

ENTRE A TÉCNICA E A EMANCIPAÇÃO: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA E AS UNIDADES EXECUTORAS DO PDDE

**BETWEEN TECHNIQUE AND EMANCIPATION: A CRITICAL LOOK AT
DEMOCRATIC MANAGEMENT AND PDDE EXECUTING UNITS**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 25/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/784689708](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/784689708)

Laura Aparecida Gomes da Silva Sousa¹

Afonso Wellinton de Sousa Nascimento²

Alexandre Augusto Cals e Souza³

Maria Francisca Ribeiro Correa⁴

RESUMO

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001. Este artigo analisa o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) como instrumento de gestão democrática e emancipação. Por meio de uma abordagem hermenêutico-crítica, examinou-se um corpus de 12 produções acadêmicas (2021-2025) e documentos do FNDE, dialogando com Arendt (2011), Adorno (1995), Mészáros (2002), Freire (1996) e Walsh (2013). Os resultados revelam que a gestão participativa enfrenta o risco do formalismo burocrático e do fetichismo da técnica, onde o cumprimento de normas sobrepõe-se à dimensão pedagógica. O trabalho propõe a ressignificação das Unidades Executoras (UEx) como espaços de re-existência e memória, destacando que a autonomia financeira deve ser convertida em autonomia pedagógica e formação crítica para a efetiva democratização da educação pública brasileira

Palavras-chave: PDDE; Gestão Democrática; Emancipação; Autonomia; Participação Comunitária; Decolonialidade.

ABSTRACT

This work was carried out with the support of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel – Brazil (CAPES) – Funding Code 001. This article analyzes the Direct Money to Schools Program (PDDE) as an instrument of democratic management and emancipation. Through a hermeneutic-critical approach, a corpus of 12 academic productions (2021-2025) and FNDE documents were examined, engaging with Arendt (2011), Adorno (1995), Mészáros (2002), Freire (1996), and Walsh (2013). The results reveal that participatory management faces the risk of bureaucratic formalism and the fetishism of technique, where compliance with norms

overrides the pedagogical dimension. This study proposes the re-signification of the Implementing Units (UEx) as spaces of re-existence and memory, highlighting that financial autonomy must be converted into pedagogical autonomy and critical training for the effective democratization of Brazilian public education.

Keywords: PDDE; Democratic Management; Emancipation; Autonomy; Community Participation; Decoloniality.

1. INTRODUÇÃO

O Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem se destacado, de forma consistente, como um dos principais elementos das estratégias recentes para descentralizar os recursos da educação pública no Brasil. Ao garantir maior autonomia às escolas, a medida trouxe não só mais independência administrativa e financeira, mas também a intenção de ampliar a participação de diferentes segmentos da comunidade escolar nas decisões sobre o que acontece no dia a dia. Assim, o programa se alinha aos princípios da gestão democrática, que defendem a descentralização para fortalecer a corresponsabilidade e aumentar a transparência no uso do dinheiro público. No livro *Avaliação Sistêmica e Multicêntrica do Programa Dinheiro Direto na Escola*, os autores afirmam que:

Os recursos do PDDE podem ser aplicados no financiamento de despesas com a manutenção e pequenos investimentos em infra-estrutura escolares desenvolvimento de material pedagógico, além da capacitação de seus agentes operadores e envolvidos pelo país. Para tanto precisa contar com a participação da comunidade escolar – direção, corpo docente, funcionários e pais dos estudantes – para realizar o levantamento das necessidades da escola, eleger prioridades e acompanhar o emprego do recurso. (REIS; JANUZI, 2021 apud JANNUZZI; FERREIRA; FERRAREZI, 2024, p. 44).

Mesmo assim, na prática, transferir recursos e responsabilidades para a comunidade escolar nem sempre significa garantir uma participação social mais efetiva na gestão cotidiana. Em muitos casos, a mobilização fica restrita ao cumprimento de exigências formais, rotinas burocráticas e procedimentos padronizados, o que acaba reduzindo o espaço para o protagonismo coletivo. Essa realidade pode enfraquecer a dimensão política da participação e dificultar a vivência concreta da democracia dentro das escolas. Diante desse esvaziamento, a reflexão de Arendt (2011, p. 247) sobre o papel ético da formação ganha relevo, ao lembrar que “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele”. Sob essa perspectiva filosófica, transpor o formalismo técnico da gestão escolar passa a ser, antes de tudo, um ato de compromisso ético com a preservação e a renovação do espaço público comum.

Sob uma perspectiva mais crítica, Marx e Engels (2001, p. 48), em *A Ideologia Alemã*, destacam que toda organização social traz contradições que aparecem nas práticas, nas ideias e nas instituições. Nesse contexto, a escola pode tanto contribuir para manter estruturas sociais dominantes quanto criar espaço para dinâmicas emancipatórias. Por isso, analisar seu papel exige reconhecer que coexistem interesses diferentes e que, dependendo das condições, a escola pode reforçar o status quo, ou seja, o estado atual ou abrir caminho para mudanças.

No campo educacional, a emancipação vai além de apenas redistribuir tarefas administrativas. Ela requer uma participação que envolva reflexão crítica, combate à alienação e fortalecimento da autonomia dos sujeitos. Mészáros (2002, p. 30) ressalta que toda transformação relevante está ligada à “progressiva devolução às pessoas dos poderes alienados de decisão política”, o que é fundamental para o surgimento de formas coletivas e autônomas de gestão social. Assim, a democratização da administração escolar depende de práticas concretas de participação crítica, e não apenas do cumprimento de exigências burocráticas.

Diante dos desafios históricos enfrentados pela escola brasileira, abordagens baseadas em pedagogias decoloniais também apontam para a necessidade de romper com padrões que reproduzem lógicas coloniais, muitas vezes silenciando vozes e marginalizando práticas dissidentes. Como destaca Walsh (2013, p. 28), “as pedagogias decoloniais são práticas insurgentes que buscam questionar, transgredir e subverter a colonialidade do poder, do saber e do ser”. Ao valorizar a diversidade de saberes e experiências, essa perspectiva defende o reconhecimento de

sujeitos historicamente invisibilizados e incentiva formas de participação que influenciem as decisões no ambiente escolar.

A partir dessa compreensão, refletir sobre o papel emancipador da educação implica reconhecer que o sucesso de políticas como o PDDE está diretamente ligado à construção de processos formativos que estimulem a ação coletiva e a reflexão crítica nas escolas. Adorno (1995, p. 141) afirma que “a educação deve ter por finalidade a produção de uma consciência verdadeira”, isto é, formar sujeitos capazes de pensar criticamente sobre sua própria realidade. Nessa perspectiva, a gestão dos recursos públicos na educação deixa de ser apenas uma atividade técnica e passa a ser parte importante da construção de novas formas de convivência e da redução das desigualdades sociais.

Com base nessas reflexões, este artigo propõe uma análise do PDDE que vá além de uma visão apenas instrumental, procurando entendê-lo como uma prática político-pedagógica atravessada por tensões entre reprodução e transformação social. Defende-se que a efetividade desse programa depende do compromisso com práticas de gestão escolar voltadas à emancipação dos sujeitos envolvidos e à construção coletiva de alternativas no cotidiano escolar

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo qualitativo, de natureza bibliográfica e documental, desenvolvido por meio de uma revisão narrativa da literatura e de uma análise crítico-interpretativa de documentos oficiais relacionados ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). A escolha pela abordagem qualitativa se justifica por permitir uma compreensão mais aprofundada das dimensões

políticas, sociais e educacionais que atravessam a gestão democrática e participativa no âmbito desse programa.

