso, sob pena de aplicação de sanções, como o não recebimento de novos repasses, caso o processo não seja realizado no prazo determinado pela autarquia. No Pactue, o gestor escolar deve prestar contas dos recursos em duas etapas: a primeira, referente ao primeiro semestre, até 31 de julho do ano do recebimento;

e a segunda, referente ao segundo semestre, até 30 de janeiro do ano seguinte.

No Fundo Rotativo, a prestação de contas, segundo a Portaria nº 863, de 19 de dezembro de 2022, deve ser apresentada, de forma parcial, à Secretaria Municipal de Educação, via Sistema Eletrônico de Gerenciamento, quando houver o repasse de duas ou mais parcelas, ficando a liberação da terceira condicionada à apresentação da prestação de contas relativa à parcela anterior, e assim sucessivamente.

As secretarias de educação devem auxiliar as unidades de ensino na gestão dos recursos financeiros descentralizados por meio da oferta de formações continuadas, suporte técnico, monitoramento e definição de diretrizes, a fim de garantir a correta aplicação e prestação de contas dos recursos. Na sequência, apresentamos as principais ações desenvolvidas pela secretaria de educação para auxiliar as unidades de ensino na operacionalização dos recursos financeiros descentralizados.

Fala de Participante
[...] o pessoal do sistema, é uma empresa terceirizada, a gente entrou em contato com eles e viu a necessidade do diretor de fazerem treinamentos, porque o treinamento, ele foi feito quando o sistema foi implantado, em 2023. [...] Era necessário fazer um manual, nós confeccionamos um manual da prestação de contas, voltado tanto para o manuseio do sistema, quanto para orientações, informações de data, modelos, essas informações que a gente entendeu que são o maior motivo de recurso. A gente está promovendo treinamentos, no início do ano fizemos treinamentos virtuais e no presencial a gente está fazendo turmas, o objetivo é uma roda de conversa com o sistema aberto, tirando as dúvidas, a gente chama a pessoa do sistema, a empresa que gera, e a gente senta junto com o analista da zona pra tirar dúvidas, orientações do sistema, paralelo a isso. [...] a gente entrou em contato com a pessoa responsável pelo FNDE, e a gente promoveu encontros com alguns gestores, pra tirar dúvidas. O FNDE manda um e-mail pra setor com a relação das escolas que eles querem ter esse encontro, e o objetivo deles é o mesmo, é ter um atendimento para todas as escolas da rede. Então a gente faz esse papel de ponte (Dados da entrevista P5).

Fonte: dados da pesquisadora (2025).

A fala da participante descreve quais ações a secretaria de educação vem realizando para auxiliar as unidades de ensino na gestão dos recursos financeiros descentralizados. Nessa perspectiva, consideramos positivas essas iniciativas, por evidenciarem o esforço da secretaria em contribuir para a melhoria dos processos de planejamento, execução e fiscalização referente à operacionalização dos recursos financeiros descentralizados. Entretanto, identificamos contradições ao comparar esse relato com as falas das participantes 1 e 2, que afirmam que a secretaria de educação não fiscaliza, de forma coerente, a operacionalização dos recursos, e que esse apoio ocorre apenas no período de adesão aos programas e/ou no envio da relação de itens que podem ser adquiridos ou dos serviços que podem ser realizados, configurando-se esse aspecto como um grande desafio para a gestão dos recursos.

O MEC, por meio do FNDE, disponibiliza um sistema de apoio à gestão escolar, em parceria com as secretarias de educação, denominado PDDE Interativo, que está disponível para

todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar. O sistema possui ferramentas de apoio ao planejamento e à gestão, por meio das quais as equipes escolares podem identificar seus principais problemas e definir ações para solucioná-los. Essa plataforma pode ser acessada por meio do site do Governo Federal (https://pddeinterativo.mec.gov.br/), constituindo um mecanismo de apoio às escolas no processo de execução dos programas oriundos do FNDE.

Na perspectiva da compreensão do trabalho da gestão escolar, que passa a ser entendido como um processo coletivo e associado a uma ampla demanda social por participação, observam-se os desafios da gestão descentralizada dos recursos. Nesse sentido, compartilhamos o entendimento de Barroso (1997, p. 13), quando afirma que:

> [...] É preciso reconhecer que a descentralização tem sido praticada tendo como pano de fundo não apenas essa perspectiva de democratização da sociedade, mas também a de promover melhor gestão de processos e recursos e, ainda, como condição de aliviar os organismos centrais que se tornam sobrecarregados com o crescimento exponencial do sistema educativo e a complexidade das situações geradas, que inviabilizam o controle central.

Compreendemos, a partir da perspectiva de Barroso (1997), o quanto tem sido desafiador para as unidades de ensino materializar os processos de descentralização, em razão de sua complexidade e das múltiplas atribuições que a escola tem a cumprir, especialmente nas escolas do campo, haja vista suas especificidades.

Nessa direção, a descentralização dos programas foco deste estudo não tem sido adotada apenas como um caminho para a democratização da sociedade, mas também como uma estratégia para melhorar a gestão de processos e recursos. Além disso, ela surge como uma forma de aliviar a sobrecarga dos órgãos centrais, que enfrentam dificuldades diante do crescimento acelerado do sistema educacional e da crescente complexidade das situações, tornando inviável um controle totalmente centralizado. Paradoxalmente, esse movimento tende a sobrecarregar as unidades de ensino com novas responsabilidades, tendo o diretor escolar como responsável direto por essa demanda, o que reforça a necessidade de apoio permanente por parte dos órgãos centrais.

4.3 Do papel dos Conselhos Escolares à autonomia das escolas

Esta última subseção discute a democratização dos recursos a partir do papel dos Conselhos Escolares, com vistas à autonomia das escolas do campo no município de Teresina, na perspectiva de compreender os desafios e as possibilidades para o fortalecimento da gestão democrática.

Os anos de 1970 e 1980 foram marcados por movimentos de luta e resistência protagonizados por movimentos sociais e políticos contra o regime ditatorial. Segundo Gohn (2010, p. 11), “o fato inegável é que os movimentos sociais dessa época contribuíram decisivamente, via demandas e pressões organizadas da sociedade, para a conquista de vários direitos sociais, que foram inscritos em leis na Constituição Federal de 1988”. Ao final da década de 1980, com as lutas pela redemocratização após o período da Ditadura Militar, a população brasileira passou a reconhecer os efeitos da mobilização social. Esses movimentos contribuíram para o fortalecimento da atuação política da sociedade, impulsionados por diferentes forças contrárias ao regime ditatorial. A defesa do princípio da participação da comunidade na gestão democrática da educação se insere nesse cenário de pressão da sociedade civil pela redemocratização do país.

A implementação das reformas administrativas contribuiu para minimizar a participação do Estado no desenvolvimento de políticas sociais e introduzir uma nova racionalidade técnica e financeira nas decisões e ações públicas. Como consequência, houve a transferência de serviços e de responsabilidades antes desempenhados pelo Estado para organizações do terceiro setor, setor público não estatal, empresas privadas, organizações não governamentais e comunidades locais. Esse processo alterou o papel dos espaços participativos da sociedade e, consequentemente, também dos Conselhos. A partir de então, os Conselhos passam a ser vislumbrados como órgãos de cooptação, representação e mediação de interesses entre o Estado e a sociedade, na implementação das políticas reformistas do Estado.

Nesse cenário, os Conselhos emergiram desse movimento histórico, após um longo período de regime ditatorial. Diante disso, perspectivas participativas e democráticas passaram a ser amplamente debatidas como caminhos para a democratização do Estado. Tais perspectivas foram desenvolvidas com base na construção de relações sociais compartilhadas, decisões coletivas, relações de igualdade e na atuação política e social de diferentes grupos, que deixaram de ser apenas participantes do poder para buscar assumi-lo. A participação social construída no calor desses movimentos expressava a vontade do povo de inserir-se no governo. Para esses movimentos, a democratização das instituições sociais se consolidaria a partir da auto-organização de grupos sociais voltados à contestação da ordem estabelecida.

No âmbito educacional, esses movimentos defendiam a participação da comunidade escolar por meio de eleições diretas para diretores, da constituição de Conselhos de Educação e da criação de órgãos colegiados, elementos que contribuem para a gestão democrática participativa. Desse modo, propunham uma participação direta nas instâncias decisórias, a autonomia e a auto-organização dos diferentes grupos na tomada de decisões, por meio da

constituição de órgãos colegiados, tendo como horizonte a emancipação do povo brasileiro. Nessa perspectiva, os Conselhos se constituem como canais de participação da sociedade e potenciais articuladores de ações, desempenhando relevante papel no controle da gestão das políticas sociais e educacionais.

Com o objetivo de ampliar essa discussão, apresentamos o conceito de Conselho Escolar a partir de Paro (2010) e Luck (2006). Para Paro (2010, p. 14), o Conselho Escolar é concebido como: "órgão colegiado que reúne representantes da comunidade escolar (direção, professores, funcionários, alunos e pais) com a finalidade de participar das decisões da escola, contribuindo para a gestão democrática do ensino público". Já Luck (2006, p. 24) aponta que o Conselho Escolar: "Atua como um mecanismo de mobilização da comunidade para a melhoria da qualidade da educação e fortalecimento da autonomia da escola."

