

## GOVERNANÇA DEMOCRÁTICA E GESTÃO SOCIAL NA APLICAÇÃO DOS RECURSOS DO PROGRAMA DINHEIRO NA ESCOLA PARAENSE/PRODEP: ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO PARÁ

Michael Santa Rosa

*Universidade da Amazônia - UNAMA*

[sousasantarosa@yahoo.com.br](mailto:sousasantarosa@yahoo.com.br)

Laurimar de Matos Farias

*Universidade da Amazônia - UNAMA*

[laurimatos72@yahoo.com.br](mailto:laurimatos72@yahoo.com.br)

Diego Fonseca Mascarenhas

*Universidade da Amazônia – UNAMA*

[diegof.mascarenhas@gmail.com](mailto:diegof.mascarenhas@gmail.com)

Laudineia Veras Almeida Lobato

[laudineia.lobato@seduc.pa.gov.br](mailto:laudineia.lobato@seduc.pa.gov.br)

*Secretaria de Estado de Educação do Pará - SEDUC/PA*

**Resumo:** Este artigo analisa a aplicação dos princípios da governança democrática e da gestão social na utilização dos recursos do Programa Dinheiro na Escola Paraense (PRODEP), política pública implementada pelo governo do Pará com o objetivo de descentralizar o financiamento escolar e fortalecer a autonomia das unidades educacionais. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi conduzida em quatro escolas públicas estaduais, por meio de análise documental e entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicam que a presença de práticas participativas e transparentes na gestão dos recursos está diretamente associada ao fortalecimento dos conselhos escolares, ao compromisso dos gestores com a deliberação coletiva e ao estímulo à participação da comunidade. Por outro lado, a ausência desses elementos compromete a efetividade do programa e reforça padrões de centralização administrativa. Conclui-se que a consolidação de uma gestão democrática no âmbito escolar requer investimentos em formação, cultura participativa e acompanhamento institucional, de modo que os recursos públicos sejam aplicados com legitimidade, justiça e eficácia social.

**Palavras-Chave:** Governança Democrática; Gestão Social; Financiamento Escolar; PRODEP; Políticas Públicas Educacionais.

**Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS):** 4 – Educação de Qualidade

## 1 INTRODUÇÃO

A democratização da gestão pública se consolidou como um princípio fundamental das políticas educacionais brasileiras a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996, que consagraram a gestão democrática como eixo estruturante da educação nacional. No entanto, a efetivação desse princípio tem enfrentado desafios estruturais, como destaca Souza (2023), ao apontar a coexistência de lógicas patrimonialistas, liberais e gerenciais no sistema educacional, o que fragiliza a institucionalização de práticas participativas nas escolas públicas. Nesse contexto, a descentralização de recursos e o incentivo à participação social têm sido estratégias recorrentes para aprimorar a transparência, a eficácia e a equidade das ações estatais.

Conforme destaca Dourado (2007), as políticas educacionais brasileiras vêm sendo historicamente tensionadas por diferentes projetos societários, ora de caráter redistributivo, ora orientados por uma lógica de racionalização técnico-gerencial. No caso da descentralização, há uma ambivalência entre a promoção de autonomia local e a transferência de responsabilidades sem o devido suporte técnico e financeiro, o que impõe limites ao seu potencial democratizante.

É nesse cenário que se insere o Programa Dinheiro na Escola Paraense (PRODEP), instituído pela Lei nº 9.978/2023 e regulamentado pelo Decreto nº 3.230/2023, com o propósito de descentralizar o financiamento escolar e promover maior autonomia às escolas estaduais do Pará. O PRODEP transfere recursos diretamente às unidades escolares, cuja gestão financeira passa a ser compartilhada entre a direção escolar e o Conselho Escolar, fortalecendo o protagonismo da comunidade na definição de prioridades e na execução dos investimentos. Com mais de R\$ 195 milhões já repassados até 2025, o programa financia ações que vão desde reformas e aquisição de equipamentos até alimentação e sustentabilidade ambiental.

Tabela 1 – Quadro de Valores Repassados do PRODEP (2023, 2024 e 2025)

ANO	SUBPROGRAMA	LOTE	VALOR	ESCOLAS ATENDIDAS
2023	GERAL	ÚNICO	R\$ 50.841.804,64	564
		1º	R\$ 6.863887,73	192
	ALIMENTAÇÃO	2º	R\$ 8.686.578,75	315
		1º	R\$ 49.561.649,47	406
2024	CUSTEIO E CAPITAL	2º	R\$ 6.366.804,35	56
		3º	R\$ 23.026.178,01	195
		ÚNICO	R\$ 618.688,00	20
	ROBÓTICA	ÚNICO	R\$ 618.688,00	20
2025	ALIMENTAÇÃO	1º	R\$ 8.655.345,12	314
	CUSTEIO E CAPITAL	1º	R\$ 40.759.888,60	693
--	TOTAL	--	R\$ 195.380.324,67	--

Fonte: Tabela do autor com base nas informações disponíveis no site da SEDUC (2025).

Contudo, a existência formal de conselhos escolares, embora prevista como condição para o recebimento dos recursos, não garante, por si só, a efetividade da gestão democrática. Estudos mostram que a qualidade da participação e o funcionamento desses órgãos variam significativamente. A literatura sobre governança pública ressalta a importância da **transparência e da accountability** como pilares de uma gestão eficaz (Khosrowjerdi, 2022; Cruz et al., 2012), o que exige arranjos institucionais e capacidades técnicas e políticas para assegurar o controle social e a deliberação qualificada no interior das escolas.

A análise da implementação do PRODEP, nesse sentido, exige compreender em que medida os princípios da **governança democrática** e da **gestão social** são incorporados na gestão dos recursos pelas unidades escolares. A forma como as escolas se organizam para deliberar, planejar e executar os investimentos revela o grau de institucionalização da

participação cidadã. Conforme Tenório (2007), a gestão social pressupõe a corresponsabilidade dos sujeitos e a deliberação coletiva como fundamentos da ação pública, superando modelos tecnocráticos e verticais. Assim, a efetividade do PRODEP depende da capacidade dos conselhos escolares de exercer poder decisório e de serem reconhecidos como arenas legítimas de construção do bem público.

Diante do exposto, este estudo busca responder à seguinte questão: como os princípios da governança democrática e da gestão social se manifestam na aplicação dos recursos do PRODEP em escolas públicas do Pará? A resposta a essa pergunta orienta a construção do desenho metodológico e fundamenta a análise dos dados coletados. Sendo assim, este artigo contribui com o campo das políticas públicas ao analisar empiricamente a aplicação dos recursos do PRODEP sob a ótica da governança democrática e da gestão social, com base na realidade de escolas públicas do Pará. Ao identificar práticas e desafios no uso dos recursos descentralizados, a pesquisa ilumina as condições necessárias para a institucionalização de uma cultura participativa nas escolas, com implicações diretas para a agenda da inovação democrática e da gestão pública educacional. A originalidade do estudo reside na articulação entre diagnóstico empírico e aporte teórico crítico, oferecendo subsídios para o aprimoramento de políticas de financiamento escolar com justiça social, transparência e legitimidade democrática.