A busca bibliográfica foi realizada nas bases do Portal de Periódicos da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), reunindo publicações produzidas entre 2021 e 2025. Para orientar a pesquisa, foram utilizados os descritores “PDDE”, “gestão democrática” e “gestão participativa”, tanto separadamente quanto em combinações, com o objetivo de localizar estudos que dialogassem diretamente com o objeto investigado.

Inicialmente, o levantamento resultou em cerca de 30 trabalhos acadêmicos, incluindo artigos, dissertações e teses. A seleção considerou como critérios a abordagem direta ao Programa Dinheiro Direto na Escola e suas conexões com temas como gestão democrática, participação da comunidade escolar, descentralização administrativa e gestão participativa. Foram excluídos 18 estudos que, apesar de se relacionarem ao PDDE, apresentavam um enfoque predominantemente técnico, financeiro ou administrativo, sem alinhamento com a problemática central nem com o referencial teórico adotado.

Assim, o corpus analisado foi composto por 12 produções acadêmicas, selecionadas com base nesses critérios, além de obras clássicas da teoria crítica e da filosofia política, com destaque para Theodor W. Adorno, Hannah Arendt, István Mészáros, Paulo Freire e Catherine Walsh. Também integraram o corpus documentos normativos e institucionais do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), considerados fundamentais para compreender as diretrizes legais e operacionais do programa.

A análise dos dados foi conduzida a partir de uma abordagem hermenêutico-crítica, com base em uma leitura interpretativa e no diálogo entre o referencial teórico e os documentos examinados. O procedimento analítico envolveu a identificação, a categorização e a interpretação de temas recorrentes ligados à emancipação, responsabilidade pública, autonomia, participação democrática e pedagogias decoloniais, buscando compreender como esses elementos se articulam aos princípios e às práticas de gestão participativa previstas no âmbito do PDDE.

Por se tratar de uma pesquisa baseada exclusivamente em fontes bibliográficas e documentais de acesso público, sem participação direta de sujeitos humanos, não foi necessária a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, em conformidade com as normas vigentes para essa modalidade investigativa.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO

3.1. Estado da Arte e Lacuna de Pesquisa

O levantamento bibliográfico realizado no Portal de Periódicos da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), considerando o período de 2021 a 2025, mostrou um crescimento significativo nas pesquisas sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e sobre a gestão democrática na educação. Em geral, os estudos encontrados se concentram na análise da descentralização financeira, na execução administrativa do programa, na atuação das Unidades Executoras (UEx), no controle social e na participação da comunidade escolar nos processos de tomada de decisão.

De modo geral, esses trabalhos apresentam formatos bastante diversos, como estudos de caso, avaliações institucionais e pesquisas sobre a implementação do PDDE em redes municipais e estaduais de ensino. Nessa produção, predominam abordagens voltadas a aspectos operacionais, financeiros e gerenciais. Embora esses estudos ajudem a evidenciar os desafios da execução dos recursos públicos, nota-se uma escassez de análises que dialoguem com referenciais críticos da filosofia da educação principalmente aqueles que discutem temas como emancipação, autonomia, responsabilidade pública, teoria crítica e pedagogias decoloniais.

Nesse contexto, identificamos uma lacuna teórica importante: ainda há poucas pesquisas que interpretem a gestão participativa do PDDE para além de sua dimensão apenas administrativa. O que falta é compreender essa gestão como uma prática político-pedagógica, capaz de fortalecer processos de formação cidadã, promover a democratização das relações escolares e contribuir para a construção de sujeitos autônomos e críticos.

O Quadro 1 sintetiza os principais eixos temáticos identificados na literatura consultada, destacando os achados centrais, os referenciais teóricos mais recorrentes e as lacunas ainda abertas nas pesquisas sobre o PDDE e a gestão participativa.

Quadro 1. Síntese do Estado da Arte e Lacunas de Pesquisa (PDDE e Gestão Participativa)

Categorias Temáticas	Principais Achados e Abordagens	Autores de Referência	Lacuna de Pesquisa Identificada
Descentralização	A transferência direta de recursos fortalece a autogestão e o	Abrucio (2005); Conceição	O descompasso entre a autonomia

Autonomia Financeira	atendimento a demandas de infraestrutura e materiais pedagógicos. A descentralização é vista como estratégia para democratizar o acesso ao recurso.	(2024); Maia (2023).	administrativa (gestão do recurso) e a persistente falta de autonomia pedagógica real nas escolas.
Gestão Democrática e Participativa	A participação social é frequentemente reduzida à validação de decisões prévias da direção, esvaziando o potencial deliberativo dos conselhos. A gestão é desafiada pelo "fetichismo da técnica", priorizando métricas sobre o debate político.	Sousa (2024); Viana (2023); Adorno (1995); Mészáros (2002).	A necessidade de transformar a participação "formal/instrumental" em uma "prática político-pedagógica" que promova a emancipação dos sujeitos.
Desafios Operacionais das UEx	As Unidades Executoras enfrentam dificuldades como a natureza voluntária/não remunerada do cargo, sobrecarga de trabalho e complexidade documental. A falta de conhecimento técnico gera inadimplência e bloqueio de repasses.	Sousa (2024); Lima (2022); Silva (2023); Gomes (2021).	Estratégias para garantir a sustentabilidade administrativa das UEx sem descaracterizar seu papel de controle social e participação comunitária.
Controle Social e Conselhos Escolares	A atuação dos conselhos é vital para a transparência, mas é limitada pelo desconhecimento das normas e pela apatia	Souza (2023); Dantas (2022); Araújo et al. (2022).	Como fomentar uma "cultura de participação" que supere o medo de responsabilidade

	de segmentos da comunidade (pais e professores) devido à falta de tempo.		s burocráticas e a desinformação sobre a relevância das UEx.
Perspectivas Decoloniais e Re-existência	A gestão escolar deve romper com modelos eurocêntricos e uniformizadores, valorizando saberes locais e vozes de grupos marginalizados. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é a ferramenta chave para essa re-existência.	Walsh (2013); Sousa (2024).	Escassez de estudos que articulem as pedagogias decoloniais e a teoria crítica à gestão participativa do PDDE e às práticas das UEx.

Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento realizado no Portal de Periódicos da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no referencial bibliográfico da pesquisa.

A análise do conjunto das publicações mostra que os principais desafios apontados na literatura estão ligados à fragilidade da assistência técnica, à necessidade de formação continuada dos agentes envolvidos na execução do programa e às dificuldades de consolidar práticas verdadeiramente democráticas no cotidiano escolar. Mesmo com o modelo de descentralização financeira aumentando a autonomia administrativa das escolas, ainda persistem obstáculos relacionados à qualificação dos responsáveis pela gestão e ao fortalecimento do controle social.

Outro aspecto recorrente diz respeito à predominância de uma racionalidade técnico-burocrática na implementação do PDDE.