Nessa perspectiva, compreendemos, a partir das contribuições desses autores, que os Conselhos Escolares são colegiados indispensáveis ao desenvolvimento da política educacional, da escola e de seu processo democrático, sendo compostos de forma plural por pais, mães, estudantes, funcionários, professores(as), direção e outros membros da comunidade escolar. Esses órgãos exercem funções de articulação e mediação de interesses entre a comunidade e os objetivos da política educacional. Além disso, devem integrar todas as representações da comunidade escolar e local, que precisam participar ativamente, por meio de práticas sociais e políticas concretas, da gestão da escola, contribuindo para decisões que repercutem sobre a organização do trabalho pedagógico e da própria gestão escolar.

É nesse sentido que a escola precisa, em conjunto com os Conselhos Escolares, fortalecer, por meio do diálogo, a construção de uma relação de autonomia para a tomada de decisões. Esse princípio constitui uma das condições para a utilização dos recursos oriundos do PDDE, Pactue e Fundo Rotativo. Para ilustrar essa discussão, apresentamos a fala de uma participante sobre a relevância dos Conselhos Escolares.

Fala da Participante
Eu vejo que o conselho escolar, ele é importante, mas às vezes sinto que ele não se sente importante ou muitas vezes ele não é nem colocado como importante. [...] O conselho, ele tem importância vital, ele está ali para fiscalizar, ele pode reprovar, ele pode aprovar, ele pode sugerir mudanças. [...] Acredito que se a gente tivesse um trabalho mais voltado para esse conselho, dele entender a real necessidade, a importância, e o quanto ele é importante para a escola, porque o nosso objetivo final é o bem-estar do aluno (Dados da entrevista P5).

Fonte: dados da pesquisadora (2025).

Podemos inferir, a partir da fala da participante, que os recursos financeiros descentralizados transferidos diretamente para as escolas exigem uma gestão democrática, envolvendo os Conselhos Escolares por meio de reuniões com a participação coletiva da

comunidade escolar. Essa dinâmica amplia as possibilidades de avanços tanto na dimensão operacional quanto na pedagógica. Além disso, a construção da autonomia da gestão financeira e pedagógica da escola pode estimular a participação como um exercício político mais amplo, que passa a integrar a formação dos sujeitos e ultrapassa o espaço escolar, trazendo benefícios para toda a sociedade.

Segundo Paro (2007 *apud* Riscal, 2010, p. 32), "de todos os mecanismos de ação coletiva estabelecidos para ampliar a participação da comunidade na escola, o mais acionado e o que mais suscitou polêmicas, expectativas e esperanças foi o conselho escolar". A participação da comunidade escolar na construção da democratização da escola pública, por meio da atuação de seus conselhos, está constitucionalmente assegurada, dada a importância que esse colegiado assume no processo de tomada de decisões nos espaços escolares. Os Conselhos constituem-se como espaços formativos e com potencial transformador, voltado ao desenvolvimento das práticas educativas nas escolas, embora ainda existam muitos desafios para a sua efetivação.

Esses espaços formativos de participação coletiva estão pautados no art. 14 da Lei nº 9.394/96, que dispõe que "os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com 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 ou equivalentes" (Brasil, 1996, p. 08). No que se refere ao princípio da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, observa-se uma clara restrição ao processo de democratização das escolas, pois o texto legal não contempla a participação de pais, estudantes e da comunidade, atores para os quais a escola existe, mas que são colocados à margem da discussão sobre o seu funcionamento.

Quanto à participação da comunidade escolar e local em Conselhos Escolares, prevista na Lei nº 9.394/96, há a possibilidade de descentralizar o poder de decisão, geralmente centralizado na gestão da escola. Contudo, essa descentralização permanece limitada aos aspectos legais. Segundo Camargo e Adrião (2001):

> [...] a LDB e todas as demais expressões legais incumbidas da regulamentação constitucional é que definiriam o significado e os mecanismos para implementação de tal princípio. Dessa maneira, no texto aprovado [...], a manutenção da gestão democrática do ensino público ao mesmo tempo em que figurou como uma conquista por parte dos segmentos comprometidos com a democratização da gestão da educação, representou uma derrota à medida que teve sua abrangência limitada e sua operacionalização obstaculizada (Camargo; Adrião, 2001 *apud* Ramos; Fernandes, 2010, p. 51).

Embora a participação esteja assegurada como um princípio na Constituição Federal de 1988 e na Lei nº 9.394/96, ainda não existe, nessa legislação, regulamentação quanto à sua forma de funcionamento, cabendo aos estados e municípios estabelecer as diretrizes para sua implementação. Nesse cenário, a democratização das instituições sociais constrói-se em um processo contínuo de transformação, decorrente das interações pelas quais passa a sociedade, sendo a gestão democrática um meio de participação e autonomia. Desse modo, não é possível outorgar, por decreto, autonomia e democracia. Nessa perspectiva, a gestão democrática da educação pressupõe a participação e a autonomia como processos que ultrapassam a dimensão legal. Ela se concretiza na construção e no desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola.

Diante disso, as unidades de ensino, respeitando a legislação vigente, devem administrar os recursos e, em conjunto com o Conselho Escolar, planejar e executar suas ações, a fim de priorizar a qualidade dos processos educativos. Na sequência, apresentamos as falas das participantes quanto ao papel do Conselho Escolar nesse processo e quanto aos dados referentes à sua atuação em três das unidades de ensino pesquisadas.

Fala das Participantes	
[...] nós temos o conselho escolar, porém, eu percebo, é muito bonito toda aquela parte da teoria, só que na prática eu não sinto isso. [...] os pais, eles não têm interesse não, referente pais e mestres, eles não são ativos (dados da entrevista P2). [...] o conselho escolar é o deliberativo de uma escola, mas a maioria das pessoas têm dificuldade de participar. [...] O que a gente consegue fazer são poucas reuniões, faz as atas com os que estão presentes, e aí pegar essas assinaturas (Dados da entrevista P4).	[...] O papel do conselho, ele tem essa força deliberativa para executar as receitas, as despesas, mas a gente sabe que está lá que é o conselho escolar, mas quem ajuda mesmo a dizer o que é para ser adquirido são os funcionários da escola, porque é quem está aqui todos os dias, quem vê as necessidades. [...] tem essa dificuldade na participação da comunidade (dados da entrevista P1).

Fonte: dados da pesquisadora (2025).

A fala das participantes demonstra a relevância do Conselho Escolar nas tomadas de decisão, ao mesmo tempo, evidencia suas fragilidades. Isso revela a necessidade de que esse órgão deliberativo atue de forma efetiva para que a gestão democrática se concretize, materializando sua participação nas ações desenvolvidas no interior das unidades de ensino. Com isso, a participação da comunidade é fortalecida no planejamento, na execução e na fiscalização dos processos de descentralização dos recursos financeiros.

Por sua vez, a fala da participante 4 evidencia a realidade da unidade de ensino em que atua como gestora, ao apontar que são realizadas poucas reuniões e que estas se resumem à

coleta de assinaturas dos membros presentes. Esse relato demonstra que o Conselho Escolar, naquela unidade de ensino, não exerce plenamente seu papel, demonstrando a necessidade de ampliar a participação da comunidade escolar.

Ao discutir os Conselhos Escolares e a gestão democrática, Riscal (2010) alerta para os desafios relacionados à participação desses colegiados e às estratégias gerenciais no desenvolvimento das práticas educativas. Para a autora, é preciso considerar os condicionantes internos e externos que configuram as possibilidades de participação dos Conselhos Escolares no processo democrático, bem como as condições necessárias para sua efetivação diante dos desafios a serem superados.

A fala das participantes demonstra a relevância do Conselho Escolar nas tomadas de decisão, mas também evidencia suas fragilidades. Esse cenário aponta para a necessidade de que esse órgão deliberativo atue de forma efetiva para que a gestão democrática se concretize e seu papel se materialize nas ações desenvolvidas no interior das unidades de ensino. Desse modo, fortalece-se a participação da comunidade no planejamento, na execução e na fiscalização dos processos de descentralização dos recursos financeiros, tornando a escola um espaço coletivo e acessível a todos os integrantes da comunidade escolar.

A fala da participante 4 evidencia a realidade da unidade de ensino em que atua como gestora. Segundo seu relato, são realizadas poucas reuniões, as quais se resumem à coleta de assinaturas dos membros presentes. Essa situação demonstra que o Conselho Escolar, naquela unidade de ensino, não desempenha plenamente suas atribuições. Assim, percebe-se a necessidade de ampliar a participação da comunidade escolar.

Ao discutir os Conselhos Escolares e a gestão democrática, Riscal (2010) alerta para os desafios relacionados à participação desses colegiados e às estratégias gerenciais no desenvolvimento das práticas educativas. Para a autora, é preciso considerar os condicionantes internos e externos que configuram as possibilidades de participação dos Conselhos Escolares no processo democrático. Ademais, deve-se refletir sobre as condições que favorecem essa participação e sobre os desafios que ainda precisam ser superados.