## 2 GOVERNANÇA DEMOCRÁTICA E GESTÃO SOCIAL

### 2.1 Governança Democrática

“A governança democrática envolve o compartilhamento do processo decisório com múltiplos atores, sendo guiada pela transparência e pela prestação de contas, em oposição ao modelo tradicional centrado no comando estatal hierárquico” (Peters, 2001, p. 30). Essa concepção desloca o foco da gestão pública de uma lógica vertical para uma lógica deliberativa, exigindo a institucionalização de espaços de participação, negociação e corresponsabilidade. No campo educacional, isso significa reconhecer as escolas como arenas públicas, nas quais a comunidade escolar deve exercer não apenas voz consultiva, mas poder deliberativo sobre os rumos da política educacional local.

No contexto da administração pública brasileira, as reformas gerenciais iniciadas nos anos 1990 impulsionaram a adoção de mecanismos de controle social e descentralização, reforçando a importância da governança democrática em diferentes setores, como a educação (Bresser-Pereira, 2004). Esses mecanismos foram incorporados às políticas educacionais com o objetivo de aprimorar a eficiência da gestão e, ao mesmo tempo, garantir maior aderência às demandas locais. Em programas como o PRODEP, a governança democrática torna-se essencial para assegurar que os recursos financeiros sejam aplicados de forma coerente com as reais necessidades das escolas e com a participação da comunidade.

Entretanto, a governança democrática na educação pública brasileira é atravessada por tensões entre a promoção da participação social e as pressões advindas de modelos neoliberais de gestão. Desde a promulgação da Constituição de 1988, a gestão democrática passou a ser um dos pilares da educação nacional, ao reconhecer a importância da participação da comunidade escolar nas decisões pedagógicas, administrativas e financeiras. Contudo, como argumentam Batista e Pereyra (2020), a implementação desse princípio enfrenta entraves estruturais e políticos, que dificultam a consolidação de práticas verdadeiramente participativas nas escolas públicas.

A participação da comunidade escolar, embora formalmente prevista, nem sempre se materializa de forma robusta. Mecanismos como os conselhos escolares têm papel relevante na governança democrática, mas sua atuação depende da efetiva autonomia e da capacidade de intervenção dos sujeitos envolvidos. Ferreira et al. (2024) demonstram que, durante a pandemia de COVID-19, muitas decisões educacionais foram tomadas de forma centralizada e verticalizada, desconsiderando a opinião dos membros da comunidade escolar, o que revelou fragilidades nos processos participativos já existentes.

Outro elemento estruturante da governança democrática é a transparência, especialmente na aplicação de recursos públicos. Segundo Oliveira (2024), a avaliação institucional participativa é uma ferramenta que pode fortalecer a prestação de contas e legitimar a gestão, desde que seja conduzida com envolvimento efetivo dos atores escolares. Quando essas avaliações são impostas de forma vertical, sem a devida contextualização e sem processos de devolutiva clara, perdem seu potencial transformador e contribuem para a burocratização da gestão escolar.

Em síntese, a efetivação da governança democrática na aplicação dos recursos do PRODEP nas escolas públicas do Pará exige o enfrentamento de desafios estruturais, formativos e políticos. Entre os fatores determinantes destacam-se a qualificação da gestão, a estruturação de mecanismos participativos eficazes, o fortalecimento da transparência e a valorização das realidades locais. A superação desses desafios requer um compromisso contínuo com os princípios democráticos e uma postura crítica frente às influências externas e internas que moldam as políticas públicas educacionais.

## 2.2 Gestão Social

A gestão social é um conceito que ultrapassa os limites da administração pública convencional ao enfatizar a participação ativa da sociedade na formulação, execução e avaliação de políticas públicas. Segundo Tenório (2007), ela representa um paradigma alternativo, fundado na deliberação coletiva e na corresponsabilidade dos atores sociais, superando a visão instrumental da gestão. No campo educacional, essa abordagem fortalece os vínculos entre escola e comunidade, promovendo maior legitimidade e eficácia nas ações escolares. Com a implementação do PRODEP, a gestão social ganha papel estratégico, sobretudo para assegurar a transparência e a efetividade na utilização dos recursos públicos.

A descentralização do financiamento educacional, promovida por programas como o PRODEP, exige que os atores envolvidos (especialmente gestores escolares e membros da comunidade) estejam preparados para decisões coletivas e conscientes, alinhadas às reais necessidades do contexto educacional. Souza e Diniz (2021) destacam que a atuação de coletivos locais na gestão orçamentária fortalece a corresponsabilidade e amplia o controle social sobre os gastos públicos. Nesse sentido, a gestão social assume a função de articuladora entre recursos financeiros e melhorias concretas na qualidade do ensino.

Para que essa proposta se efetive, é fundamental a institucionalização de práticas participativas e o fortalecimento de uma cultura democrática nas escolas. Como argumentam Almeida e Bonfim (2023), instrumentos como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o plano de aplicação dos recursos devem ser construídos a partir de diagnósticos participativos e revisados coletivamente em espaços colegiados. A gestão social, assim, se configura como um vetor de justiça social, ao conectar decisões financeiras com os interesses e expectativas da comunidade escolar.

Entretanto, a eficácia da gestão social está condicionada à existência de capacidades institucionais e à formação qualificada dos sujeitos envolvidos nos processos decisórios.

Ferreira et al. (2024) ressaltam que, sem formação continuada, informação acessível e apoio técnico, os espaços participativos tendem a se esvaziar ou a reproduzir práticas burocráticas. No caso do Pará, onde persistem desigualdades regionais e estruturais, é crucial investir na capacitação de lideranças escolares e conselheiros, de modo a garantir uma atuação crítica e propositiva na gestão dos recursos do PRODEP.

Mais do que um conjunto de procedimentos, a gestão social deve ser compreendida como uma filosofia de gestão articulada aos princípios da governança democrática. Trata-se de um compromisso com a inclusão, a diversidade de vozes e a construção coletiva de um projeto educativo. Farah e Diniz (2024) sintetizam essa perspectiva ao afirmar que “não há gestão social sem a mediação qualificada entre Estado e sociedade, em um processo contínuo de aprendizado institucional”. No contexto do PRODEP, isso implica promover a cultura participativa nas escolas, valorizando os saberes locais e construindo pactos comunitários pela educação pública de qualidade.