Nesse cenário, o cumprimento de procedimentos administrativos e formalidades acabam se sobrepondo às dimensões pedagógicas, participativas e formativas da gestão escolar. A sobrecarga burocrática identificada no corpus analisado evidencia como a complexidade documental consome o tempo que deveria ser destinado à gestão pedagógica, contribuindo para uma espécie de “coisificação” das relações escolares. Estudos de Lima (2022) e Cardoso (2024) indicam que o excesso de checklists e de procedimentos contábeis acaba prendendo os gestores a uma racionalidade técnica, na qual métricas de desempenho ganham prioridade em relação ao projeto político-pedagógico. Como ressalta Maia (2023), essa dinâmica leva a uma autonomia limitada, já que a legislação determina rigidamente o destino dos recursos, restringindo a capacidade da comunidade escolar de inovar e de responder, de maneira mais livre, às necessidades do seu território.

Diante disso, este estudo pretende contribuir com o debate ao compreender o PDDE não apenas como um mecanismo de descentralização financeira, mas também como uma possibilidade de formação política, de responsabilidade pública e de emancipação dos sujeitos escolares. Para tanto, articula reflexões da teoria crítica e das pedagogias decoloniais, ampliando a compreensão sobre a gestão democrática na educação pública.

Por fim, a análise documental indica que a autonomia financeira garantida pela descentralização não tem sido acompanhada por uma autonomia pedagógica efetiva. O estudo de Maia (2023) revela que, embora o programa tenha um papel essencial na infraestrutura escolar, o destino dos recursos é rigidamente definido pela legislação, o que limita a capacidade da comunidade escolar de inovar e de adequar os investimentos às suas necessidades específicas. Esses achados reforçam a ideia de que, em grande parte dos municípios brasileiros analisados que vão de Cametá (PA) a Rio

Sono (TO), ainda é preciso superar o “formalismo instrumental” para que a gestão do PDDE se transforme, de fato, em uma prática autêntica de resistência e emancipação.

3.2. A Escola Como Espaço Público e a Responsabilidade do Educador

Na perspectiva de Hannah Arendt, a escola ocupa um lugar especial entre o âmbito privado e o público. Ela é essencial para preparar as novas gerações a se inserirem, de forma consciente e responsável, no mundo comum. Para Arendt (2011), a autoridade do educador não nasce da imposição hierárquica, mas do compromisso ético com o legado cultural e com a recepção dos recém-chegados. Como a autora ressalta, a autoridade envolve uma responsabilidade pelo mundo (ARENDR, 2011, p. 239). Assim, o trabalho do educador vai além de funções apenas técnicas ou instrumentais, assumindo uma dimensão ética e formativa essencial para que o destino coletivo possa, futuramente, ser renovado pelos novos sujeitos.

No contexto do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a atuação de gestores e conselhos escolares ganha ainda mais complexidade. Como administram recursos públicos diretamente, esses atores assumem a guarda material e a preservação da instituição. Sob a perspectiva de Hannah Arendt (2011), o papel do adulto na escola não se confunde com o jogo político horizontal, mas se define pelo compromisso de proteger o ambiente educativo das intempéries e do desgaste do mundo exterior.

Nesse cenário, a reflexão de Arendt (2011) ganha relevo ao apontar que a crise contemporânea da educação aparece quando os adultos se recusam a assumir a responsabilidade de conservar o mundo

para as novas gerações. No âmbito do PDDE, o esvaziamento burocrático dos conselhos representa esse abandono, reduzindo a gestão a obrigações procedimentais. Enfrentar esse desafio, sob o viés arendtiano, significa resgatar a autoridade e a responsabilidade do corpo gestor frente ao legado institucional, assegurando que a escola permaneça como um local protegido e estruturado para a introdução dos estudantes na cultura comum.

Além disso, nas discussões críticas e emancipatórias, é importante ir além dos aspectos técnicos da gestão. Trata-se, também, de refletir sobre o papel político do educador e dos gestores na resistência às práticas burocráticas e na criação de espaços, de fato, democráticos para a participação.

Mészáros, em *Para além do capital*, defende que o horizonte emancipador da educação depende da superação da alienação e da construção de práticas sociais baseadas na autogestão (MÉSZÁROS, 2002). Com isso, ele convoca os educadores a assumirem uma postura ativa na defesa de uma educação comprometida com a transformação social.

Já as pedagogias decoloniais denunciam que a lógica técnica e administrativa pode funcionar como mecanismo de exclusão e silenciamento de sujeitos historicamente marginalizados. Romper com a colonialidade do saber e do poder significa, então, reinventar a escola como um espaço público de resistência e criatividade. Nesse sentido, a participação não pode se reduzir ao cumprimento de regras, mas precisa se tornar uma experiência genuína de formação humana (WALSH, 2013).

Dessa forma, a gestão participativa no âmbito do PDDE deve ser entendida como um compromisso com a formação integral e com a sustentação ativa do mundo comum. Isso implica encarar a autoridade não como forma de poder, mas como responsabilidade compartilhada, sustentada pelo cuidado com a pluralidade, pela inclusão das diferenças e pela confiança no potencial emancipador da educação escolar

3.3. Conselhos Escolares e a Participação Democrática no PDDE

Ao acompanhar a operacionalização do PDDE no cotidiano das escolas, é possível perceber os desafios envolvidos na construção de uma gestão realmente democrática. Em muitas instituições, a criação do conselho escolar órgão colegiado responsável por deliberar e acompanhar a aplicação dos recursos é vista como uma oportunidade de compartilhar coletivamente a responsabilidade pelo espaço escolar. Embora a filósofa Hannah Arendt (2011) defenda que a educação exige uma "responsabilidade pelo mundo comum", a autora alertava que a escola não deve ser convertida em uma arena de disputa política ou de democratização precoce. No contexto do PDDE, todavia, o desafio prático reside justamente em mediar essa tensão: como garantir a autoridade pedagógica e a proteção dos estudantes defendidas por Arendt, ao mesmo tempo em que se operacionaliza a necessária abertura democrática para a comunidade local?

Observa-se na prática que o funcionamento desses conselhos ainda encontra resistência e dificuldades. Em algumas escolas, as reuniões acabam virando um simples rito para confirmar decisões já definidas pela direção, o que diminui o engajamento coletivo e fortalece a lógica burocrática em vez de promover uma deliberação pública de

fato. Em outros casos, a falta de formação adequada para os membros da comunidade compromete uma atuação mais qualificada, restringindo o processo à aprovação formal de despesas e relatórios, sem que exista um diálogo real sobre prioridades pedagógicas ou estratégias de gestão. Esse quadro dialoga com a crítica de Mészáros (2002), para quem a autonomia apenas formal não basta para superar a alienação. Para que isso aconteça, é necessário construir processos educativos baseados em participação crítica e na tomada coletiva das decisões.

A transferência de recursos por meio das Unidades Executoras (UEx) pressupõe, no discurso oficial, o fortalecimento da participação comunitária. Contudo, a análise documental aponta uma “frieza na gestão”, que acaba transformando os sujeitos em simples executores de tarefas. As pesquisas de Dantas (2022) e Souza (2023) reforçam que a gestão democrática no PDDE costuma ser dificultada pelo excesso de formalismo burocrático.