> É importante que se compreenda que, embora o conceito de democracia seja um dos mais antigos, a implementação de práticas sociais democráticas e de relações de poder que de fato permitam a participação de todos nas decisões políticas são alguns dos aspectos mais difíceis de concretizar em toda a história humana (Riscal, 2010, p. 30).

A democratização das escolas é, antes de tudo, uma construção dinâmica e complexa, cuja efetivação tem se tornado cada vez mais desafiadora diante das transformações da sociedade contemporânea, marcada pelo esvaziamento da participação social e política nos

processos democráticos. Essa realidade desafia-nos a repensar a escola, seus espaços de participação, bem como o papel e a atuação dos Conselhos Escolares, que, ao longo do tempo, passaram a assumir, além de sua função democrática, atribuições relacionadas à execução financeira e à mediação de conflitos.

Na perspectiva dessa construção complexa e desafiadora da participação social e política, observa-se a permanência de práticas tradicionais de gestão, de caráter centralizador, que tendem a reproduzir, no interior das escolas, a racionalidade segundo a qual alguém deve assumir o controle e a liderança da instituição. Nesse contexto, destaca-se a figura do diretor escolar como representante direto do Estado, o que pode reduzir a capacidade organizacional desses órgãos colegiados. Tais práticas representam uma limitação institucional das escolas em transformar práticas administrativas em práticas de gestão democrática, comprometendo a função primordial da escola, que consiste na formação de sujeitos para a transformação e a emancipação social.

Dito isso, no caso específico da escola do campo, foco deste estudo, segundo Molina e Sá (2012), ela não pode se deixar enredar pelos muros da escola e, menos ainda, pelas quatro paredes da sala de aula. Para tanto, a articulação política e pedagógica entre a escola e a comunidade torna-se imprescindível para fortalecer os processos de ensino e aprendizagem nos territórios. Essa articulação se materializa por meio de estratégias desenvolvidas em espaços formativos que promovam a construção de espaços coletivos de decisão sobre as atividades que devem ser desenvolvidas na escola, em estreita relação com as prioridades da comunidade.

Nesse contexto de fortalecimento dos espaços coletivos de decisão, o Conselho Escolar desempenha papel fundamental na gestão democrática da escola, atuando de forma deliberativa, fiscalizadora, consultiva e mobilizadora. Esse colegiado envolve a comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários e comunidade local) para discutir e deliberar sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP), fiscalizar a aplicação dos recursos financeiros, acompanhar as ações pedagógicas e administrativas, além de contribuir para a solução de conflitos. Na sequência, apresentamos a fala de mais uma participante da pesquisa acerca do papel do Conselho Escolar e de sua atuação na unidade de ensino em que exerce a função de gestora.

Fala da Participante
[...] desde que cada um faça o seu papel, desenvolva o seu papel, é de suma importância. Porque você não está pegando uma responsabilidade só para você. [...] aqui tem uma grande participação dessa comunidade que participa do conselho, como é algo muito sério, você não tem condição de tomar uma decisão só por conta sua. Depois, você mostra para eles essa prestação de contas, com o que os recursos foram gastos (dados da entrevista P3).

Fonte: dados da pesquisadora (2025).

Podemos inferir, a partir da fala da participante 3, a relevância do papel do Conselho Escolar no processo de planejamento, execução e fiscalização dos recursos financeiros descentralizados. O relato também demonstra que, nessa unidade de ensino, a comunidade escolar participa ativamente desses processos, evidenciando que as atribuições desse órgão deliberativo vêm sendo efetivamente desenvolvidas. Entre as unidades de ensino pesquisadas, essa foi a única que revelou uma participação efetiva do Conselho Escolar nos processos de tomada de decisão.

A participação dos Conselhos Escolares nas decisões que ocorrem no interior das unidades de ensino está relacionada ao processo de democratização dos recursos financeiros destinados às escolas. A Lei nº 9.394/96 faz menção à autonomia da escola, ao estabelecer que os sistemas de ensino devem assegurar às escolas públicas autonomia pedagógica, administrativa e financeira: "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 da gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público" (Brasil, 1996, p. 10). Ao reconhecer essa prerrogativa, a legislação aponta que as unidades de ensino possuem respaldo legal para exercer determinado grau de autonomia, cabendo à equipe gestora e ao Conselho Escolar atuar de forma articulada nesse processo.

Embora a legislação faça menção à autonomia da escola, é importante destacar que a atuação dos Conselhos Escolares se desenvolve com autonomia relativa, limitada pelas normas que disciplinam a organização e o funcionamento desse órgão. Essa limitação pode gerar frustrações e dificultar a efetivação da gestão democrática. Para Riscal (2010, p. 33), "é a própria legislação que limita as atribuições de gestão da escola e associa as atividades dos pais e comunidade escolar a outras formas de colaboração, mais tradicionais e eficientes". Dessa forma, muitos são os desafios para a construção da gestão democrática por meio da participação dos Conselhos Escolares, considerando sua complexidade e suas limitações, fatores que podem comprometer a consolidação do projeto educativo.

Nessa perspectiva, o papel da escola na descentralização dos recursos financeiros por meio do Conselho Escolar é fundamental. Cabe à instituição promover a participação da comunidade em todos os seus segmentos e instâncias de organização, delegar responsabilidades, formar seus membros, garantir a transparência das decisões e fortalecer uma cultura de corresponsabilidade.

Essas ações favorecem uma atuação consultiva e deliberativa do Conselho Escolar, permitindo sua participação na definição do Projeto Político-Pedagógico (PPP), no planejamento financeiro e no acompanhamento da gestão, contribuindo para a descentralização

das decisões e o fortalecimento da gestão democrática. Embora a consolidação desses espaços formativos promovidos pelos Conselhos Escolares ainda enfrente obstáculos, esse órgão deliberativo representa um caminho possível para a democratização da escola, desde que atue de forma efetiva na construção de sua autonomia.

Os espaços formativos voltados à consolidação dos processos de democratização da escola contribuem para o fortalecimento da autonomia das unidades de ensino. Assim, a autonomia, no âmbito da gestão educacional, refere-se aos progressivos graus de liberdade que as escolas possuem para tomar decisões nas dimensões administrativa, financeira e pedagógica, sempre observando as diretrizes gerais do sistema de ensino e a legislação nacional, conforme estabelece a Resolução FNDE/MEC nº 10, de 2001: "Assegurar a autonomia administrativa e pedagógica das escolas e ampliar sua autonomia financeira, através do repasse de recursos diretamente às escolas para pequenas despesas de manutenção e cumprimento de sua proposta pedagógica" (Brasil, 2001, p. 03).

A autonomia das escolas, na perspectiva da gestão dos recursos financeiros descentralizados, constitui um princípio fundamental previsto na legislação brasileira. Porém, sua efetivação enfrenta desafios práticos relacionados à burocracia e à insuficiência de verbas, ocasionando dificuldades para a implementação dessa política de financiamento da educação. Vieira (2020) compreende a autonomia financeira da escola como:

> A autonomia financeira da escola consiste em política pública e em política educacional, materializada a partir de documentos normativos, os textos (leis, decretos, resoluções etc.). Estes possibilitam respostas sobre: fontes dos recursos; valores destinados à iniciativa; critérios para composição de receita; destino da verba; periodicidade de liberação; regras para gasto e para prestação de contas; além de mecanismos de transparência, de controle e de auditoria (Vieira, 2020 p. 481).

A partir dos apontamentos da autora, podemos compreender que a materialização da autonomia financeira das escolas ocorre por meio do cumprimento da legislação. Seu objetivo é assegurar mecanismos de transparência, controle e auditoria, especialmente no que se refere à execução e à prestação de contas dos recursos financeiros.

A seguir, apresentamos as falas das participantes acerca dos aspectos relativos à autonomia das escolas no processo de descentralização dos recursos financeiros.

Fala das Participantes	
[...] a gente tem autonomia de executar ele 100%, mas tudo dentro de padrões determinados pela Seduc, eles já te dão a linha de norteamento. [...] Eu não posso botar no meu plano nada, a minha escola estava precisando de uma caixa de som, eu	[...] a escola tem autonomia total baseada na portaria. O FNDE tem um manual do que pode e não pode comprar com o recurso. [...] E no fundo rotativo, nós somos regidos por essa portaria, ela visa que o bem maior é o aluno. [...] E o gestor da escola, ele tem 100% de poder para entender

não poderia pagar com o dinheiro do Pactue, por que não posso comprar material permanente com esse recurso (dados da entrevista P3).	a necessidade da escola, quem está na ponta são eles (dados da entrevista P 5).

Fonte: dados da pesquisadora (2025).

No tocante à autonomia das unidades de ensino, é possível perceber, a partir das falas das participantes 3 e 5, que ambas sinalizam possuir autonomia para planejar e executar os recursos financeiros descentralizados. No entanto, observa-se que esse nível de autonomia se limita ao que está previsto na legislação, nos decretos e nas portarias que normatizam as políticas de descentralização financeira, seja na esfera federal, estadual ou municipal. Esse cenário evidencia fragilidades na execução dos programas, em razão dos condicionantes legais, que estabelecem um conjunto de procedimentos necessários ao planejamento, à execução e à fiscalização dos recursos destinados às unidades de ensino.