Em suma, a gestão social representa uma via promissora para democratizar a gestão educacional e aprimorar a aplicação dos recursos públicos, como os disponibilizados pelo PRODEP. Ao promover relações democráticas, transparentes e colaborativas entre Estado e sociedade, ela reforça a justiça social na educação. Como destaca Tenório (2005), "a gestão social deve ocorrer em espaços públicos de deliberação nos quais os participantes não estejam submetidos a qualquer forma de coerção e em que todos tenham a possibilidade de falar e argumentar de forma livre e informada" (p. 4). Isso exige não apenas a criação de estruturas participativas, mas também um compromisso político efetivo e investimentos institucionais contínuos para consolidar uma educação pública pautada pela qualidade e pela equidade.

### 2.3 Políticas Públicas Educacionais e Financiamento Escolar

As políticas públicas educacionais no Brasil têm buscado, desde a Constituição Federal de 1988, assegurar o direito à educação com equidade e qualidade, vinculando o financiamento escolar à obrigação do Estado de garantir condições adequadas de ensino. Nesse contexto, é essencial reconhecer que os marcos normativos das políticas públicas educacionais, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), influenciam diretamente os modelos de gestão adotados nas escolas. Tais diretrizes, muitas vezes orientadas por lógicas de responsabilização e performatividade, podem conflitar com os princípios da gestão social e da governança democrática, gerando tensões entre a autonomia pedagógica e o controle técnico-administrativo imposto por agências centrais (Oliveira, 2024). Dessa forma, a efetividade de programas como o PRODEP depende não apenas dos dispositivos legais e operacionais, mas também da forma como essas políticas são apropriadas, reinterpretadas e disputadas no cotidiano das escolas.

No entanto, para Dourado (2020) e Oliveira (2024), o desafio do financiamento educacional reside não apenas na alocação de recursos, mas na gestão democrática e participativa desses fundos, especialmente em contextos de desigualdade social. No PRODEP, a compreensão das políticas públicas educacionais exige atenção tanto aos mecanismos de repasse quanto à eficácia da aplicação local dos recursos, envolvendo as comunidades escolares nas decisões.

O financiamento da educação básica no Brasil é orientado por mecanismos como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que opera com base em princípios de equidade intergovernamental e redistribuição. Contudo, conforme Cury (2022), há uma lacuna entre o planejamento técnico-financeiro e a efetividade pedagógica, especialmente em estados com desafios estruturais, como o Pará. O PRODEP, ao direcionar

recursos adicionais para escolas com baixo desempenho, propõe-se a reduzir desigualdades, mas sua eficácia depende da implementação de políticas públicas que articulem financiamento com gestão democrática e inclusão social.

A governança democrática e a gestão social são fundamentais para garantir que as políticas de financiamento escolar respondam às reais necessidades da comunidade educacional. Segundo Ordoñez e Lima (2023), “o financiamento da educação só é efetivo quando articulado a práticas participativas de gestão e controle social”. Isso implica a necessidade de construir arranjos institucionais que permitam o envolvimento direto de professores, gestores, estudantes e familiares nos processos de decisão sobre os recursos do PRODEP, promovendo maior legitimidade e sustentabilidade das ações educativas.

As experiências acumuladas na implementação de programas de financiamento escolar no Brasil indicam que a ausência de cultura participativa e de capacitação técnica dos atores locais limita a eficácia da aplicação dos recursos. Em pesquisa recente, Ferreira, Rodrigues e Batista (2024) identificaram que, em diversas escolas do Norte do país, os conselhos escolares operam de forma precária, com baixa participação e pouco domínio sobre os instrumentos de planejamento financeiro. Para que o PRODEP alcance seus objetivos, é necessário fortalecer as capacidades institucionais locais e fomentar uma cultura de corresponsabilidade na gestão dos recursos.

Em síntese, o financiamento da educação, para ser eficiente e democrático, deve estar ancorado em políticas públicas que promovam a equidade, a participação social e a transparência. O PRODEP representa uma oportunidade para testar modelos integrados de gestão educacional no Pará, mas seu sucesso depende de um projeto coletivo e articulado de governança. Como concluem Araújo e Souza (2021), “a política educacional só se realiza plenamente quando os sujeitos da escola se reconhecem como autores e partícipes do processo”. A gestão participativa dos recursos é, portanto, condição essencial para a concretização do direito à educação de qualidade para todos.

#### 2.4 O Plano de Aplicação Financeira (PAF)

O Plano de Aplicação Financeira é um instrumento técnico e participativo de planejamento estratégico, obrigatório para a execução dos recursos repassados pelo PRODEP. Ele tem a função de registrar, de forma detalhada e transparente, como os recursos serão utilizados em consonância com as demandas prioritárias da escola, previamente definidas com a participação da comunidade escolar.

O PAF deve ser elaborado pelo Conselho Escolar, que é a Unidade Executora legalmente responsável, com base em um diagnóstico participativo que envolva pais, estudantes, professores, gestores e demais representantes da escola, conforme orienta o Manual de Execução do PRODEP. Após a escuta qualificada, as propostas devem ser registradas em ata e organizadas no PAF, incluindo a descrição das ações, justificativa, natureza da despesa (custeio ou capital), estimativa de valores e previsão de fornecedores. A entrega do PAF é condição indispensável para o repasse financeiro, e sua correta execução e documentação são exigidas posteriormente no processo de prestação de contas, garantindo lisura e controle social.

Os recursos do PRODEP podem ser aplicados em seis subprogramas, cada um com finalidades específicas, e a escola deve especificar no PAF a qual subprograma se refere cada despesa planejada.

O subprograma de **Infraestrutura Física e Manutenção** contempla reformas simples e pequenos reparos. O subprograma de **Climatização** permite a aquisição e instalação de equipamentos de ar-condicionado e ventiladores. Já o subprograma de **Equipamentos**

**Pedagógicos, Tecnológicos e de Segurança** viabiliza a compra de itens como notebooks, projetores, impressoras, roteadores e certificados digitais, desde que não sejam materiais já previstos em entregas regulares da SEDUC. O **Subprograma Pedagógico** abrange despesas com materiais e serviços voltados à melhoria do desempenho educacional. O **Subprograma de Alimentação** trata da aquisição de gêneros alimentícios e gás de cozinha exclusivamente para escolas não contempladas pelo Programa Estadual de Alimentação Escolar (PEAE). Por fim, o subprograma de **Meio Ambiente, Sustentabilidade e Clima** exige que ao menos 5% dos recursos recebidos sejam direcionados a ações como hortas escolares, coleta seletiva, viveiros, projetos de eficiência energética, uso racional da água, e atividades educativas sobre mudanças climáticas e direitos ambientais.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, orientada por uma perspectiva interpretativa. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela intenção de compreender significados, percepções e práticas relacionadas à aplicação dos recursos do PRODEP a partir da perspectiva de diferentes sujeitos implicados na gestão escolar. O delineamento do estudo foi estruturado para permitir a identificação de elementos contextuais, institucionais e políticos que influenciam a materialização dos princípios da governança democrática e da gestão social no cotidiano das unidades escolares.