Nesse cenário, as reuniões do conselho se tornam rituais de validação de decisões que já foram previamente definidas. Esse esvaziamento do poder decisório, associado à apatia e ao desconhecimento das normas, faz com que o que deveria ser um espaço de pluralidade e diálogo deliberativo, nos termos de uma práxis emancipatória e dialógica como a defendida por Freire (1996), seja reduzido a uma engrenagem técnica voltada apenas a assegurar a regularidade dos repasses financeiros.

A análise das 12 produções acadêmicas que compõem o corpus confirma que a gestão do PDDE frequentemente acaba pautada por uma racionalidade técnica, limitando a capacidade participativa dos conselhos. Estudos como os de Dantas (2022) e Souza (2023)

indicam que, mesmo com a existência das instâncias colegiadas, a gestão democrática nem sempre acontece de forma plena. Isso ocorre, em geral, devido à apatia e ao desconhecimento das normas por parte de pais e professores, o que reduz as reuniões a formalidades para ratificar decisões já tomadas. Vieira (2024) reforça essa tendência ao mostrar que a organização das instituições pesquisadas costuma priorizar o cumprimento das exigências necessárias para liberar os recursos, em vez de se apoiar em princípios democráticos mais consistentes.

Sob a perspectiva das pedagogias decoloniais, o desafio vai além de apenas criar espaços institucionais de participação. É preciso garantir que esses espaços sejam acessíveis à diversidade de saberes e experiências presentes nas comunidades escolares. Para isso, é fundamental romper com práticas que historicamente silenciaram sujeitos marginalizados, fortalecendo a escola como um lugar de escuta ativa e de valorização da pluralidade (WALSH, 2013).

Na perspectiva emancipatória, a participação no conselho escolar pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e atuantes desde que seja mediada por processos que incentivem o diálogo, respeitem as diferenças e promovam a mediação de conflitos. Assim, o desafio da gestão escolar no âmbito do PDDE ultrapassa o simples cumprimento de regras. Ele envolve lidar com as tensões entre a burocratização e a construção de uma participação realmente autêntica. Como aponta Arendt (2011), isso significa assumir a responsabilidade de transmitir às novas gerações o compromisso com o mundo comum e a capacidade de renová-lo a cada nova conjuntura.

3.4. Emancipação, Autonomia e Resistência na Gestão Escolar

A gestão democrática da escola vai além de colocar em prática apenas mecanismos institucionais de participação. Ela exige a formação de sujeitos emancipados, autônomos e críticos. Assim, a educação e a participação nos processos decisórios não podem ficar restritas à aceitação passiva das normas. É preciso incentivar o debate coletivo, a problematização e a resistência diante de práticas que mantêm opressões ou tornam desigualdades “naturais”.

Adorno (1995, p. 119) destaca que a “exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”. Auschwitz se refere ao conjunto de campos de concentração e extermínio nazistas, que se tornou o maior símbolo da barbárie, da desumanização e do genocídio cometidos durante a Segunda Guerra Mundial. Ao trazer essa referência histórica, o autor aponta que a formação escolar deve ter como objetivo principal desenvolver sujeitos capazes de resistir aos processos de desumanização. Essa resistência se constrói, necessariamente, com pensamento crítico, autonomia e recusa ao conformismo acrítico diante do que o social impõe. Desse modo, a educação precisa preparar para resistir, evitando o conformismo e criando espaço para questionar as estruturas estabelecidas.

Nessa linha, Adorno chama atenção para o risco de uma adaptação passiva ao coletivo. Quando isso acontece, os indivíduos podem ser reduzidos a “objetos materiais”, o que dificulta o desenvolvimento de capacidades reflexivas e emancipatórias e acaba reforçando relações de dominação e alienação (ADORNO, 1995). No mesmo sentido, Mészáros afirma que a emancipação só se concretiza em contextos sociais nos quais a autonomia é, de fato, exercida e valorizada, e não apenas substituída por uma simples reprodução do status quo.

Na prática, também existe o risco de que espaços participativos, como conselhos e colegiados ligados ao PDDE, sejam reduzidos a momentos meramente burocráticos, voltados para “carimbar” decisões, sem que haja engajamento real e reflexivo dos envolvidos.

Quando isso ocorre, o potencial emancipatório da gestão escolar se enfraquece, reforçando exatamente a alienação e a coisificação que Adorno critica. Por isso, é essencial repensar as formas de participação para que elas considerem a comunidade escolar como sujeitos históricos, críticos e capazes de construir novos sentidos.

As pedagogias decoloniais ampliam esse debate ao defender a necessidade de romper com padrões eurocêntricos e coloniais na gestão e na organização escolar. Elas valorizam o pluralismo epistêmico e reconhecem as lutas de resistência de grupos que foram historicamente silenciados (WALSH, 2013). Nessa perspectiva, uma gestão escolar realmente emancipatória deve ser sensível não apenas à crítica das formas de opressão que foram “ocidentalizadas”, mas também à criação de práticas pedagógicas situadas, construídas em diálogo e verdadeiramente inclusivas.

Assim, a gestão do PDDE deve ser entendida não só como um espaço para cumprir normas administrativas, mas, principalmente, como uma oportunidade para fortalecer a autonomia, a resistência e a práxis crítica. Nela, as decisões coletivas precisam se basear na consciência dos sujeitos e na busca pela justiça social. Ao incentivar uma participação genuína e o diálogo, o ambiente escolar contribui para formar pessoas capazes tanto de intervir na realidade quanto de transformá-la.

3.5. Pedagogias Decoloniais e a Re-Existência na Gestão

A incorporação das perspectivas decoloniais no debate sobre a educação brasileira coloca em questão as estruturas tradicionais de gestão escolar. Ao evidenciar os limites dos modelos baseados em epistemologias eurocêntricas e em práticas que uniformizam os

processos, essas perspectivas mostram como certas formas de organização escolar, ainda muito presentes nas escolas, acabam invisibilizando saberes, experiências e vozes de grupos historicamente marginalizados. Com isso, hierarquias e exclusões persistem, muitas vezes de maneira silenciosa, mantidas pela própria rotina institucional.

Nesse contexto, autores como Catherine Walsh (2013) defendem a reconfiguração do cotidiano escolar. A escola, em vez de operar apenas como cumprimento de normas, passa a ser entendida como um espaço de resistência, no qual o protagonismo e a participação se tornam fontes de reinvenção dos sentidos de existência, conhecimento e poder.

Walsh (2013) sustenta que a pedagogia decolonial nasce das práticas e das lutas coletivas dos sujeitos subalternizados. Aprender, nesse sentido, envolve também desaprender paradigmas impostos para, então, reconstruir criticamente as relações entre escola, saber e sociedade. Para a autora, o movimento decolonial não se restringe a romper padrões herdados do colonialismo padrões que frequentemente aparecem reforçados em processos administrativos rígidos e padronizados. Ao contrário, busca criar, dentro das instituições, alternativas que valorizem epistemologias locais e favoreçam o encontro entre diferentes perspectivas culturais. Assim, a educação deixa de ser apenas repetição e passa a se tornar um espaço de experimentação e renovação de sentidos.