Sobre essa autonomia administrativa, amparada pela legislação, Paro (2001) destaca que ela consiste na capacidade da escola de administrar os recursos financeiros provenientes dos órgãos governamentais de maneira adequada aos fins educativos. Além disso, o autor chama a atenção para o fato de que a autonomia administrativa não pode ser compreendida sem considerar a influência do Estado. Isso porque é o Estado, ou a entidade superior que concede a autonomia, quem estabelece os limites e o arcabouço legal dentro dos quais ela pode ser exercida. A autonomia, nesse sentido, não é absoluta, mas representa uma delegação ou o reconhecimento de capacidades de autogoverno e auto-organização exercidas dentro dos limites definidos pela estrutura estatal.

Nessa perspectiva, a gestão financeira em âmbito local, compreendida neste estudo como a operacionalização das políticas de descentralização financeira, atribui à escola a responsabilidade de administrar, de forma coletiva, os recursos recebidos, considerando suas particularidades, necessidades e os fins educativos que pretende alcançar. Tais características reforçam a compreensão de que a autonomia financeira da escola ainda constitui um desafio para a gestão educacional. Além disso, o gestor escolar necessita compreender a autonomia no ambiente escolar como um processo de construção participativa e contínua. A esse respeito, apresentamos novas contribuições de outras participantes da pesquisa.

Fala das Participantes	
[...] A autonomia da escola eu vejo que é total em relação aos recursos com base no que cada um preconiza. [...] a escola, dentro do que é estabelecido, ela tem toda a liberdade de executar o programa. Sendo algo que esteja de acordo com	[...] Autonomia total, desde que você saiba o que é custeio e o que é capital, o principal é isso. Nos recursos federais, nos recursos do municipal, a gente já sabe que isso é custeio. [...] O diretor tem total autonomia para comprar o que quiser, e aí vai depender dele como é que ele faz essa consulta, como é que ele faz essa redistribuição. [...] Ele que

as necessidades da escola (dados da entrevista P1). [...] O recurso, ele já vem limitado pra o que ele deve ser gasto, ele já vem detalhado no memorando. Então, assim, a gente não tem autonomia (dados da entrevista P4).	tem que conduzir todo aquele processo, ouvindo todas as partes. Eu vejo que o gestor ainda tem aquela responsabilidade maior porque é ele que compra, é ele que é o presidente do conselho (dados da entrevista P2).

Fonte: dados da pesquisadora (2025).

As participantes 1 e 2 afirmam possuir autonomia para executar os programas de descentralização financeira. Entretanto, é possível inferir, a partir de suas falas, que essa ela está condicionada aos limites estabelecidos pela legislação que regulamenta esses programas. Já a participante 3 destaca não possuir autonomia, uma vez que os recursos são limitados e possuem destinação previamente definida. A participante 2 ressalta, ainda, a responsabilidade assumida pelo gestor escolar ao ser, obrigatoriamente, o presidente do Conselho Escolar. Esse aspecto evidencia que ao diretor escolar são atribuídas múltiplas funções, exigindo-lhe promover a participação da comunidade escolar nos processos de tomada de decisão, com o objetivo de compartilhar responsabilidades com os demais membros da escola.

Buscando compreender a relevância do papel da comunidade escolar no planejamento, na execução e na fiscalização dos recursos financeiros descentralizados destinados às escolas do campo, urge refletir sobre o papel da escola nesse processo. Diante disso, a escola precisa estabelecer relações pautadas no diálogo com a comunidade escolar, para que todos se sintam parte integrante dos processos pedagógico, administrativo e financeiro. Acerca desse tema, Paro (2010, p. 12) contribui com a seguinte reflexão:

> [...] a cultura de participação da comunidade escolar e local não é vivenciada efetivamente nas instituições educativas, visto que se está acostumado a manter uma relação de subordinação com atores sociais que estão à frente de alguma instituição ou trabalho na sociedade (Paro, 2010, p. 12).

A partir dessa compreensão, o rompimento com a cultura de subordinação abre novas possibilidades para o fortalecimento da autonomia nas dimensões administrativa, financeira e pedagógica da gestão educacional. Nesse sentido, o diretor escolar deixa de ocupar a posição centralizadora das decisões, passando a apoiar-se na comunidade escolar para realizar o planejamento, a execução e a fiscalização das despesas das unidades de ensino. Esse movimento contribui para o fortalecimento dos processos de democratização dos espaços escolares.

O fortalecimento da gestão democrática da educação pressupõe a priorização das necessidades relacionadas aos recursos financeiros, materiais, humanos e tecnológicos, criando um ambiente propício ao desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes.

Consequentemente, a transformação social necessária para que as escolas do campo cumpram seu papel social na formação de cidadãos críticos e emancipados é favorecida.

As discussões sobre as políticas de descentralização de recursos, considerando seus desafios e possibilidades na Educação do Campo, vistas ao longo desta seção, apontaram que esse processo envolve um equilíbrio complexo entre a busca pela autonomia local e a garantia da equidade, com repercussões diretas sobre os processos de ensino e aprendizagem. As políticas de descentralização financeira apresentam possibilidades de melhoria desses processos por meio da gestão dos recursos. Por outro lado, enfrentam desafios significativos relacionados à carência estrutural, ao apoio dos órgãos centrais e à capacidade técnica dos gestores locais.

Os dados também evidenciaram que a atuação dos Conselhos Escolares, na perspectiva da construção da autonomia das unidades de ensino, configura-se como mais uma dificuldade para a consolidação de práticas sociais e emancipatórias, o que contribui para o enfraquecimento da gestão escolar democrática. Compreendemos, portanto, que muitos são os desafios colocados à construção da gestão democrática da escola pública por meio da participação dos Conselhos Escolares. Desse modo, ao tratar da gestão democrática como uma concepção ampla de educação, parte-se do pressuposto de que o desenvolvimento das políticas educacionais exige considerar os condicionantes internos e externos da escola, bem como seus desafios e possibilidades, visto que eles influenciam a efetivação da gestão democrática e apontam os obstáculos que ainda precisam ser superados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudantes das escolas do campo enfrentam uma realidade desafiadora no que se refere à garantia do direito à educação. Historicamente, a população do campo sofre com a carência de políticas públicas efetivas voltadas aos sujeitos desses territórios. Ao longo dos anos, os movimentos sociais têm lutado para garantir esse direito, reivindicando a efetivação da legislação. Entretanto, ainda existem muitos desafios para que esse direito se materialize. As políticas de descentralização financeira constituem-se como mecanismos capazes de contribuir para a materialização do direito à educação nas escolas de Educação Básica no Brasil, incluindo aquelas que atendem estudantes da Educação do Campo.

Dito isso, operacionalizar os programas de descentralização financeira e fazer com que eles alcancem as escolas e seus agentes, de modo a minimizar as desigualdades educacionais, tem se mostrado um grande desafio, especialmente no que se refere às condições de oferta da educação nas escolas do campo, particularmente nas unidades de ensino do município de Teresina-PI, no recorte temporal de 2010 a 2024. Assim, as políticas públicas para a Educação do Campo não podem ser elaboradas de forma verticalizada. Elas precisam reconhecer o campo como território de vida, identidade e produção de conhecimento, assegurando que a escola contribua para o fortalecimento das comunidades e para a transformação social.

Como apontado ao longo deste estudo, a descentralização do financiamento público na área da educação insere-se no contexto das reformas administrativas e se efetiva por meio das ações e dos programas da União, desenvolvidos pelo MEC por intermédio do FNDE. O FNDE exerce papel fundamental no desenvolvimento das políticas educacionais, especialmente no financiamento da Educação Básica, desempenhando funções normativas, redistributivas e supletivas. No exercício dessas atribuições, gerencia os recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino (MDE), financiando um conjunto de ações voltadas ao fortalecimento da Educação Básica e criando mecanismos de descentralização, viabilização e controle dessas políticas.

Nesse cenário, os estados, os municípios e o Distrito Federal, inspirados no modelo adotado pela União, passaram a implementar políticas próprias de descentralização financeira para a educação. Enquanto alguns iniciaram esse processo ainda no contexto das reformas administrativas, outros o fizeram em período posterior, destinando recursos diretamente às unidades de ensino.

Como visto, as políticas de financiamento da educação e sua relação com a gestão das escolas envolvem questões complexas, sobretudo no que diz respeito à autonomia financeira

dos estados, dos municípios e do Distrito Federal e às competências de cada ente federativo. Nesse contexto, embora o financiamento permaneça concentrado, em grande medida, na União, a efetivação do modelo federativo descentralizado depende da existência de mecanismos administrativos que garantam a coordenação entre os entes federados e a adequada execução das políticas educacionais.

A União disponibiliza recursos para as unidades de ensino com o propósito de fortalecer o processo de descentralização. Mas, ao estabelecer normas nacionais, também influencia a formulação das políticas educacionais, repercutindo diretamente sobre as questões relacionadas à democracia, à equidade de acesso e à permanência dos estudantes na escola.

