

Políticas públicas de financiamento Educacional e equidade: o exercício do Programa Dinheiro Direto na Escola

*Public policies for educational financing and equity:
the Dinheiro Direto na Escola programme*

*Políticas públicas de financiación y equidad educativas:
el programa Dinheiro Direto na Escola*

Cairo Mohamad Ibrahim Katrib¹
Universidade Federal de Uberlândia

Filipi Silva Limonta²
Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Ituiutaba

Hilda Souza Pereira³
Coordenação de Monitoramento, Avaliação e Apoio à Gestão

Resumo: O artigo tem como proposta discutir como as políticas públicas de financiamento educacionais no Brasil, em especial o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Educação (FNDE), tem exercitado a equidade em seus Programas, visando a melhoria da qualidade da Educação Escolar Quilombola. Objetivamos refletir sobre como o PDDE tem contribuído para a consolidação de uma educação mais plural e cidadã. É perceptível o esforço das políticas de financiamento educacional, em especial a do PDDE, em possibilitar a consolidação de uma gestão escolar democrática e equânime, porém, é necessário um aprimoramento da sua legislação para que atenda as especificidades das comunidades a serem atendidas pela Política. Ressalta-se que um exercício de mudança tem sido praticado, a fim de garantir a valorização dos pertencimentos e das identidades étnico e racial no contexto de uma política pública de financiamento da educação tão duradoura como é o PDDE.

Palavras-chave: Políticas Públicas; PDDE; Equidade; Educação Escolar Quilombola.

Abstract: The purpose of this article is to discuss how public education funding policies in Brazil, especially the National Education Fund's (FNDE), Money Directly at School Program (PDDE), have exercised equity in their programs, with a view to improving the quality of quilombola school. Our aim is to reflect on how the PDDE has contributed to the consolidation of a more plural and citizen-based education. It is clear that educational funding policies, especially the PDDE, have made an effort to enable the consolidation of democratic and equitable school management, but there is a need to improve the legislation so that it meets the specific needs of the communities. It should be emphasized that an exercise in change has

¹ Doutor em História Cultural. Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, (MG) Brasil. E-mail: cairo@ufu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8239652570307384>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9478-7670>.

² Mestre em Tecnologias, Comunicação e Educação. Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Ituiutaba (SMEEL), Ituiutaba, Minas Gerais, (MG) Brasil. E-mail: filipilimonta@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0610250014806506>; ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0025-7733>.

³ Coordenadora de Monitoramento, Avaliação e Apoio à Gestão - COMAG, Cidade, Estado, (SIGLA) Brasil. E-mail: hyldinha@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2292305325572014>; ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9451-6784>.

been carried out in order to guarantee the valorization of ethnic and racial belonging and identities in the context of such a long-lasting public education funding policy as the PDDE.

Keywords: Public Policies; PDDE; Equity; Quilombola School Education.

Resumen: El objetivo de este artículo es discutir cómo las políticas públicas de financiación de la educación en Brasil, especialmente el Programa Dinero Directo a la Escuela (PDDE) del Fondo Nacional de Educación (FNDE), han ejercido la equidad en sus programas, con vistas a mejorar la calidad de la educación escolar quilombola. Nuestro objetivo es reflexionar sobre cómo el PDDE ha contribuido a la consolidación de una educación más plural y ciudadana. Es evidente que las políticas de financiamiento de la educación, en especial el PDDE, se esfuerzan por posibilitar la consolidación de una gestión escolar democrática y equitativa, pero es necesario perfeccionar la legislación para que atienda a las necesidades específicas de las comunidades atendidas por la política. Cabe destacar que se ha llevado a cabo un ejercicio de cambio para garantizar la valorización de las pertenencias e identidades étnicas y raciales en el contexto de una política pública de financiación de la educación tan duradera como el PDDE.

Palabras clave: Políticas públicas; PDDE; Equidad; Educación Escolar Quilombola.