No âmbito do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), essa abordagem aponta para uma gestão que vai além do cumprimento estrito de exigências técnicas, priorizando a participação efetiva da comunidade escolar. Repensar os conselhos, as Unidades

Executoras e os fóruns decisórios significam garantir que sua atuação não se limite a rotinas administrativas. Significa, também, incorporar práticas de escuta ativa, diálogo intercultural e uma colaboração real entre todos os envolvidos.

Nesse cenário, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) assume um papel essencial, pois ajuda a revelar a escola em sua complexidade: suas potencialidades, seus desafios e sua identidade. Quando construído de forma participativa, o PPP se torna uma oportunidade para valorizar os saberes locais e reconhecer as singularidades culturais, sociais e históricas da comunidade.

Como instrumento que orienta as práticas escolares, o PPP integra e fortalece a participação dos diferentes segmentos, criando espaços para que famílias, estudantes, docentes e demais atores se reconheçam como protagonistas. Dessa forma, contribuem para o processo de gestão e para a definição dos rumos pedagógicos da escola.

Sob essa perspectiva, a ideia de re-existência aparece como resposta à tendência assimiladora do universalismo, que muitas vezes apaga particularidades em nome de uma suposta neutralidade técnica. Resistir a essas práticas implica promover, dentro da escola, a afirmação de modos diversos de vida, saberes e relações. Isso amplia as possibilidades democráticas da gestão e fortalece o horizonte da justiça cognitiva. Nesse movimento, a instituição escolar pode assumir um papel ativo na transformação social, articulando dimensões culturais, políticas e identitárias de forma plural e comprometida com a equidade. Assim, quando alinhados às pedagogias decoloniais e especialmente quando elaborados com ampla participação o PDDE e o Projeto Político-Pedagógico

potencializam a democratização crítica e a ruptura com modelos excludentes. Ao abrir espaço para a diversidade de olhares e experiências, as escolas podem se transformar em lugares de invenção coletiva, onde a valorização dos saberes locais e a construção da identidade fortalecem trajetórias mais emancipadoras e inclusivas.

3.6. O Papel do Professor na Gestão de Re-Existência

Sob a perspectiva de uma gestão escolar orientada pela emancipação e pela re-existência, a atuação do professor vai além da docência formal em sala de aula. Nesse contexto, o docente assume o papel de agente político e cultural. Ele se envolve ativamente no cotidiano escolar e participa, de forma efetiva, dos processos de decisão como nos conselhos escolares, nas Unidades Executoras, nas reuniões pedagógicas e na elaboração de projetos institucionais.

Essa presença diversa e significativa fortalece a capacidade da escola de se tornar, de fato, um espaço transformador. Afinal, o trabalho educativo com seus desafios diários e suas práticas legítimas passa a ocupar lugar central nas discussões e nas decisões coletivas. Com isso, fica mais fácil construir, em conjunto, soluções que estejam alinhadas aos princípios democráticos.

Além disso, destaca-se a participação do professor em instâncias mais amplas de deliberação e formulação de políticas públicas, como os Fóruns Educacionais e o Conselho Municipal de Educação. Nesses espaços, a voz do docente é fundamental para defender a educação pública, problematizar políticas, contribuir na criação de normativas e acompanhar a efetividade das propostas. Sua atuação qualifica os debates, porque traz para o centro das decisões a

experiência concreta vivida nas salas de aula, ajudando a aproximar diretrizes gerais das necessidades reais da comunidade escolar.

Outro campo estratégico é o envolvimento na elaboração do Documento Curricular Municipal, Estadual ou Regional, bem como nas discussões e na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em todas essas etapas, a contribuição do professor é essencial para garantir que conteúdos, metodologias e propostas façam sentido com os contextos socioculturais e históricos, além de respeitarem as especificidades locais. Ao participar dessas instâncias, o professor contribui para adaptar, questionar e, quando necessário, resistir ao chamado “currículo único”, favorecendo inovações e valorizando os saberes que nascem da diversidade da comunidade.

No entanto, participar desses espaços não deve ser visto como uma simples exigência burocrática ou um cumprimento protocolar. Para isso, é necessário que o professor mantenha uma consciência crítica sobre seu papel histórico e sobre o enorme potencial transformador de sua atuação nos processos decisórios que definem os rumos da educação. Quando assume responsabilidades em fóruns, conselhos e na construção curricular, o docente, de fato, exerce poder para intervir, questionar e reinventar projetos educacionais. Assim, torna-se corresponsável pela qualidade, pela pertinência e pela justiça das políticas que impactam a vida de milhões.

Para Adorno (1995), a educação voltada à emancipação tem como base o incentivo à autonomia, o estímulo ao pensamento crítico e a resistência a padrões conformistas e naturalizados. Nesse sentido, o professor não atua apenas como transmissor de conteúdos: ele também media o despertar da autorreflexão crítica em seus alunos

e colegas. Ao questionar as estruturas que sustentam o status quo e sugerir caminhos alternativos, ajuda a construir uma escola alinhada à democracia substantiva. Ao problematizar práticas já estabelecidas e abrir espaço para debates sobre o papel social da instituição, o docente assume posição central no enfrentamento dos mecanismos de dominação e de reprodução social.

Além disso, cabe ao professor articular, em sua prática e na gestão escolar, saberes acadêmicos, experiências vividas e valores culturais. Essa integração entre teoria e prática melhora não só a qualidade do ensino, mas também contribui para legitimar e ampliar os processos decisórios dentro da escola. Quando o docente participa de diferentes instâncias, fortalece-se a cultura democrática, garante-se a circulação de diferentes vozes e aumenta a chance de que perspectivas variadas sejam ouvidas e consideradas na definição das estratégias pedagógicas e organizacionais.

No campo das pedagogias decoloniais, esse protagonismo ganha ainda mais importância. O professor atua como mediador intercultural, criando espaços para reconhecer, respeitar e valorizar epistemologias e experiências historicamente excluídas dos currículos tradicionais (WALSH, 2013). Construir ambientes escolares acolhedores, inclusivos e plurais depende, em grande parte, da sensibilidade e do compromisso dos docentes em promover relações mais horizontais, aprendizagens significativas e uma convivência solidária entre os diferentes sujeitos da escola.

Em síntese, a postura crítica, ética e participativa do professor é essencial para que a gestão escolar se configure como uma experiência coletiva de re-existência e para que o projeto emancipatório da educação pública se concretize. Ao assumir esse

papel central dentro e fora da escola em fóruns, conselhos e na elaboração e na crítica do currículo o professor contribui diretamente para que a escola se reinvente todos os dias como espaço de dignidade, transformação social e construção de novos modos de conviver.

3.7. As Unidades Executoras (UEx) e a Recuperação do Poder de Decisão

As Unidades Executoras (UEx) desempenham papel fundamental na concretização da gestão democrática e na promoção do controle social previstos pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Essas unidades, organizadas sob formatos diversos como grêmios estudantis, associações de pais, conselhos escolares ou entidades equivalentes, assumem a responsabilidade direta pela administração dos recursos repassados, possibilitando uma conexão efetiva entre as decisões financeiras e as reais demandas da comunidade escolar. É nesse âmbito que se materializa, de forma prática, a intenção de romper com a centralização do poder e de incorporar pluralidade e corresponsabilidade ao cotidiano da gestão escolar.