Ao longo deste estudo, verificamos que a descentralização dos recursos financeiros consiste no processo de transferência do poder e da responsabilidade pela gestão e utilização dos recursos financeiros de um órgão central para instâncias locais, como ocorre na transferência dos entes federados para as unidades de ensino. Esse processo tem como finalidade proporcionar maior autonomia na execução orçamentária, conferir mais agilidade às decisões e favorecer uma melhor alocação dos recursos, fortalecendo a participação da comunidade escolar nos processos de tomada de decisão. No caso desta pesquisa, voltamos nossa análise para os desafios e as possibilidades da descentralização dos recursos financeiros, considerando os programas PDDE, Pactue e Fundo Rotativo como instrumentos voltados à garantia do direito à educação, por meio da melhoria das condições de oferta nas escolas do campo de Teresina-PI.

Dessa forma, as hipóteses de que as escolas do campo do município de Teresina-PI enfrentam desafios na gestão dos recursos descentralizados; de que os recursos são insuficientes para suprir as necessidades básicas; de que as escolas recebem pouco apoio da Secretaria Municipal de Educação para operacionalizar esses recursos; e de que o processo de descentralização financeira ocorre de forma burocrática, com participação ainda tímida dos Conselhos Escolares, foram confirmadas pelos dados apresentados neste estudo.

O objetivo geral que norteou esta pesquisa foi: analisar os desafios e as possibilidades da descentralização dos recursos financeiros para assegurar a garantia do direito à educação, a partir das condições de oferta às escolas do campo em Teresina-PI. Esse objetivo foi alcançado por meio dos seguintes objetivos específicos: a) descrever os desafios e as possibilidades das políticas de descentralização financeira destinadas às escolas do campo, a partir dos programas PDDE, Pactue e Fundo Rotativo, para a oferta da educação aos estudantes do campo; b) compreender o papel do Conselho Escolar no planejamento, na execução e na fiscalização dos recursos descentralizados destinados às escolas do campo; c) identificar as ações, bem como os

desafios que as escolas do campo no município de Teresina enfrentam na gestão dos recursos financeiros descentralizados para realizá-las; e d) analisar os documentos legais que orientam e normatizam as políticas de descentralização de recursos para as ações do PDDE, Pactue e Fundo Rotativo.

A partir desses objetivos, foram definidos os encaminhamentos metodológicos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa. Durante todo o percurso investigativo, os achados foram relacionados às questões norteadoras, buscando estabelecer relações entre as bases teóricas e as falas das participantes do estudo. Esse processo possibilitou fundamentar as análises e conferir consistência à interpretação dos dados produzidos.

Nesta pesquisa, apresentamos um panorama do contexto histórico da criação dos programas de descentralização financeira que constituem o foco deste estudo, destacando os avanços da legislação no que se refere à materialização do direito à educação. Evidenciamos, ainda, as possibilidades de os recursos financeiros contribuírem para a redução das desigualdades educacionais às quais os estudantes das escolas do campo foram e ainda são submetidos historicamente. Todavia, constatamos que cada unidade de ensino possui necessidades específicas, demonstrando que, na maioria das vezes, os recursos disponíveis são insuficientes para suprir suas demandas.

Os dados empíricos evidenciaram os desafios enfrentados pelas escolas do campo do município de Teresina na gestão dos recursos financeiros descentralizados. Entre esses desafios, destacam-se as dificuldades em mobilizar a comunidade escolar para participar do planejamento e da execução das ações relacionadas aos programas de descentralização; o fortalecimento da atuação dos Conselhos Escolares; a autonomia limitada das escolas em razão das determinações legais; o apoio ainda insuficiente da Secretaria Municipal de Educação no processo de prestação de contas; a sobrecarga de responsabilidades atribuídas aos gestores escolares; e, por fim, a insuficiência dos recursos financeiros diante das especificidades de cada unidade de ensino.

Considerando esse cenário, faz-se necessário um olhar mais atento para o processo de descentralização. A desconcentração de recursos e a transferência de responsabilidades promovidas pelos programas de descentralização financeira têm ampliado as atribuições das unidades de ensino e de seus órgãos colegiados. Por isso, é fundamental considerar a dimensão política e ideológica presente no processo de descentralização das políticas de financiamento institucionalizadas nas escolas.

Ao revisitar os objetivos deste estudo, foi possível compreender que, embora a gestão dos recursos financeiros descentralizados esteja permeada por desafios relacionados ao

planejamento, à execução e à fiscalização, os programas de descentralização financeira — PDDE, Pactue e Fundo Rotativo — possibilitam que as unidades de ensino adquiram bens e contratem serviços para auxiliar na manutenção das escolas e nos processos de ensino e aprendizagem, contribuindo para assegurar o direito à educação por meio da melhoria das condições de oferta às escolas do campo no município de Teresina-PI.

Embora esses programas contribuam para o funcionamento das escolas, verificou-se que a descentralização ocorre predominantemente por meio da desconcentração de recursos, transferindo para as unidades escolares responsabilidades administrativas e financeiras anteriormente concentradas no Estado. Assim, é necessário repensar a maneira como as políticas de descentralização do financiamento e de transferência direta de recursos às escolas vêm sendo implementadas, para que se consolidem como instrumentos de democratização dos espaços educativos.

Finalizamos esta pesquisa destacando que os resultados aqui apresentados não encerram as discussões sobre a temática. Ao contrário, acredita-se que este estudo poderá contribuir para reflexões relevantes sobre as políticas de descentralização financeira destinadas às escolas do campo no contexto brasileiro, fortalecendo a luta pelo direito à educação e incentivando o desenvolvimento de pesquisas em outras regiões do país, com vistas à compreensão de diferentes realidades e das formas de gestão dos recursos financeiros descentralizados em distintos contextos escolares.

REFERÊNCIAS

Adrião, Theresa; Peroni, Vera Maria Vidal. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 253-267, jan./abr. 2007. DOI: 10.1590/S0101-73302007000100013. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/79416. Acesso em: 14 jan. 2026.

ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa de. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001. p. 69-78. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/001581589. Acesso em: 15 nov. 2025.

ALVES, A. L. A. O direito à educação de qualidade e o princípio da dignidade humana. *In*: RANIERI, N. B. S.; ALVES, A. L. A (org.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar.** São Paulo: Cátedra Unesco de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018. Disponível em: https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/462/416/1623. Acesso em: 12 jan. 2026.

ARROYO, M. Gonzalez. **Gestão Democrática**: recuperar sua radicalidade política? Políticas educacionais e gestão do trabalho na escola. São Paulo: Xamã, 2008.

ARROYO, M. Gonzalez. Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João. **O estudo da Escola**. Porto: Porto Ed., 1996.

BARROSO, João. Autonomia e gestão das escolas. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BITTAR, A. B.; VICENTE, K. B. A administração na educação: os primeiros escritos sobre a administração escolar. **Humanidades e inovações**, Palmas, v. 7, n. 07, mar. 2020. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/957. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 jul. 2026.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf. Acesso em: 27 jul. 2026.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Resolução CD/FNDE nº 9, de 2 de março de 2011**. Estabelece os procedimentos a serem adotados para aquisição de materiais e bens e contratação de serviços com os repasses efetuados à conta do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Brasília, DF: FNDE, 2011. Disponível em: https://www.gov.br/fnde. Acesso em: 27 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 27 jul. 2026.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Resolução CD/FNDE nº 5, de 20 de abril de 2021**. Regulamenta o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Brasília, DF: FNDE, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/fnde. Acesso em: 27 jul. 2026.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Guia do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)**. Brasília, DF: FNDE. Disponível em: https://www.gov.br/fnde. Acesso em: 27 jul. 2026.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Conselho Deliberativo. Resolução CD/FNDE nº 7, de 2 de maio de 2024**. Institui a solução BB Ágil como ferramenta de comprovação da execução dos recursos repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação no âmbito do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Brasília, DF: FNDE, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-programas/programas/pdde/media-pdde. Acesso em: 27 jul. 2026.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Resolução CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2001**. Estabelece critérios e formas de transferência e operacionalização dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Brasília, DF: FNDE, 2001. Disponível em: https://www.gov.br/fnde. Acesso em: 27 jul. 2026.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão educacional na América Latina: delineamentos e desafios para os sistemas de ensino. In: EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes (org.). **Política e gestão da educação superior**: desafios e perspectivas. Ijuí: Unijuí, 2007. p. 29-52.

CAJUEIRO, R. L. P. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**: guia prático do estudante. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. p. 13-52.

DOURADO, Luiz Fernandes. Gestão da educação e das instituições de educação básica. Ed. rev. e atual. Brasília, DF: Instituto Federal de Brasília, 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 65-86.

DOURADO, Luiz Fernandes. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Por uma educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 25-36.