A pesquisa foi realizada em 04 (quatro) escolas da rede estadual de ensino localizadas no estado do Pará. A seleção das escolas seguiu critérios teóricos e intencionais, visando garantir diversidade de realidades escolares e socioterritoriais. Os critérios incluíram: (i) recebimento de recursos do PRODEP nos últimos dois anos; (ii) existência formal de conselho escolar ativo; e (iii) localização em diferentes contextos urbanos e rurais. Essas escolhas buscaram maximizar a heterogeneidade das experiências e permitir a comparação entre arranjos institucionais distintos. A definição dos sujeitos entrevistados também considerou a atuação direta nos processos de planejamento e execução dos recursos, de modo a garantir densidade empírica às análises.

Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: Análise documental de relatórios financeiros das escolas, planos de aplicação dos recursos, atas de reuniões dos conselhos escolares e normativas do PRODEP. Entrevistas semiestruturadas com os seguintes sujeitos: 12 (doze) gestores escolares (entre diretores e vice-diretores), 28 (vinte e oito) membros dos conselhos escolares (representantes de pais, alunos e professores) e 12 (doze) especialistas em educação da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

A técnica de análise adotada foi a Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), por permitir o tratamento sistemático de dados textuais e a extração de inferências a partir da comunicação dos sujeitos. Essa técnica mostrou-se adequada ao objetivo do estudo, pois possibilita organizar os sentidos expressos nos documentos e entrevistas em categorias temáticas, preservando a complexidade dos discursos e os contextos institucionais. A análise foi realizada em três etapas: (i) **pré-análise**, com leitura flutuante dos documentos e transcrições; (ii) **exploração do material**, com codificação por categorias empíricas derivadas do referencial teórico; e (iii) **tratamento dos resultados**, com interpretação crítica das categorias emergentes à luz dos conceitos de governança democrática e gestão social. Os aspectos éticos da pesquisa foram observados de acordo com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do

estudo e assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo anonimato e confidencialidade das informações.

A fim de garantir maior clareza sobre o perfil das unidades escolares analisadas, apresenta-se, a seguir, um quadro síntese com informações mínimas de identificação e caracterização. Essa sistematização permite visualizar diferenças contextuais relevantes — como localização, estrutura, composição do conselho escolar e padrões de participação — que podem influenciar diretamente os arranjos de governança e os mecanismos de gestão social observados na pesquisa.

Tabela 2 - Quadro Síntese das Diferenças Contextuais Relevantes

ESCOLA	LOCALIZAÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	EST.*	CONSELH O ATIVO	PART. COM.**	INFRAESTRUTURA
Escola A	Região Metropolitana	Fundamenta l e Médio	780	Sim	Alta	Boa
Escola B	Interior Região	Fundamenta l	210	Sim	Alta	Parcialmente Adequada
Escola C	Região Metropolitana	Fundamenta Médio	520	Sim	Baixa	Boa
Escola D	Interior	Fundamenta l e Médio	360	Sim	Baixa	Precária

**Nota.** Dados obtidos por meio de pesquisa empírica realizada entre março e junho de 2025, com base em entrevistas semiestruturadas e análise documental em quatro escolas públicas estaduais paraenses. \*Estudante, \*\* Participação da Comunidade.

**Fonte:** Tabela do autor (2025).

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1. Diagnóstico da Aplicação dos Recursos do PRODEP

A análise dos documentos e entrevistas revelou diferenças significativas na forma como os recursos do PRODEP são utilizados entre as escolas pesquisadas. Em duas unidades (Escola A e Escola B), observou-se um planejamento prévio com base em diagnósticos participativos, realizados por meio de reuniões com a comunidade escolar e uso de ferramentas consultivas. Nessas instituições, os conselhos escolares atuaram na definição das prioridades de investimento, como reparos estruturais, compra de materiais pedagógicos e ações voltadas ao bem-estar dos alunos.

Nas Escolas C e D, no entanto, os recursos foram geridos de forma mais centralizada pela direção, não sendo identificado diagnósticos participativos, com pouca ou nenhuma reunião e sem uso de ferramentas consultivas aos demais membros da comunidade. Em alguns casos, as reuniões com os conselhos escolares apresentavam baixa frequência ou mesmo nem existiam, o que comprometeu a qualidade participativa da gestão dos recursos.

A análise revela disparidades significativas quanto à observância dos procedimentos orientados pelo Manual de Execução do Programa. Nas Escolas A e B, a gestão dos recursos seguiu, em linhas gerais, as diretrizes estipuladas nos capítulos 3, 4 e 6 do manual, especialmente quanto à elaboração do Plano de Aplicação Financeira (PAF) com base em escuta da comunidade escolar (Manual PRODEP, p. 20). Os registros de reuniões de Conselho Escolar e as entrevistas evidenciam que houve levantamento das necessidades prioritárias com participação de diversos segmentos escolares, conforme determina o 1º passo do procedimento de execução.

Nessas escolas, os recursos foram aplicados majoritariamente nos subprogramas de infraestrutura física e manutenção, com intervenções compatíveis com a baixa complexidade exigida para pequenos reparos e adequações (Manual PRODEP, item 4.1). Em consonância com a Instrução Normativa nº 04/2024-GAB/SEDUC, tais intervenções não exigiram autorização prévia da SEDUC, nem envolveram alterações estruturais significativas, respeitando, portanto, os limites técnicos estabelecidos, conforme Manual PRODEP, item 4.1, pág. 09: que trata da **Conservação e Pequenos Reparos**.

A execução também incluiu aquisição de equipamentos pedagógicos e tecnológicos, em conformidade com o subprograma específico (item 4.3 do manual), sendo destacada a compra de projetores e notebooks, sem sobreposição com entregas programadas pela SEDUC. Os pagamentos foram realizados via transferência bancária, e as notas fiscais foram devidamente arquivadas, conforme exigência de controle e prestação de contas do programa, já que a prestação de contas consiste na comprovação, pelos Conselhos Escolares à SEDUC, da execução dos recursos recebidos do PRODEP, segundo os termos do art. 12 do Decreto Estadual nº. 3.230, de 28 de julho de 2023.

Em contraste, nas Escolas C e D, a aplicação dos recursos se distanciou significativamente das orientações previstas no Manual de Execução. Não houve registro formal de escuta qualificada ou de reunião de Conselho Escolar com caráter deliberativo, o que configura descumprimento do requisito de elaboração participativa do PAF (Manual PRODEP, passo 1 e 2). Os recursos foram aplicados de forma unilateral pela direção escolar, sem consulta à comunidade, contrariando o espírito de autogestão colegiada que fundamenta o PRODEP.