Apesar de seu potencial, as UEx enfrentam diversos desafios práticos e institucionais para sua constituição e funcionamento. Um dos obstáculos mais frequentes é a baixa atratividade do cargo, já que a participação é voluntária e não remunerada. Isso significa que os membros assumem responsabilidades técnicas e decisórias sem qualquer compensação financeira ou reconhecimento formal que, por exemplo, pudesse reduzir sua carga horária. Essa realidade desencoraja especialmente professores e funcionários sujeitos a

sobrecarga de trabalho e múltiplas funções, que já enfrentam rotinas extenuantes.

Além da falta de incentivos, o processo de estruturação das UEx encontra barreiras em várias etapas essenciais, desde a divulgação até a motivação e o esclarecimento de papéis, passando pela necessidade de garantir transparência, condição indispensável para gerar confiança e envolvimento real da comunidade. Muitas vezes, gestores escolares enfrentam dificuldades para assegurar ampla participação em assembleias, despertar o interesse coletivo ou explicar de maneira clara as responsabilidades e vantagens da gestão compartilhada. Como resultado, as fases de planejamento, execução e prestação de contas acabam concentradas em poucos indivíduos, o que fragiliza a democracia interna e suscita questionamentos sobre a legitimidade das decisões.

Diversos fatores contribuem para a baixa participação da comunidade escolar nas UEx, entre eles: falta de tempo devido às múltiplas jornadas, desinformação sobre a importância ou mesmo a existência das unidades, receio de burocracia e conflitos internos, além da percepção de que sua contribuição poderia ter pouco impacto diante de decisões previamente definidas. Esse quadro é frequentemente agravado por um histórico de desvalorização da participação e baixa confiança nas instituições escolares por parte de pais, estudantes e funcionários.

A ausência de participação efetiva traz consequências sérias: o controle social se desvincula da tomada de decisões, o poder se concentra nas mãos de poucos e a transparência, bem como o sentimento de pertencimento coletivo, enfraquecem. Isso abre espaço para práticas burocráticas, autoritárias ou suspeitas, como

possíveis desvios na aplicação dos recursos. Sem o engajamento amplo da comunidade, o potencial transformador e emancipatório das UEx se reduz, tornando-as estruturas formais sem real influência no cotidiano escolar.

Por outro lado, quando a comunidade escolar participa de forma ativa nas etapas de definição de prioridades, planejamento, execução e prestação de contas, o impacto sobre a vida escolar é notório. O processo se torna mais representativo, as decisões ganham legitimidade e o controle social se fortalece, reduzindo conflitos internos e ampliando o senso de corresponsabilidade. Uma comunidade engajada nas UEx desenvolve competências políticas, estimulando a cultura democrática e formando sujeitos mais conscientes para atuar na esfera pública. Esse movimento converge com a perspectiva de Freire (1996), ao demonstrar que a autonomia e a responsabilidade política não nascem do formalismo legal, mas sim da experiência concreta do exercício do diálogo e da tomada de decisão coletiva no cotidiano.

Dessa forma, apesar dos desafios institucionais, fortalecer as Unidades Executoras e fomentar o engajamento coletivo na gestão dos recursos é essencial para avançar rumo à consolidação da escola como um espaço autêntico de poder compartilhado. Como ressalta Mészáros (2002, p. 30), o horizonte emancipador depende fundamentalmente da “progressiva devolução às pessoas dos poderes alienados de decisão política”. No contexto do PDDE, essa devolução exige transpor a barreira das rotinas burocráticas descritas pelas pesquisas, transformando as UEx de meras instâncias executoras de repasses financeiros em instrumentos efetivos de autogestão e resistência social.

3.8. O Fetichismo da Técnica e a Frieza na Gestão

Um dos desafios mais persistentes para a construção de uma gestão escolar verdadeiramente crítica e emancipadora relaciona-se ao que Adorno (1995) denomina “fetichismo da técnica”. Nesse contexto, processos, ferramentas e rotinas administrativas, que deveriam funcionar como meios a serviço de objetivos maiores acabam por se tornar os próprios fins do trabalho educativo, ofuscando a dimensão humanizadora e emancipadora da prática pedagógica. Assim, o olhar sobre a gestão se limita a checklists, plataformas, documentos e métricas, perdendo de vista o sentido ético, político e formativo que deveria guiar a escola.

A modernização das ferramentas de gestão, exemplificada pelo Sistema PDDE Interativo, frequentemente opera sob a lógica do que Adorno (1995) denomina “fetichismo da técnica”, onde o instrumento tecnológico deixa de ser um meio para tornar-se o fim da ação educativa. Achados empíricos de Viana (2023) sustenta essa crítica ao caracterizarem o sistema não como um suporte à gestão democrática, mas como um dispositivo de controle e vigilância que impõe uma racionalidade rígida às escolas. Segundo a autora, a complexidade técnica da plataforma, aliada à falta de formação dos agentes, acaba por inviabilizar o acesso a recursos em determinadas instituições, o que aprofunda as desigualdades e limita o potencial emancipatório da autonomia escolar.

A “frieza” apontada por Adorno vai além da ausência de emoção, caracterizando um distanciamento moral e afetivo que reduz pessoas a funções, relações a procedimentos e a comunidade escolar a um conjunto de peças subordinadas à lógica de desempenho e eficiência operacional. Esse cenário legitima práticas

desumanizadoras e fragiliza os vínculos que sustentam o ambiente educativo. No âmbito das políticas públicas e, em especial, no PDDE, essa racionalidade se manifesta na ênfase excessiva às exigências burocráticas, na centralidade da prestação de contas e na pressão pelo cumprimento rigoroso das normas, relegando o debate pedagógico a um plano secundário e transformando a comunidade escolar em meros “executores” de tarefas.

Além da participação limitada, a complexidade operacional também contribui para a “coisificação” da gestão escolar. Pesquisas de Lima (2022) e Cardoso (2024) apontam que a sobrecarga burocrática e a “complexidade documental” consomem o tempo dos gestores, tornando a administração do PDDE em uma série de checklists e preocupações contábeis. Esse “fetichismo da técnica” é agravado pelo uso de sistemas como o PDDE Interativo, que, conforme Viana (2023) limita as possibilidades de construção de uma escola democrática quando a falta de domínio técnico impede o acesso aos recursos.

O predomínio dos valores instrumentais sobre os substantivos favorece a despolitização da escola e dificulta a emergência de espaços de resistência, criatividade e reflexão crítica. A gestão passa a ser vista como algo estritamente técnico, cuja finalidade maior é “funcionar corretamente”, e não atender às necessidades éticas, formativas e concretas dos sujeitos envolvidos. Naturaliza-se a submissão a regras impessoais, enfraquecendo o impulso para questionar injustiças, resistir a procedimentos excludentes ou experimentar alternativas à ordem vigente.

Entretanto, algumas escolas têm encontrado maneiras de romper com essa lógica cristalizada, adotando práticas que resgatam o

sentido humanizador e participativo da educação. Em certos contextos, gestores escolares instituem conselhos participativos que vão além da mera validação de documentos e prestações de contas, debatendo colectivamente, de forma dialógica, questões pedagógicas e demandas da comunidade. Já existem experiências em que assembleias periódicas reúnem professores, funcionários, pais e estudantes para compartilhar desafios cotidianos e buscar soluções conjuntas, como a definição participativa de prioridades para os investimentos do PDDE, a revisão coletiva das regras de convivência ou a criação de comissões temáticas engajadas em projetos pedagógicos integrados aos recursos disponíveis.