GONÇALVES, Francisco Williams de Assis Soares; LUZ, Liliene Xavier; CRUZ, Rosana Evangelista da. O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) como política educacional do Estado contemporâneo. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 18, p. 127-142, jul./dez. 2004. Disponível em: https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/476. Acesso em: 27 jul. 2026.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sánchez. **Projetos de pesquisa**: fundamentos lógicos – a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-361, maio/ago. 2011. DOI: 10.1590/S1413-24782011000200005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXJKXcs7cybL3YNbDCkCRVp/?lang=pt. Acesso em: 27 jul. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LOCATELLI, C. A. **A política de descentralização na educação brasileira: resultados e consequências**. In: V Jornada internacional de Políticas Públicas, 2011, São Luís. Estado, Desenvolvimento e Crise do Capital, 2011. Disponível em: Acessado em 04 Mai. 2025.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, 17(72), 11-33. 2008. Disponível em: https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2634/2372. Acesso em: 04 set. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Estado. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 347-353.

MOLINA, Mônica Castagna. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 6, n. 2, p. 378-400,

jul./dez. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6809. Acesso em: 27 jul. 2026.

NOVAES, Ivan Luiz; FIALHO, Nadia Hage. Descentralização educacional: características e perspectivas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**, Porto Alegre, v. 26, n. 3, p. 585-602, set./dez. 2010. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19795. Acesso em: 27 jul. 2026.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; SANTANA, Wagner (org.). **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília, DF: UNESCO, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015. DOI: 10.1590/ES0101-73302015152440. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/9qVnKq5wY5GcMNVp4mYQv3r/. Acesso em: 27 jul. 2026.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação e avaliação de políticas públicas educacionais. In: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 15-29.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. DOI: 10.1590/S1517-97022010000300008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/J8M5JTRQ5DqPbycQY5D8L8H/. Acesso em: 27 jul. 2026.

PARO, Vitor Henrique. Estrutura da escola e educação como prática democrática. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (org.). **Políticas educacionais e gestão do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 11-37.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula Valim de. Neoliberalismo e neoconservadorismo nas políticas educacionais para a formação da juventude brasileira. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 15, n. 36, p. 1-24, 2021. DOI: 10.5380/jpe.v15i0.82294. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/82294. Acesso em: 27 jun. 2025.

PIAUÍ. **Secretaria de Estado da Educação e Cultura**. **Instrução Normativa nº 007, de 1º de março de 2004**. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros para as escolas da rede estadual de ensino. Teresina: SEDUC, 2004.

PIAUÍ. **Secretaria de Estado da Educação e Cultura**. **Portaria GSE/ADM nº 0008, de 23 de janeiro de 2006**. Dispõe sobre normas de gerenciamento e prestação de contas de recursos do Programa Autonomia, Cooperação e Transparência das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino. Teresina: SEDUC, 2006.

PIAUÍ. **Lei nº 7.434, de 28 de dezembro de 2020**. Dispõe sobre o Programa Autonomia, Cooperação e Transparência das Unidades Escolares integrantes da Rede Estadual de Ensino do Piauí (PACTUE). Teresina, PI, 2020. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/pi/lei-ordinaria-n-7434-2020-piaui-dispoe-sobre-o-programa-autonomia-cooperacao-e-transparencia-das-unidades-escolares-integrantes-da-rede-estadual-de-ensino-do-piaui-pactue. Acesso em: 21 ago. 2025.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 877-897, out. 2007. DOI: 10.1590/S0101-73302007000300012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/CrS7k5ZQWb4K3j7QWc7KQZx/. Acesso em: 27 jul. 2026.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RISCAL, Sandra Aparecida. Considerações sobre o conselho escolar e seu papel mediador e conciliador. In: LUIZ, Maria Cecília (org.). **Conselho escolar**: algumas concepções e propostas de ação. São Paulo: Xamã, 2010. p. 37-54.

SANTANA, Jullyane Frazão; MEDEIROS, Lucineide Barros; GONÇALVES, Marli Clementino. O direito à educação do campo no estado do Piauí no contexto do FUNDEB. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 10, n. 29, p. 1-21, 2020. DOI: 10.22491/fineduca-2236-5907-v10-103676. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/103676. Acesso em: 27 jul. 2026.

SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (org.). **Políticas públicas**: coletânea. Brasília, DF: Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), 2006. 2 v.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, RS, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351. Acesso em: 27 jul. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As teorias da gestão escolar e suas influências nas escolas públicas brasileiras. In: SILVA, Maria Abadia da; PEREIRA, Rodrigo da Silva (org.). **Gestão escolar e o trabalho do diretor**. Curitiba: Appris, 2018. p. 27-53.

TERESINA (PI). **Lei nº 2.511, de 26 de março de 1997**. Cria Fundo Rotativo em cada uma das escolas e unidades de saúde do Município de Teresina. Teresina, PI, 1997. Disponível em: https://dom.teresina.pi.gov.br. Acesso em: 27 jul. 2026.

TERESINA (PI). **Decreto nº 22.810, de 18 de agosto de 2022**. Dispõe sobre a regulamentação, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), da Lei Municipal nº 2.511, de 26 de março de 1997. Teresina, PI, 2022. Disponível em: https://dom.teresina.pi.gov.br. Acesso em: 27 jul. 2026.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Sofia Lerche (org.). **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Autonomia financeira da escola**: o estado da questão. Revista Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 1-23, 2020. Disponível em: https://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/7867. Acesso em: 27 jul. 2026.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada "**POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO FINANCEIRA NAS ESCOLAS DO CAMPO EM TERESINA–PI"**. Esta pesquisa está sob a responsabilidade das pesquisadoras **Juliana Macedo de Carvalho Castelo Branco (PPGEd-UFPI**) **e Marli Clementino Gonçalves (PPGEd – UFPI)** e tem como objetivos: analisar os limites e possibilidades da descentralização dos recursos financeiros para assegurar a qualidade nas condições de oferta das escolas do campo em Teresina; descrever os limites e as possibilidades das políticas de descentralização financeira destinadas às escolas do campo, a partir do PDDE, Pactue e o Fundo Rotativo, para a qualidade da oferta da educação aos povos do campo; compreender o papel do Conselho Escolar no planejamento, execução e fiscalização dos recursos descentralizados para às escolas do campo; identificar as ações, bem como os limites que as escolas do campo no município de Teresina enfrentam na gestão dos recursos financeiros descentralizados para realizá-las; e Analisar os documentos legais que orientam e normatizem as políticas de descentralização de recursos para as ações do PDDE, Pactue e o Fundo Rotativo

A partir desta proposta, espera-se que possam emergir novas reflexões que fomentem estudos, debates e produções científicas na sociedade e no meio acadêmico, voltados à descentralização dos recursos financeiros como forma de contribuir para a garantia do direito à educação com qualidade. Além disso, o estudo poderá suscitar novas discussões sobre a política de financiamento da Educação do Campo em Teresina, no Piauí e no Brasil, bem como servir de referência para a gestão educacional no campo empírico dessa modalidade de ensino e de suas especificidades, que têm ganhado maior visibilidade no cenário educacional.

Assim, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura deste termo. Este documento, denominado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Após manifestar seu consentimento, solicitamos que assine todas as páginas e, ao final, o documento, que foi elaborado em duas vias e também será assinado pelas pesquisadoras. Uma via permanecerá com você e a outra ficará com as pesquisadoras. Pedimos que leia este documento com atenção e tranquilidade, aproveitando esse momento para esclarecer todas as suas dúvidas. Caso existam questionamentos antes ou mesmo após a manifestação de concordância, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo telefone (**Juliana Macedo de Carvalho Castelo Branco: (86) 99527-2598**). Persistindo as dúvidas, você poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, responsável pelo acompanhamento e pela análise das pesquisas envolvendo seres humanos, localizado

no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, bairro Ininga, Teresina-PI, telefone (86) 3222-4824, e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br, com atendimento de segunda a sexta-feira, das 8h às 12h e das 14h às 18h. Se preferir, poderá levar este Termo para casa e consultá-lo com familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Sua participação é voluntária e, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá qualquer tipo de penalização ou prejuízo, permanecendo as pesquisadoras à sua disposição para os esclarecimentos necessários.

Como toda pesquisa que envolve seres humanos, esta apresenta alguns riscos, que podem ocasionar desconforto, constrangimento e/ou estresse emocional, tendo em vista que trata de dados e informações capazes de revelar lacunas, omissões, equívocos e situações relacionadas à política adotada pelo município de Teresina e pelo estado do Piauí no que se refere ao objeto deste estudo.

No entanto, ressaltamos que esses riscos serão minimizados. Para isso, as entrevistas serão realizadas de forma individual, em local previamente acordado e reservado, de modo a evitar quaisquer constrangimentos. Além disso, sua identidade será preservada e as informações fornecidas não comprometerão seus vínculos profissionais nem o exercício de suas funções.

Sua cooperação é de fundamental importância, pois contribui significativamente para fortalecer o debate sobre os desafios e as perspectivas da garantia do direito à educação dos povos do campo no município de Teresina, ampliando a compreensão sobre a temática investigada.