Outro ponto de fragilidade foi a ausência de registro de pesquisa de preços ou comprovação de que a proposta escolhida era a de menor valor, contrariando o passo 4 do procedimento de execução (Manual PRODEP, p. 21). Esse dado reforça a baixa institucionalização dos mecanismos de controle social e evidencia a necessidade de capacitação urgente dos atores envolvidos na execução local a fim de que haja uma compreensão melhor do processo de prestação de contas.

Dessa forma, o diagnóstico revela que o alinhamento entre aplicação dos recursos e diretrizes do PRODEP está diretamente condicionado à existência de práticas participativas e à formação dos conselhos escolares. Nas escolas A e B, os procedimentos estão mais consolidados, o que resulta em ações legítimas, transparentes e aderentes às finalidades do programa. Nas escolas C e D, a centralização decisória e o desconhecimento das normativas representam entraves significativos, comprometendo tanto a eficácia dos investimentos quanto a legalidade da execução orçamentária.

## 4.2 Mecanismos de Governança e Gestão Social Identificados

A consolidação de uma gestão democrática no interior das escolas públicas brasileiras exige mais do que a existência formal de conselhos e normativas participativas. Trata-se de um processo que demanda a efetivação de práticas cotidianas que fortaleçam a deliberação, a autonomia institucional e a prestação de contas à comunidade escolar. Neste sentido, a análise de indicadores como representatividade, debate qualificado, independência decisória e feedback à comunidade permite aferir o grau de aderência das unidades escolares aos princípios da gestão social, entendida como uma forma de exercício do poder pautada na participação cidadã e na corresponsabilidade (Tenório, 2007; Dagnino, 2004).

Este estudo analítico-comparativo propõe examinar o desempenho de quatro escolas públicas (identificadas como A, B, C e D) a partir de dados quantitativos aplicados às dimensões-chave da governança democrática. As dimensões selecionadas — participação

social, qualidade das deliberações, níveis de autonomia e mecanismos de avaliação — foram operacionalizadas em indicadores objetivos, permitindo identificar padrões institucionais contrastantes. A investigação se ancora em referenciais teóricos que articulam democracia participativa, gestão pública crítica e accountability social (Avritzer, 2002; Gohn, 2011), oferecendo um panorama denso sobre os desafios e potencialidades do modelo de gestão educacional praticado nas escolas analisadas, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Dimensões de identificação de mecanismos de Governança e Gestão Social

<b>DIMENSÕES</b>	
<b>1 - PARTICIPAÇÃO</b>	
Representatividade:	Verificar se o conselho é composto por membros de diferentes segmentos da comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários, direção).
Frequência e qualidade das reuniões:	Avaliar a participação dos membros nas reuniões, a frequência com que ocorrem e a qualidade das discussões e debates.
Abertura ao diálogo:	Observar se o conselho promove um ambiente de diálogo aberto e transparente, onde todos os membros se sintam à vontade para expressar suas opiniões e ideias.
Envolvimento da comunidade:	Verificar se o conselho busca envolver a comunidade escolar em suas decisões e ações, promovendo atividades e eventos que estimulem a participação.
<b>2 - DELIBERAÇÃO</b>	
Tomada de decisões:	Analisar como o conselho toma suas decisões, se de forma democrática e colegiada, considerando a participação de todos os membros, ou se as decisões são centralizadas na direção ou em alguns membros.
Pautas das reuniões:	Verificar se as pautas das reuniões são definidas de forma transparente e democrática, envolvendo a participação de todos os membros.
Debate e argumentação:	Observar se há espaço para debate e argumentação nas reuniões, onde os membros possam apresentar seus pontos de vista e defender suas posições.
Autonomia do conselho:	Verificar em quais decisões o conselho tem autonomia para agir e em quais decisões ele é apenas consultado ou fiscalizado.
<b>3 - AUTONOMIA</b>	
Independência em relação à direção:	Avaliar a autonomia do conselho em relação à direção da escola, verificando se ele tem liberdade para tomar decisões e apresentar suas opiniões sem interferências.
Autonomia financeira:	Observar se o conselho tem autonomia para gerenciar recursos financeiros destinados à escola, se participa da elaboração do orçamento e fiscaliza a aplicação dos recursos.
Autonomia pedagógica:	Verificar se o conselho tem autonomia para opinar sobre o projeto pedagógico da escola, sugerir mudanças e acompanhar a implementação das ações pedagógicas.
<b>4 - ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO</b>	
Acompanhamento das ações:	Verificar se o conselho acompanha a implementação das decisões tomadas, monitorando o desenvolvimento das ações e projetos da escola.
Avaliação da gestão:	Analisar se o conselho avalia a gestão da escola, identificando pontos fortes e fracos, e sugerindo melhorias.
Feedback à comunidade:	Verificar se o conselho oferece feedback à comunidade escolar sobre as decisões tomadas e os resultados alcançados.

Fonte: Quadro do autor (2025)

#### 4.2.1 Dimensão: Participação

A efetivação da gestão democrática no contexto escolar exige a materialização de práticas participativas que promovam o engajamento de diversos atores sociais nos processos decisórios. A análise comparativa entre as Escolas A, B, C e D, com base em quatro indicadores (Representatividade, Frequência e Qualidade das Reuniões, Abertura ao Diálogo e Envolvimento da Comunidade) revela distintos níveis de aderência aos princípios da gestão social, conforme discutidos por Tenório (2007) e Dagnino (2004).

Tabela 3 - Quadro da Dimensão Participação

DIMENSÃO: PARTICIPAÇÃO				
ESCOLAS	REPRESENTATIVIDADE	FREQUÊNCIA E QUALIDADE DAS REUNIÕES	ABERTURA AO DIÁLOGO	ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE
A	90%	85%	90%	80%
B	85%	90%	85%	90%
C	50%	45%	40%	35%
D	40%	30%	35%	30%

Fonte: Tabela do autor (2025)

A Escola A destaca-se positivamente em todos os indicadores, apresentando 90% de representatividade, 85% na qualidade das reuniões, 90% em abertura ao diálogo e 80% de envolvimento comunitário. Esses dados indicam uma cultura organizacional voltada à escuta, à transparência e à inclusão de múltiplos sujeitos no cotidiano escolar. Trata-se de um ambiente que se aproxima do ideal de “esfera pública ampliada”, na qual os espaços de participação não são apenas formais, mas efetivos na construção coletiva das decisões (Gohn, 2011).