Recebido em: 31 de agosto de 2024

Aceito em: 29 de outubro de 2024

Introdução

As políticas públicas de financiamento da Educação são consideradas alicerces balizadores das principais mudanças ocorridas na educação pública nacional, promovendo adequações e ajustes que garantam o acesso à Educação para todos, priorizando o princípio constitucional do exercício da cidadania. Em outras palavras:

As políticas públicas em Educação consistem em programas ou ações elaboradas em âmbito governativo que auxiliam na efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal; um dos seus objetivos é colocar em prática medidas que garantam o acesso à Educação para todos os cidadãos. Nelas estão contidos dispositivos que garantem a Educação a todos, bem como a avaliação e ajuda na melhoria da qualidade do ensino no país (Smarjassi; Arzani, 2021, p. 1).

Nossa análise parte do pressuposto de que as políticas de financiamento suplementares da educação são importantes aliados na mudança do olhar para a educação e para seus diferentes sujeitos. Aqui refletiremos sobre um dos Programas mais duradouro do governo federal, voltado para o financiamento suplementar da educação, que é o Programa Dinheiro Direto na Escola, por meio do PDDE Equidade.

Porém, antes disso, é salutar refletirmos sobre o direito constitucional à Educação, a fim de compreendermos os fios e os nós que perpassam a efetivação desse direito e do seu exercício, a fim de entendermos como a do PDDE Equidade se insere no contexto das ações do PDDE.

O direito à Educação tem sido a premissa das principais reivindicações dos movimentos organizados, e é o que baliza as ações políticas em torno das mudanças ocorridas na educação brasileira nas últimas décadas e no PDDE isso não é diferente.

A Constituição Federal de 1988 e outros arcabouços jurídicos normativos, como a LDBN (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), por exemplo, são reflexos dessas reivindicações, sobretudo objetivando que os direitos e as oportunidades sejam para todos os brasileiros, e que a educação de qualidade faça parte da vida de toda a população. Esse arcabouço legal referenda o papel da escola como lócus central da concretização de uma aprendizagem capaz de subsidiar os estudantes a uma formação escolar voltada para as transformações sociais, culturais e políticas, ou seja, uma educação que prepare para a vida, para a cidadania, para o mundo do trabalho, valorizando pertencas e identidades, valorizando as individualidades e as mesmas oportunidades de acesso e permanência a educação pública.

Mesmo que essa seja uma premissa embebida em um ideário balizador, vale as tentativas de garantir as mesmas oportunidades a todas as pessoas de estarem na escola e terem acesso a uma educação de qualidade, em que se vejam como sujeitos desse processo e não como meros espectadores das histórias de outras pessoas. No entanto, quando o entendimento de educação cidadã, não é efetivado pelo olhar da diversidade, reforça direitos universalizantes e não evidencia uma educação de qualidade. A narrativa que se movimenta está presa muito mais ao princípio da igualdade do que o de garantia das mesmas oportunidades a todas as pessoas.

A equiparação, a equidade, a inclusão são processos a serem exercidos continuamente, mas não de forma fragmentada, isolada, inserida dentro de molduras filosóficas. Deve ser praticado, propiciando as pessoas as mesmas oportunidades e garantias de acesso a uma educação pública, de qualidade e cidadã, o que não ocorre no Brasil, sendo um problema histórico ainda combatido.

Em outras palavras, a igualdade é utopicamente um ideal que padroniza as pessoas e coloca que todas tenham os mesmos direitos, sem levar em consideração as suas especificidades sociais, culturais, políticas, econômicas e raciais, dentre outras. Quando falamos em mesmas oportunidades, entendemos que elas só acontecerão se inseridas num movimento político, reivindicatório contínuo, propiciando as pessoas as mesmas condições de acesso aos setores da

vida social e que ali se sejam representadas e se enxerguem como parte do processo e não como meros figurantes passivos.