Outra estratégia importante para "descongelar" a gestão envolve investimentos em formação continuada e rodas de conversa, onde temas como ética, cuidado, inclusão, escuta ativa e corresponsabilidade recebem destaque. Nesse ambiente, os agentes escolares são estimulados a relatar experiências reais, expressar sentimentos e construir entendimentos compartilhados sobre o que significa gerir uma escola democrática. Processos coletivos para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), valorizando saberes locais e histórias de vida da comunidade, também têm se mostrado eficazes para devolver protagonismo e afetividade à gestão escolar.

Algumas escolas promovem ainda momentos de celebração das conquistas, reconhecimento de iniciativas solidárias e homenagem pública a esforços coletivos estratégias que aquecem as relações e reforçam o valor e a dignidade de cada membro daquele espaço educativo. Da mesma forma, os instrumentos digitais de comunicação, como grupos de mensagem e plataformas colaborativas, quando ressignificados, podem deixar de ser meros

canais para cobranças e obrigações administrativas, transformando-se em espaços férteis para a troca de ideias, o apoio mútuo e o fortalecimento dos vínculos afetivos.

Por fim, torna-se fundamental compreender o PDDE e outras políticas de repasse de recursos não apenas pela ótica do controle técnico, mas como instrumentos capazes de potencializar projetos educativos verdadeiramente transformadores. Para isso, é estratégico fomentar a autonomia dos educadores na decisão sobre a aplicação dos recursos, criar espaços institucionais para inovação pedagógica e flexibilizar processos para atender às especificidades de cada realidade escolar, desburocratizando ao máximo e fortalecendo a dimensão política e formativa da gestão escolar. Ao adotar essas ações, a escola não apenas resiste ao fetichismo da técnica, mas transforma sua gestão em uma experiência coletiva de diálogo, pertencimento e emancipação. Assim, ultrapassa o simples funcionamento correto do sistema, reafirmando o compromisso ético, inclusivo e democrático como fundamento das finalidades educativas.

3.9. As UEx Como Espaços de Emancipação na Prática

Para que as Unidades Executoras (UEx) se consolidem como verdadeiros espaços de emancipação social, é fundamental que a gestão escolar seja reconhecida como uma dimensão profundamente política e coletiva, alinhada aos ideais de autores como Mészáros (2002). Segundo ele, a emancipação na escola ocorre quando se supera a alienação e o poder de decisão é progressivamente devolvido à comunidade, processo que exige superar o tecnicismo burocrático em favor da autogestão, corresponsabilidade e participação crítica dos sujeitos. Nesse

sentido, Adorno (1995) já alertava para os riscos de reduzir a educação a meras rotinas técnicas, perdendo a perspectiva ética, formativa e humanizadora, lembrando que ambientes educativos emancipatórios pressupõem autonomia e reflexão, e não simples obediência ao formalismo.

Arendt (2011), ao refletir sobre a autoridade e o compromisso ético dos educadores, aponta que a escola deve ser um espaço preservado onde o mundo é apresentado às novas gerações, exigindo dos adultos a responsabilidade coletiva de conservar a instituição contra o abandono. Da mesma forma, no plano da gestão democrática, as pedagogias decoloniais defendidas por Walsh (2013) sustentam que a democratização escolar passa por romper com hierarquias herdadas e incorporar a pluralidade de saberes nos processos decisórios. Sob essa ótica crítica e emancipatória, pensar as UEx vai além da mera execução técnica: significa transformá-las em instâncias de corresponsabilidade, nas quais o corpo adulto assume o protagonismo deliberativo para proteger a escola e garantir a inserção cidadã dos sujeitos no mundo comum.

No cotidiano escolar, essa transformação materializa-se em práticas institucionais inovadoras, capazes de converter procedimentos rotineiros em experiências pedagógicas e cidadãs. Um exemplo marcante é a ressignificação das atas: tradicionalmente entendidas como registros burocráticos e distantes da vida da escola, elas podem tornar-se verdadeiros instrumentos de memória coletiva, resistência e protagonismo. Quando diferentes segmentos professores, funcionários, famílias e estudantes participam da escrita, discussão e validação desses registros, amplia-se a pluralidade de vozes reconhecidas e fortalece-se a legitimidade institucional das decisões.

Adotar essa prática de forma formativa acrescenta uma nova dimensão ao ato de registrar: a documentação deixa de ser um simples cumprimento legal para funcionar como um arquivo vivo que guarda debates, tensões, conquistas e aprendizados acumulados ao longo do tempo. Isso reforça não só a identidade da comunidade escolar e o sentimento de pertencimento, mas também se torna um importante mecanismo de proteção contra retrocessos, arbitrariedades e tentativas de silenciar a participação democrática.

A literatura crítica sobre gestão democrática ressalta que práticas instituintes como essa consolidam um acervo de decisões compartilhadas, conferindo visibilidade histórica à atuação coletiva, promovendo transparência e possibilitando a avaliação constante dos desafios enfrentados pela escola. Em diferentes contextos, já se observam iniciativas como a criação de “livros de memória das decisões”, murais públicos de atas abertas, participação de estudantes como relatores, rodízio entre responsáveis pela escrita das reuniões e o uso de linguagens inovadoras, como registros audiovisuais e assembleias abertas transmitidas para toda a comunidade.

No horizonte teórico de Mészáros (2002), fortalecer tais instrumentos de memória e participação é parte essencial para superar a alienação e avançar na autogestão; ao mesmo tempo, as pedagogias decoloniais (WALSH, 2009) reforçam a importância de incluir saberes e narrativas plurais na tomada de decisões escolares.

Em síntese, quando as ações cotidianas das UEx se orientam pelo compromisso com a cidadania ativa, a horizontalidade nas relações e o reconhecimento do valor da memória coletiva, a gestão escolar

se reinventa. Ela deixa de significar burocracia para tornar-se uma experiência viva de emancipação, protagonismo e construção de identidade coletiva. Pequenas transformações práticas como envolver diferentes sujeitos na elaboração dos registros, debater publicamente as decisões, abrir os processos formais à comunidade e cuidar do arquivo histórico da escola têm o potencial de consolidar uma cultura democrática mais sólida, enraizando nos cotidianos das escolas públicas valores de participação crítica e autonomia.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de sua trajetória, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) se destaca como uma importante estratégia de política pública para ampliar a autonomia e fortalecer a participação democrática no ambiente escolar. Ainda assim, este estudo mostra que essas potencialidades não se concretizam de forma automática. Elas dependem de enfrentar obstáculos ligados tanto à cultura burocrática e centralizadora quanto ao predomínio da racionalidade instrumental, muitas vezes naturalizados na rotina das instituições.