Os benefícios da pesquisa envolvem a possibilidade de contribuir para o avanço das discussões teóricas e práticas acerca dos processos de descentralização dos recursos financeiros destinados à Educação do Campo em Teresina. Espera-se, ainda, que os resultados favoreçam o surgimento de novas pesquisas, debates, reflexões e produções científicas na sociedade e no meio acadêmico voltados ao direito à educação, além de servir como referência para a gestão educacional no campo empírico dessa modalidade de ensino e de suas especificidades, que vêm ganhando espaço no cenário educacional.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos, incluindo divulgação em revistas e eventos científicos. As pesquisadoras comprometem-se a manter o sigilo e o anonimato dos participantes, conforme estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012, nº 510/2016 e a Norma Operacional nº 01/2013, que regulamentam as pesquisas envolvendo seres humanos. Também será assegurado o livre acesso a todas as informações e aos esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como aos resultados da pesquisa.

Você não terá nenhum custo decorrente de sua participação nesta pesquisa. Caso haja qualquer despesa relacionada ao estudo, será assegurado o devido ressarcimento. Também não haverá qualquer tipo de pagamento por sua participação, uma vez que ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação nesta pesquisa, você poderá ser indenizado, conforme determina a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, sendo-lhe garantida, ainda, assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente e de acordo com o que me foi exposto, Eu _____declaro que aceito participar desta

pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

( ) Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;

( ) Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem;

( ) Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação.

Local e data: _____

_____

Assinatura do Participante

_____

Assinatura da Pesquisadora Responsável

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA AS GESTORAS DA REDE MUNICIPAL

Prezado(a) Diretor(a),

Este instrumento pretende registrar informações sobre a **Política de descentralização financeira nas escolas do campo em Teresina/ PI.** Sua contribuição é muito importante, pois as informações aqui registradas contribuirão para fomentar as discussões sobre as políticas de descentralização financeira nas escolas do campo no estado do Piauí.

- **Bloco A – Dados pessoais**

1. Sexo:

( ) Masculino

( ) Feminino

2. Faixa Etária:

( ) de 28 a 35 anos

( ) de 36 a 45 anos

( ) de 46 a 55 anos

( ) mais de 56 anos

3. Qual seu maior nível de titulação?

( ) Licenciatura

( ) Especialização

( ) Mestrado

( ) Doutorado

- **Bloco B – Trajetória profissional**

4. Qual seu tempo de serviço no magistério da Rede municipal de Ensino nesta cidade? Qual a carga horária semanal de trabalho como diretor(a)? Qual o Tempo de serviço nesta função?

- **Bloco C – Gestão dos Recursos Financeiros Descentralizados**

5. A escola recebe recursos de programas de descentralização financeira?

6. Quais são os programas de recursos financeiros descentralizados que esta unidade de ensino é contemplada?

7. Qual a contribuição destes recursos para a materialização dos processos educativos nesta unidade de ensino?
8. Quem participa do processo de planejamento, execução e avaliação dos programas de recursos financeiros descentralizados destinados a esta unidade de ensino?
9. A secretaria de educação participa do processo de planejamento, execução e avaliação dos programas de recursos financeiros descentralizados nesta unidade de ensino?
10. A comunidade escolar participa do processo de planejamento, execução e avaliação dos programas de recursos financeiros descentralizados nesta unidade de ensino? Descreva como ocorre.
11. Como você avalia o papel desses representantes neste processo?
12. Fale sobre a participação do Conselho Escolar no processo de planejamento, execução e avaliação dos programas de recursos financeiros descentralizados nesta unidade de ensino.
13. Qual a periodicidade das reuniões do Conselho Escolar?
14. Fale sobre o papel do Conselho Escolar no planejamento, execução e fiscalização dos recursos que as escolas do campo recebem.
15. Qual o nível de autonomia desta escola em relação à gestão dos recursos financeiros descentralizados? Fale um pouco sobre.
16. Como são utilizados os recursos oriundos desses programas na escola? Os recursos financeiros descentralizados destinados a esta unidade de ensino são usados para quais ações na escola? Fale sobre.
17. Quais limites a escola enfrenta na gestão dos recursos financeiros?
18. A partir de sua atuação na escola, como você avalia as políticas de descentralização financeira destinadas às escolas do campo, considerando o recurso do PDDE e Fundo Rotativo, para a qualidade da oferta da educação aos povos do campo? Que outros aspectos, comentários, gostaria de fazer sobre esses programas na escola que você atua?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA ÀS GESTORAS DA REDE ESTADUAL

Prezado(a) Diretor(a),

Este instrumento pretende registrar informações sobre a **Política de descentralização financeira nas escolas do campo em Teresina/ PI.** Sua contribuição é muito importante, pois as informações aqui registradas contribuirão para fomentar as discussões sobre as políticas de descentralização financeira nas escolas do campo no estado do Piauí.

- **Bloco A – Dados pessoais**

1. Sexo:

( ) Masculino

( ) Feminino

2. Faixa Etária:

( ) de 28 a 35 anos

( ) de 36 a 45 anos

( ) de 46 a 55 anos

( ) mais de 56 anos

3. Qual seu maior nível de titulação?

( ) Licenciatura

( ) Especialização

( ) Mestrado

( ) Doutorado

- **Bloco B – Trajetória profissional**

4. Qual seu tempo de serviço no magistério da Rede estadual de Ensino nesta cidade? Qual a carga horária semanal de trabalho, como diretor(a)? Qual o Tempo de serviço nesta função?

- **Bloco C – Gestão dos Recursos Financeiros Descentralizados**

5. A escola recebe recursos de programas de descentralização financeira?

6. Quais são os programas de recursos financeiros descentralizados que esta unidade de ensino é contemplada?

7. Qual a contribuição destes recursos para a materialização dos processos educativos nesta unidade de ensino?

8. Quem participa do processo de planejamento, execução e avaliação dos programas de recursos financeiros descentralizados destinados a esta unidade de ensino?

~~9.~~ A secretaria de educação participa no processo de planejamento, execução e avaliação dos programas de recursos financeiros descentralizados nesta unidade de ensino?

10. A comunidade escolar participa do processo de planejamento, execução e avaliação dos programas de recursos financeiros descentralizados nesta unidade de ensino? Descreva como ocorre.

11. Como você avalia o papel desses representantes neste processo?

12. Fale sobre a participação do Conselho Escolar no processo de planejamento, execução e avaliação dos programas de recursos financeiros descentralizados nesta unidade de ensino.

13. Qual a periodicidade das reuniões do Conselho Escolar?

14. Fale sobre o papel do Conselho Escolar no planejamento, execução e fiscalização dos recursos que as escolas do campo recebem.

15. Qual o nível de autonomia desta escola em relação à gestão dos recursos financeiros descentralizados? Fale um pouco sobre.

16. Como são utilizados os recursos oriundos desses programas na escola? Os recursos financeiros descentralizados destinados a esta unidade de ensino são usados para quais ações na escola? Fale sobre.

17. Quais os limites que as escolas enfrentam na gestão dos recursos financeiros?

18. A partir de sua atuação na escola, como você avalia as políticas de descentralização financeira destinadas às escolas do campo, considerando o recurso do PDDE e Pactue, para a qualidade da oferta da educação aos povos do campo? Que outros aspectos, comentários gostaria de fazer sobre esses programas na escola que você atua?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA À TÉCNICA DA REDE MUNICIPAL RESPONSÁVEL PELA PASTA DE PRESTAÇÃO DE CONTAS

Prezado(a) Senhor(a),

O(a) Sr(a) está sendo convidado(a) para participar como voluntário(a) de uma pesquisa sobre a **Política de descentralização financeira nas escolas do campo em Teresina–PI.** Sua participação é muito importante na construção de dados empíricos e contribuirá para fomentar as discussões sobre o tema proposto. Analisar os limites e possibilidades da descentralização dos recursos financeiros para assegurar a qualidade nas condições de oferta das escolas do campo em Teresina.

- **Bloco A – Dados pessoais**

1. Sexo:

( ) Masculino

( ) Feminino

2. Faixa Etária:

( ) de 28 a 35 anos

( ) de 36 a 45 anos

( ) de 46 a 55 anos

( ) mais de 56 anos

3. Qual sua formação e maior nível de titulação?

Graduação .....Instituição.....ano.....

Pós- Graduação: Especialização .....Instituição.....ano.....

Mestrado .....Instituição.....ano.....

Doutorado .....Instituição.....ano.....

- **Bloco B – Trajetória profissional**

4. Qual seu tempo de serviço na Rede Pública de Ensino nesta cidade e nesta função?

5. Qual a carga horária semanal de trabalho, nesta função?

Bloco C – Gestão dos Recursos Financeiros Descentralizados

6. Quais os programas de recursos financeiros descentralizados que esta Rede de Ensino é contemplada?

7. Quais os órgãos representativos que participam do processo de planejamento, execução e avaliação dos programas de recursos financeiros descentralizados nesta Rede de Ensino?

8. Qual o papel do Conselho Escolar no planejamento, execução e fiscalização dos recursos do PDDE e Fundo Rotativo para as escolas do campo?

9. Quem são os representantes da secretaria de educação no processo de planejamento, execução e avaliação dos programas de recursos financeiros descentralizados nesta Rede de Ensino? Quais critérios são utilizados para a ocupação desta função?

10. Como ocorre a participação de representantes da secretaria de educação no processo de planejamento, execução e avaliação dos programas de recursos financeiros descentralizados desta Rede de Ensino?