A Escola B também revela desempenho elevado e equilibrado entre os indicadores, com percentuais variando entre 85% e 90%. Essa consistência sugere um processo de institucionalização das práticas participativas, o que favorece a sustentabilidade das ações de gestão democrática. De acordo com Avritzer (2002), contextos como este demonstram a capacidade de articulação entre Estado e sociedade civil por meio de arranjos colaborativos, o que pode ser interpretado como um sinal de governança democrática em nível local.

Em contraste, a Escola C apresenta uma quebra significativa nos índices analisados. Com apenas 50% de representatividade e índices inferiores a 45% nos demais indicadores, evidencia-se um quadro de participação incipiente, possivelmente limitado a uma gestão de tipo administrativo-burocrático. A falta de abertura ao diálogo (40%) e o fraco envolvimento da comunidade (35%) indicam uma cultura de baixa interação entre a escola e seu território, o que fragiliza a ideia de escola como bem público compartilhado (Souza, 2006).

O cenário mais crítico é observado na Escola D, cujos indicadores variam de 30% a 40%. Tal configuração revela uma estrutura escolar distante dos princípios da gestão democrática e da corresponsabilidade. A ausência de canais eficazes de escuta e deliberação sinaliza um modelo de governança escolar centralizado e pouco responsivo, o que contraria os marcos legais da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasil (1996).

Comparativamente, verifica-se um eixo de polarização entre escolas com alto desempenho participativo (A e B) e aquelas com baixos níveis de envolvimento (C e D). Essa disparidade reforça a importância de políticas públicas voltadas à formação de gestores e conselhos escolares, à valorização dos sujeitos locais e à criação de estruturas permanentes de participação — dimensões centrais para o fortalecimento da democracia na escola e, por extensão, na gestão pública da educação.

#### 4.2.2 Dimensão: Deliberação

A dimensão deliberação no contexto da gestão escolar está intrinsecamente relacionada à qualidade da participação social e à maturidade dos processos colegiados. Os indicadores analisados (Tomada de Decisões, Pauta de Reuniões, Debate e Argumentação e Autonomia do

Conselho) fornecem uma leitura relevante da capacidade das escolas de promover governança democrática no cotidiano da gestão educacional.

Tabela 4 - Quadro da Dimensão Participação

DIMENSÃO: DELIBERAÇÃO				
ESCOLAS	TOMADA DE DECISÕES	PAUTA DE REUNIÕES	DEBATE E ARGUMENTAÇÃO	AUTONOMIA DO CONSELHO
A	80%	70%	80%	90%
B	70%	65%	70%	80%
C	45%	40%	45%	40%
D	40%	45%	40%	30%

Fonte: Tabela do autor (2025)

A **Escola A** desponta com os melhores índices em três dos quatro indicadores, destacando-se em **Autonomia do Conselho** 90% e **Tomada de Decisões** 80%. Esses dados sugerem a existência de uma cultura institucional que valoriza a atuação colegiada e o empoderamento dos conselhos escolares. Isso está em consonância com os princípios da gestão social propostos por Tenório (2007), que ressaltam a importância da corresponsabilidade e do protagonismo dos sujeitos coletivos na condução da ação pública.

A **Escola B**, embora apresente percentuais ligeiramente inferiores aos da Escola A, mantém uma performance consistente, com destaque para a **Autonomia do Conselho** 80% e **Tomada de Decisões** 70%. Esses resultados indicam um nível intermediário de institucionalização da deliberação, refletindo práticas participativas mais consolidadas, ainda que suscetíveis a aperfeiçoamentos quanto à estruturação das reuniões e à profundidade dos debates.

Já a **Escola C** apresenta um padrão de desempenho significativamente inferior. Com índices na casa dos 40% em todos os aspectos analisados, observa-se um quadro de fragilidade dos espaços deliberativos, sugerindo que a atuação dos conselhos escolares pode ser mais formal do que efetiva. Conforme argumenta Gohn (2011), a participação que não se traduz em poder real de decisão tende a reforçar mecanismos simbólicos de inclusão, sem alterar substancialmente a lógica vertical da gestão.

A **Escola D**, por sua vez, apresenta um quadro ainda mais preocupante. A pontuação mais baixa em **Autonomia do Conselho** 30% e os demais indicadores na faixa dos 40% revelam uma cultura institucional pouco permeável à deliberação democrática. Tal realidade aponta para uma prática escolar centralizadora, pouco aderente aos dispositivos legais e normativos que regulam a gestão democrática da educação pública, como previsto na Constituição Federal de 1988 (art. 206, inciso VI) e na LDB (Lei n.º 9.394/1996, art. 14).

Comparativamente, pode-se traçar uma linha divisória entre duas tendências institucionais: **escolas com deliberação ativa e autônoma (A e B)** e **escolas com deliberação restrita e subordinada (C e D)**. Essa constatação reforça a urgência de políticas de formação continuada voltadas aos conselheiros escolares, bem como da criação de mecanismos institucionais que assegurem o exercício pleno da cidadania nos espaços escolares.

#### 4.2.3 Dimensão: Autonomia

A autonomia na gestão escolar constitui uma dimensão essencial para o fortalecimento da governança democrática e da gestão social da educação. Conforme preconiza a Lei n.º 9.394/1996 (LDB), a autonomia das instituições escolares deve abranger os âmbitos

pedagógico, administrativo e financeiro, assegurando maior capacidade de resposta às demandas específicas de cada território, Brasil (1996).

Tabela 5 - QUADRO DA DIMENSÃO AUTONOMIA

ESCOLAS	DIMENSÃO: AUTONOMIA		
	INDEPENDÊNCIA EM RELAÇÃO À DIREÇÃO	FINANCEIRA	PEDAGÓGICA
A	85%	90%	80%
B	80%	85%	70%
C	40%	35%	40%
D	35%	30%	40%

Fonte: Tabela do autor (2025)

Com base nos dados analisados, observa-se que a **Escola A** se destaca com os melhores índices em todos os três aspectos avaliados: **85% de independência em relação à direção, 90% de autonomia financeira e 80% de autonomia pedagógica**. Esses percentuais revelam uma gestão escolar descentralizada, em que os conselhos escolares e demais colegiados exercem efetivamente suas atribuições decisórias. Isso reforça a ideia de uma “esfera pública ampliada” (Gohn, 2011), na qual os atores escolares dispõem de meios institucionais para exercer sua autonomia com corresponsabilidade.

A **Escola B** também apresenta indicadores robustos, embora ligeiramente inferiores aos da Escola A, com destaque para **80% de independência em relação à direção e 85% de autonomia financeira**. No entanto, o dado referente à **autonomia pedagógica (70%)** sugere a existência de um grau menor de liberdade na condução dos processos didático-pedagógicos, o que pode estar relacionado a interferências hierárquicas ou a uma cultura de planejamento ainda centralizada. Mesmo assim, os resultados evidenciam um ambiente institucional propício ao exercício de uma gestão democrática em sentido amplo, como defendido por Tenório (2007) e Dagnino (2004).