Nesse sentido, a participação da comunidade escolar não deve ser vista apenas como uma exigência burocrática ou uma etapa meramente procedimental. À luz dos referenciais críticos de Adorno (1995), Mészáros (2002), Walsh (2013) e Freire (1996), compreende-se que uma gestão baseada somente no cumprimento rígido de normas e na reprodução de modelos técnicos não alcança seu objetivo formativo mais amplo, que visa à construção de sujeitos autônomos, reflexivos e conscientes de sua realidade. Sob o prisma complementar de Arendt (2011), transpor essa frieza técnica significa assumir a responsabilidade ética de conservar o espaço escolar como um ambiente protegido e estruturado, essencial para

introduzir adequadamente os recém-chegados no mundo comum. Assim, em vez de uma escola voltada à adaptação cega ao status quo, defende-se uma gestão escolar comprometida com a emancipação e com o acolhimento da diversidade de histórias e saberes presentes na comunidade.

Diante disso, as Unidades Executoras (UEx) podem funcionar como verdadeiros laboratórios de vivência democrática e como agentes instituintes de novas formas de emancipação. Para desempenhar esse papel, é essencial que estejam enraizadas na participação efetiva e no protagonismo da comunidade, com compromisso com a pluralidade, a justiça cognitiva e social, a horizontalidade nas relações e a abertura para a inovação. Ao questionar a lógica do capital, que costuma tratar a escola como uma engrenagem voltada apenas para a eficiência e a adaptação passiva, e ao enfrentar a racionalidade técnica que transforma meios em fins e esvazia o sentido ético-formativo do trabalho educativo, a gestão escolar pode se consolidar como uma prática orientada por valores como autonomia, criticidade e solidariedade.

Considerando esse panorama, aproveitar plenamente as potencialidades do PDDE exige investimentos contínuos na formação cidadã dos agentes escolares, na promoção de práticas deliberativas abertas, no fortalecimento dos canais de escuta e negociação coletiva e na aposta corajosa em experiências inovadoras de autogestão. A construção diária de uma escola emancipadora e transformadora depende do engajamento consciente de professores, estudantes, famílias e gestores, estabelecendo uma parceria capaz de qualificar o debate democrático e reconfigurar de forma ética e plural os sentidos sociais do espaço escolar.

Por fim, destaca-se a importância de ampliar o campo de investigação teórica e empírica sobre as diversas formas de resistência, reinvenção curricular e re-existência comunitária presentes nas escolas públicas. Valorizar e sistematizar esses movimentos incluindo pesquisas participativas, relatos de experiência, estudos comparados e propostas interdisciplinares são fundamentais para reconhecer e potencializar as lutas, os sonhos e as produções coletivas que, dia após dia, constroem novas possibilidades de justiça, autonomia e dignidade para a educação pública brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ARAÚJO, Michele de Oliveira Gonçalves. **Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE): desafios e possibilidades da gestão escolar**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2024.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)**. Brasília: FNDE, 2022.

CARDOSO, Lukas Thiago. **Gestão participativa e democrática na educação: uma abordagem interdisciplinar do PDDE em Luziânia, Goiás**. 2024. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) –

Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2024.

CONCEIÇÃO, Herlon Costa. **O direito à educação básica e a gestão escolar:** uma análise do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). 2023. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Centro de Ciências de Imperatriz (CCIm), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Imperatriz, 2023.

DANTAS, Clara Weinna Moura. Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE: uma análise acerca das implicações em uma unidade escolar do ensino público no município de Imperatriz/MA. 2022. 102 f. Dissertação (Mestrado em Formação Docente e Práticas Educativas) – Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2022.

FRANÇA, Magna; ALMEIDA, Vitor Sergio. **A execução do PDDE na região Nordeste do Brasil e o desempenho gerencial das escolas (2020–2022).** Revista Educação e Políticas em Debate, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 16-33, 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GOMES, Natiane Portilho. **O Programa Dinheiro Direto na Escola no Município de Cametá (PA): transferências de recursos e prestação de contas dos conselhos escolares no período de 2009 a 2019. 2021.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

JANNUZZI, Paulo de Martino; FERREIRA, Vicente da Rocha Santos; FERRAREZI, Elisabete (org.). **Avaliação Sistêmica e Multicêntrica do**

Programa Dinheiro Direto na Escola: Proposta Conceitual e Estudos de Avaliabilidade. Volume 1. Goiânia: Cegraf UFG, 2024

LIMA, Carla; CAMARGO, Flávia; WALDHELM, Andrea. **Conselhos escolares e a participação na gestão democrática: estudo de uma rede municipal de ensino.** Educação, Sociedade & Culturas, Porto, n. 62, p. 175-195, 2022.

LIMA, Rejane Marques da Silva. **A descentralização de recursos financeiros na gestão da escola pública: desafios e possibilidades. 2022.** Dissertação (Mestrado em Educação), 2022.

MAIA, Francisco Alexlanio Alves. **Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE): implicações em uma escola de ensino médio em tempo integral de Pau dos Ferros (RN).** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – UERN, 2023.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição.** São Paulo: Boitempo, 2002.

NASCIMENTO, Giselle Oliveira do. **Investigação do uso de boas práticas de gestão do Programa Dinheiro Direto na Escola (Região Nordeste) na gestão escolar.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPB, João Pessoa, 2023.

REIS, F. T.; JANNUZZI, P. DE M. O uso do mapa de processos e resultados (MAPR) para construção de um plano de avaliação em

políticas educacionais: o caso do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). **Cadernos do FNDE**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 01–14, 2021.

RODRIGUES, Julianne Peixoto. **Proposta de desenho de processo do PDDE básico sob a perspectiva da unidade executora**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) – UFU, Uberlândia, 2024.

SILVA, Aquenubia Gonçalves da. **A gestão do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) em escolas municipais da microrregião do Bico do Papagaio – Tocantins**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFT, 2023.

SILVA, Fabio Roberto da. **Execução participativa do Programa Dinheiro Direto na Escola**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional), UNEB, Salvador, 2021.

SOUSA, Eusamar Araújo de. **Política e gestão do PDDE no município de Rio Sono - TO (2017–2021)**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFT, 2024.

SOUZA, Kelly Maria Elieuzza Alves Lima de. **Gestão de recursos públicos no âmbito da gestão escolar**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – UEMA, 2023.

TAPOROSKY, Barbara Cristina Hanauer; SENKEVICS, Adriano Souza. **Estado da arte das teses e dissertações sobre o financiamento da educação básica (2007–2024)**. Brasília: Ipea, 2025.

VIANA, Vanusa Ruas Freire. **O Sistema PDDE Interativo e suas ações agregadas**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 2023.

VIEIRA, Janaine Lira. **Gestão do Programa Dinheiro Direto na Escola em unidade de ensino do IEMA**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação), 2024.

WALSH, Catherine (Org.). ***Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir***. Quito: Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

¹ Mestrado em Programa de Pós Graduação Cidades, Territórios e Identidades/UFGA Campus de Abaetetuba-PA. Servidora Pública da rede municipal no Tocantins. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2178-0331>

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará, Professor na UFGA Campus de Abaetetuba-PA. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2351-4683>

³ Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor da Faculdade de Educação e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios, Identidades e Educação (PPGCITE/UFGA). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1424-5055>

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFGA). Professora da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e docente

permanente do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios, Identidades e Educação (PPGCITE/UFGA). Desenvolve pesquisas nas áreas de políticas públicas, decolonialidade e educação na Amazônia. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). LATTES: <https://lattes.cnpq.br/2909830922981790>