11. Quem é responsável pela prestação de contas nas unidades de ensino? A secretaria auxilia no processo de prestação de contas dos recursos financeiros descentralizados? Caso afirmativo, descreva como ocorre.

12. Na gestão dos recursos financeiros nas escolas do campo no município de Teresina há alguma ação da Secretaria? Caso afirmativo, como ocorre?

1**3**. Quais os critérios de distribuição dos recursos financeiros para as unidades de ensino localizadas no campo? Fale um pouco sobre esses critérios. Você sabe informar se os critérios são os mesmos para escolas do campo e da cidade?

14. Como os recursos financeiros descentralizados destinados às unidades de ensino são utilizados para suprir as necessidades básicas das escolas do campo? Fale um pouco sobre.

15. Fale sobre o nível de autonomia das escolas em relação a gestão dos recursos financeiros descentralizados.

16. Há algum entrave, desafios, dificuldades na gestão dos recursos financeiros nas escolas do campo desta rede de ensino? Caso afirmativo, quais?

17. Quais as possibilidades dos programas PDDE e Fundo Rotativo, destinados às escolas do campo, para a qualidade da oferta da educação aos povos do campo.

APÊNDICE E – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/UFPI MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA – ININGA
64.049-550 – TERESINA–PIAUÍ
TELEFONES: (86) 3215-5820 – FoneFAX: (86) 3237-1277 – E-MAIL: ppged@ufpi.edu.br

Teresina, 07 de abril de 2025.

Exmo. Sr.
Ismael do Nascimento Silva
Secretário Municipal de Educação

Assunto: **Autorização Institucional para pesquisa de mestrado em educação.**

Eu, **Juliana Macedo de Carvalho Castelo Branco** aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, matrícula **20241002610** orientanda da Profª. Drª. Marli Clementino Gonçalves, venho através deste solicitar **Autorização Institucional** para realização da pesquisa de mestrado intitulada **"Políticas de descentralização financeiras nas escolas do campo em Teresina/PI"** no contexto dessa Secretaria. A referida autorização é um dos documentos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

A investigação, de cunho acadêmico, se propõe a analisar os limites e possibilidades da descentralização dos recursos financeiros para assegurar a qualidade nas condições de oferta das escolas do campo em Teresina/PI. Os participantes do estudo serão as equipes gestoras de unidades de ensino e os(as) técnicos(as) da SEMEC, responsáveis pelas pastas dos recursos financeiros descentralizados. As informações prestadas serão de uso exclusivo da pesquisa.

O Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Federal do Piauí (CEP/UFPI) exige a autorização institucional para o cadastro da pesquisa, portanto é necessário um documento com a referida autorização para ser anexado ao processo a ser submetido na Plataforma Brasil. Certa do reconhecimento da importância da pesquisa científica sobre os fenômenos educacionais e do estreitamento das relações entre a Secretaria Municipal de Educação e a Universidade, agradeço antecipadamente.

Juliana Macedo de Carvalho Castelo Branco
Mestranda PPGEd/UFPI
Fone:(86) 995272598

Profa. Dra. Marli Clementino Gonçalves
OrientadoraPPGEd/UFPI
Fone: (86) 99925-8853

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/UFPI MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA – ININGA
64.049-550 – TERESINA-PIAUÍ
TELEFONES: (86) 3215-5820 – FoneFAX: (86) 3237-1277 – *E-MAIL:* ppged@ufpi.edu.br

Teresina, 07 de abril de 2025.

Exmo. Sr.
Francisco Washington Bandeira S. Filho
Secretário Estadual de Educação

Assunto: **Autorização Institucional para pesquisa de mestrado em educação.**

Eu, **Juliana Macedo de Carvalho Castelo Branco** aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, matrícula **20241002610** orientanda da Profª. Drª. Marli Clementino Gonçalves, venho através deste solicitar **Autorização Institucional** para realização da pesquisa de mestrado intitulada **"Políticas de descentralização financeiras nas escolas do campo em Teresina/PI"** no contexto dessa Secretaria. A referida autorização é um dos documentos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

A investigação, de cunho acadêmico, se propõe a analisar os limites e possibilidades da descentralização dos recursos financeiros para assegurar a qualidade nas condições de oferta das escolas do campo em Teresina/PI. Os participantes do estudo serão as equipes gestoras de unidades de ensino e os(as) técnicos(as) da SEDUC, responsáveis pelas pastas dos recursos financeiros descentralizados. As informações prestadas serão de uso exclusivo da pesquisa.

O Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Federal do Piauí (CEP/UFPI) exige a autorização institucional para o cadastro da pesquisa, portanto é necessário um documento com a referida autorização para ser anexado ao processo a ser submetido na Plataforma Brasil. Certa do reconhecimento da importância da pesquisa científica sobre os fenômenos educacionais e do estreitamento das relações entre a Secretaria Municipal de Educação e a Universidade, agradeço antecipadamente.

Juliana Macedo de Carvalho Castelo Branco
Mestranda PPGEd/UFPI
Fone:(86) 995272598

Profa. Dra. Marli Clementino Gonçalves
OrientadoraPPGEd/UFPI
Fone: (86) 99925-8853

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA NA REDE MUNICIPAL

ESTADO DO PIAUÍ
Prefeitura Municipal de Teresina
SEMEC - Secretaria Municipal de Educação

AUTORIZAÇÃO Nº 12210288 - SE-SEMEC/GAB-SEMEC

A Sua Senhoria
Prof. Dra. Marli Clementino Gonçalves
Professora Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPI Mestrado e Doutorado em Educação (PPGEd)
Centro de Ciências da Educação
Universidade Federal do Piauí - UFPI

Assunto: **Resposta à solicitação de autorização de pesquisa.**
Referente ao Processo nº 00044.010252/2025-05.

Prezada Orientadora,

Com os nossos cumprimentos e em atendimento à solicitação de Vossa Senhoria, formalizada através do Processo acima referenciado, bem como considerando a manifestação favorável da Gerência de Gestão Escolar através do Despacho nº 269/2025 - GGE-SEMEC, ***autorizamos a realização da pesquisa*** intitulada **"Políticas de descentralização financeiras nas escolas do campo em Teresina/PI"**, da discente **Juliana Macedo de Carvalho Castelo Branco** do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPI Mestrado e Doutorado em Educação (PPGEd) – Universidade Federal do Piauí, sob a vossa coordenação, no contexto da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, desde que ***se restrinja exclusivamente às solicitações da pesquisa sem prejudicar o andamento dos trabalhos, que obtenha a autorização dos pais ou responsáveis dos participantes do estudo, caso necessário, e sigam as orientações referentes à Ética na pesquisa***. Solicitamos que seja acostado a este processo o parecer do Comitê de Ética da instituição requerente, bem como a autorização da Equipe Gestora das Unidades de Ensino pesquisadas.

Ressaltamos que a referida pesquisa só está autorizada se atender às condições explicitadas.

Solicitamos ainda que, após a conclusão do trabalho, deverá ser encaminhado um relatório final a esta Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, devendo ser entregue no Gabinete.

Atenciosamente,

(assinado eletronicamente)
Kátia Luciana Nolêto de Araújo Dantas
Secretária Executiva de Gestão - SEMEC/PMT

Em 15 de maio de 2025.

Documento assinado eletronicamente por **Kátia Luciana Nolêto de Araújo Dantas**, **Secretária Executiva de Gestão**, em 15/05/2025, às 11:34, com fundamento no Decreto nº 24.514/2023 - PMT.

ANEXO B – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA - UFPI

Continuação do Parecer: 8.402.277

Outros	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE.pdf	14:30:06	DE CARVALHO CASTELO BRANCO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	04/03/2026 14:29:22	JULIANA MACEDO DE CARVALHO CASTELO BRANCO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_dos_Pesquisadores.pdf	04/03/2026 14:28:28	JULIANA MACEDO DE CARVALHO CASTELO BRANCO	Aceito
Outros	Carta_de_Encaminhamento.pdf	04/03/2026 14:27:53	JULIANA MACEDO DE CARVALHO CASTELO BRANCO	Aceito
Outros	Currículo_Lattes_atualizado_Juliana_Macedo.pdf	28/11/2025 14:55:59	DAIANA DE SOUSA PINTO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_instituicao.pdf	16/11/2025 11:07:06	JULIANA MACEDO DE CARVALHO CASTELO BRANCO	Aceito
Orçamento	Orcamento_final.pdf	16/11/2025 11:02:37	JULIANA MACEDO DE CARVALHO CASTELO BRANCO	Aceito
Cronograma	cronograma_final.pdf	16/11/2025 10:58:51	JULIANA MACEDO DE CARVALHO CASTELO BRANCO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Preenchida_assinada.pdf	16/11/2025 10:26:39	JULIANA MACEDO DE CARVALHO CASTELO BRANCO	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

TERESINA, 04 de Maio de 2026

Assinado por:
HILRIS ROCHA E SILVA
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI -Bloco da Pró-Reitoria
Bairro Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município** TERESINA
Telefone (86)2222-4824 **Fax:** (86)3215-5510 **E-** cep.ufpi@ufpi.edu.br