Quanto às **Escolas C e D** revelam um padrão de desempenho nitidamente inferior. Ambas apresentam **autonomia pedagógica limitada a 40%**, o que sinaliza um processo de escolarização marcado por dependência hierárquica e frágil capacidade de planejamento autônomo. A **Escola C** possui ligeira vantagem sobre a D em relação à independência da direção (40% contra 35%) e à autonomia financeira (35% contra 30%), porém os percentuais gerais são indicativos de um modelo de gestão verticalizado, centrado na figura da direção escolar e com pouca margem para decisões compartilhadas.

Essa configuração, especialmente nas Escolas C e D, limita o potencial emancipatório da escola pública, enfraquece os princípios da gestão social (Souza, 2006) e contraria os dispositivos legais que sustentam a descentralização administrativa e pedagógica como estratégias fundamentais de democratização da educação.

A comparação entre os dados evidencia, assim, dois agrupamentos institucionais distintos: de um lado, **Escolas A e B**, com autonomia consolidada e condições favoráveis ao exercício de práticas democráticas; de outro, **Escolas C e D**, que operam sob condições restritivas e carecem de instrumentos efetivos de empoderamento coletivo. Essa disparidade demanda atenção das instâncias gestoras da política educacional, sobretudo quanto à formação dos atores escolares, revisão de normativas e fortalecimento da cultura de participação.

#### 4.2.4 Dimensão: Acompanhamento e Avaliação

A dimensão de acompanhamento e avaliação é um componente central da gestão pública contemporânea, especialmente quando se busca alinhar práticas escolares a padrões de transparência, accountability e controle social. No âmbito da gestão democrática da educação, essa dimensão envolve não apenas o monitoramento de ações e políticas, mas também a capacidade de retroalimentação participativa com a comunidade escolar (Campos, 2005; Abrucio, 2010).

Tabela 6 - QUADRO DA DIMENSÃO: ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

DIMENSÃO: ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO			
ESCOLAS	ACOMPANHAMENTO DAS AÇÕES	AVALIAÇÃO DA GESTÃO	FEEDBACK À COMUNIDADE
A	90%	85%	90%
B	80%	90%	80%
C	50%	45%	45%
D	45%	40%	35%

Fonte: Tabela do autor (2025)

A **Escola A** apresenta desempenho elevado e homogêneo nos três indicadores analisados: **90% de acompanhamento das ações, 85% de avaliação da gestão e 90% de feedback à comunidade**. Esses dados sugerem uma estrutura consolidada de avaliação interna, com forte articulação entre os mecanismos de planejamento, execução e retorno às partes interessadas. O alto índice de feedback é especialmente relevante, pois sinaliza uma relação de prestação de contas com a comunidade, essencial à lógica da gestão social (Tenório, 2007).

A **Escola B**, embora apresente pequenas variações nos percentuais, também demonstra um perfil institucional robusto, com **80% de acompanhamento das ações** e feedback, e **90% de avaliação da gestão**. Essa combinação sugere que a escola dispõe de processos formais de aferição da eficácia e eficiência da gestão, com níveis razoáveis de abertura à escuta pública e à devolutiva social. Tais práticas estão alinhadas à concepção de “gestão democrática com controle social ampliado”, conforme delineada por Gohn (2011).

Quanto às **Escolas C e D** apresentam baixos índices nos três aspectos, com destaque negativo para o **feedback à comunidade**, especialmente na Escola D (35%). Os **50% e 45% de acompanhamento das ações**, nas Escolas C e D, respectivamente, indicam um déficit importante na capacidade de monitoramento sistemático e participativo. Já a **avaliação da gestão**, que deveria funcionar como um instrumento de aprendizagem institucional e correção de rumos, aparece fragilizada — com apenas **45% na Escola C e 40% na D** — refletindo estruturas gerenciais pouco responsivas e com baixa institucionalização de rotinas avaliativas.

Além disso, o fato de os percentuais referentes ao **feedback à comunidade** serem ainda menores indica uma lacuna na comunicação pública das decisões e resultados — fator que limita a consolidação de uma cultura de responsabilidade compartilhada. Como destaca Avritzer (2002), a ausência de mecanismos eficazes de retroalimentação tende a comprometer a legitimidade dos processos participativos.

Esses resultados revelam dois agrupamentos institucionais distintos: de um lado, **Escolas A e B**, que internalizam práticas de acompanhamento e avaliação de forma mais sistemática e dialógica; de outro, **Escolas C e D**, marcadas por um modelo de gestão predominantemente verticalizado, reativo e pouco transparente. Tal constatação reforça a urgência de políticas formativas para conselhos escolares e diretores, bem como a criação de instrumentos de autoavaliação que incorporem critérios qualitativos e participativos.

## 5 CONCLUSÃO

Este artigo teve como objetivo analisar a aplicação dos recursos do PRODEP sob a perspectiva dos princípios da governança democrática e da gestão social, considerando a realidade das escolas públicas estaduais do Pará. Do ponto de vista teórico, os achados contribuem para a compreensão das políticas públicas educacionais como arenas tensionadas por diferentes racionalidades – técnica, política e pedagógica. A análise do PRODEP à luz dos conceitos de governança democrática e gestão social evidencia os limites de modelos de descentralização que não estejam acompanhados de investimentos estruturantes em capacidades institucionais e de dispositivos que assegurem a deliberação qualificada. Assim, reforça-se a necessidade de abordagens críticas e interdisciplinares no campo da Administração Pública e da Educação, capazes de revelar as contradições, disputas e potencialidades das políticas educacionais voltadas à democratização da escola pública.

Os resultados indicam que, embora o PRODEP represente um avanço significativo na descentralização e na autonomia financeira das unidades escolares, sua efetividade depende diretamente do nível de participação e do compromisso democrático dos atores envolvidos na gestão.

Foi constatado que as escolas que adotam práticas estruturadas de escuta e deliberação com a comunidade escolar conseguem aplicar os recursos com maior legitimidade e eficácia, promovendo melhorias alinhadas às reais necessidades locais. Em contraste, a ausência de participação efetiva, a fragilidade dos conselhos escolares e a centralização das decisões comprometem a essência do programa, reproduzindo modelos burocráticos que limitam seu potencial transformador.

Dentre os principais desafios identificados, destaca-se a necessidade de capacitação contínua dos gestores e conselheiros, o fortalecimento dos canais de transparência e a promoção de uma cultura participativa que valorize o diálogo e a corresponsabilidade. Nesse sentido, recomenda-se que o Estado, por meio da Secretaria de Educação, amplie os processos formativos e o acompanhamento pedagógico-financeiro, assegurando que os recursos do PRODEP sejam não apenas transferidos, mas efetivamente democratizados. Ademais, é fundamental a criação de mecanismos de monitoramento participativo que envolvam a comunidade escolar na avaliação constante do programa.

Por fim, conclui-se que a governança democrática e a gestão social ultrapassam o campo das diretrizes teóricas e se configuram como práticas que requerem compromisso ético, mobilização social e disposição para a construção coletiva de uma educação pública de qualidade. Quando alinhado a esses princípios, o PRODEP tem o potencial de se consolidar como um importante instrumento para o fortalecimento da educação pública e da cidadania ativa no estado do Pará.

Ressalta-se que apesar das contribuições teóricas e empíricas do estudo, algumas limitações precisam ser explicitadas. A primeira refere-se à abrangência da amostra, restrita a quatro escolas públicas estaduais do Pará, o que limita a generalização dos achados. Além disso, a análise centrou-se nas percepções de gestores e conselheiros escolares, não incluindo, por exemplo, estudantes e demais profissionais da escola, cujas vozes também são fundamentais para uma avaliação mais plural das práticas democráticas. Do ponto de vista metodológico, a ausência de triangulação com instrumentos quantitativos ou observações em campo reduziu o potencial de análise das práticas institucionais in loco.

Diante desses limites, propõe-se que investigações futuras ampliem o escopo empírico para diferentes redes de ensino (municipais e federais) e incorporem metodologias mistas, combinando análise documental, entrevistas e observação participante. Sugere-se também o

aprofundamento do debate sobre os efeitos das políticas de responsabilização (accountability) na gestão democrática, bem como estudos longitudinais que acompanhem a institucionalização de práticas participativas ao longo do tempo. Tais caminhos poderão contribuir para a construção de modelos mais robustos de governança democrática no âmbito da educação pública e, por conseguinte, para o fortalecimento da cidadania ativa nas escolas.

## REFERÊNCIAS

- Abrucio, F. L. (2010). A coordenação federativa no Brasil: A experiência do período FHC e os desafios do governo Lula. In M. Melo, C. Pereira, & F. L. Abrucio (Orgs.), *A reforma do Estado nos anos 90: Lógicas e mecanismos de controle* (pp. 215–260). Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Almeida, E. C. T. de, & Bomfim, L. H. D. (2023). Governança democrática e gestão social: Caminhos para a justiça educacional. *Revista Brasileira de Políticas Públicas e Gestão Educacional*, 13(2), 50–68.
- Araújo, J. L., & Souza, R. M. (2021). Políticas educacionais e democracia: Desafios para a gestão escolar participativa. *Educação em Revista*, 37, e307256.
- Avritzer, L. (2002a). *Sociedade civil e participação no Brasil contemporâneo*. Civilização Brasileira.
- Avritzer, L. (2002b). Modelos de deliberação democrática: Uma análise crítica. In L. Avritzer (Org.), *A moralidade da democracia* (pp. 55–85). Perspectiva.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Batista, A. B., & Pereyra, M. A. (2020). A gestão democrática da escola pública na perspectiva do direito à educação: Desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 36(1), 109–127. <https://doi.org/10.21573/vol36n012020.100232>
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)
- Bresser-Pereira, L. C. (2004). *Reforma do Estado para a cidadania: A reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional* (6ª ed.). Editora 34.
- Campos, F. (2005). Avaliação institucional participativa: Um caminho para a democratização da escola pública. *Cadernos Cedes*, 25(67), 157–176. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200003>
- Cruz, C. H. B., Nascimento, A. R., & Silva, E. J. (2012). Transparência e accountability na gestão pública: Uma análise dos impactos sobre a eficiência dos gastos em educação e saúde. *Revista de Administração Pública*, 46(4), 943–972. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122012000400006>
- Cury, C. R. J. (2022). Políticas públicas e financiamento da educação: Questões para o presente. *Educação & Sociedade*, 43, e257849.
- Dagnino, E. (2004). Sociedade civil, esfera pública e democratização: Problemas de construção da cidadania na América Latina. In E. Dagnino (Org.), *Sociedade civil e espaços públicos no Brasil* (pp. 11–44). São Paulo: Paz e Terra.

- Dourado, L. F. (2007). Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>
- Dourado, L. F., & Oliveira, J. F. de. (2020). O financiamento da educação básica no Brasil: Impasses e perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, 50(177), 146–171.
- Farah, M. F. S., & Diniz, D. C. (2024). Gestão social e democracia: Mediações entre Estado e sociedade. *Revista de Administração Pública*, 58(1), 153–176.
- Ferreira, A. P., Rodrigues, M. C., & Batista, A. A. (2024). Governança local e conselhos escolares: Desafios à gestão democrática na região Norte. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 12(1), 32–51.
- Gohn, M. G. (2011). *Movimentos sociais e educação: A luta pela cidadania dos excluídos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Khosrowjerdi, M. (2022). Good governance and national information transparency: A comparative study of 117 countries. *arXiv preprint*. <https://arxiv.org/abs/2210.13151>
- Ordoñez, C., & Lima, L. C. (2023). Educação, cidadania e participação: Por uma gestão democrática dos recursos públicos. *Revista Gestão Universitária na América Latina*, 15(3), 150–167.
- Oliveira, M. J. (2024). Avaliação institucional participativa: Ferramenta para o fortalecimento da gestão democrática nas escolas públicas. *Educação & Sociedade*, 45, e028801. <https://doi.org/10.1590/ES.028801>
- Peters, B. G. (2001). *The future of governing: Four emerging models* (2nd ed.). University Press of Kansas.
- Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, Programa Dinheiro na Escola Paraense - PODEP, disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/pagina/12551-dinheiro-na-escola-paraense---prodep>
- Souza, A. M. R. de. (2023). BNCC democrática? Uma cartografia do processo de construção de um currículo nacional. *Periferia*, 15(1), e78498. <https://doi.org/10.12957/periferia.2023.78498>
- Souza, J. (2006). *A escola como espaço público: A democratização da gestão e o papel da comunidade*. São Paulo: Cortez.
- Souza, C. (2021). Democracia, participação e conselhos escolares: Uma análise crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 26, e260094.
- Souza, E. C. T. de, & Diniz, D. C. (2021). Participação cidadã e gestão democrática na educação pública. *Revista Gestão e Políticas Públicas*, 11(2), 33–48.
- Tenório, F. G. (2007a). Administração pública e sociedade: A emergência da gestão social. *Organizações & Sociedade*, 14(44), 97–109.
- Tenório, F. G. (2007b). Gestão social: Reflexão sobre o conceito. *Revista de Administração Pública*, 41(3), 529–535.