Nesse entendimento, o que carece fazer valer, no campo educacional, é a garantia de acesso aos mesmos direitos de oportunidades, assegurando, assim, a permanência e o ingresso de todos os menos privilegiados nos espaços de produção de conhecimento.

As políticas públicas no olhar de Andrade (2019), assumiram, ao longo da história, importância cada vez mais expressiva no desenvolvimento do Estado e na vida dos indivíduos. Educação de qualidade, gratuita e para todos é um compromisso constitucional, entretanto, pouco exercitado. Vejamos como as políticas públicas são compreendidas no contexto político brasileiro.

O termo “políticas públicas” ganhou visibilidade no cenário dos principais estudos e pesquisas sobre educação a partir dos anos de 1980, fruto das tratativas de construção de um projeto de país cuja educação brasileira assume papel político e, com isso, as discussões e reivindicações de visibilidade dos grupos sociais assumem o cenário das discussões. Os exemplos reivindicatórios são inúmeros, aqui destacamos as reivindicações dos movimentos sociais durante a Pré-Constituinte. Muito do que fora discutido e reivindicado ali, não foi referendado na Constituição de 1988, mas balizou o processo e alimentou outras reivindicações.

Desse modo, apropriamos da visão de Andrade (2019, p. 303), que traduz o entendimento de políticas públicas como sendo “um conjunto de ações, programas e decisões do poder público, com a participação direta ou indireta de entes públicos ou privados, visando assegurar ou promover determinado direito social, assegurado constitucionalmente”.

Dentro desse cenário, a partir da década de 1990, foram concretizados diversos momentos de mudanças de direção nas políticas educacionais brasileiras e o Estado passou a adotar uma postura mais neoliberal, com enfoque na privatização e na descentralização das políticas educacionais, como bem nos diz Oliveira (2010).

Na perspectiva liberal instituída no Brasil durante os governos dos presidentes Fernando Collor de Melo (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), tivemos a desregulamentação da economia, privatização de empresas estatais, abertura de mercados, reformas nos sistemas de previdência social, saúde e educação, descentralização dos serviços e diminuição dos gastos sociais.

Segundo Yanaguita (2013), durante os governos de Fernando Collor de Melo e Itamar Franco, as políticas educacionais, de certa maneira, tiveram, ainda que em ínfimas proporções, participação da sociedade (mesmo na forma de resistência) e, portanto, certo controle sobre as ações neoliberais propostas por órgãos de incentivo financeiro internacionais.

No entanto, com a ascensão de Fernando Henrique Cardoso à presidência do país, as políticas educacionais brasileiras foram envoltas, particularmente por novas tendências, fruto do financiamento internacional da educação, fazendo que seguissem as diretrizes impostas pelo capital internacional, tomando novos rumos e ganhando destaque na legislação educacional. Portanto, a partir desse cenário, iniciam-se, em diferentes governos, diversas reformas, promovendo um enxugamento dos gastos públicos voltados para as esferas sociais. A educação não sai ilesa, sendo alvo de inúmeras mudanças por parte do governo brasileiro, mesmo que contrariando a filosofia da Carta Magna de 1988. Procurando proporcionar um entendimento dessas mudanças educacionais.

Segundo Menezes (2001), as mudanças mais evidentes nas propostas educacionais do Governo, foi a transferência de responsabilidade da administração dos recursos financeiros da mão do Estado para a dos gestores escolares. O Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE foi o pioneiro na efetivação deste processo de descentralização de recursos financeiros aos estados e municípios. Esse processo descentralizador é fruto das discussões e tomadas de posicionamentos influenciadas pelas discussões ocorridas durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990.

Em 1993, deu-se continuidade às reflexões na Conferência de Nova Delhi e, nas reuniões latino-americanas e do Caribe, com pautas voltadas para discussões envolvendo a Educação. Diretrizes educacionais foram criadas e pactuação de mudanças no cenário educacional de cada país participante firmadas, em especial diretrizes voltadas para a efetivação de práticas que incentivassem a cidadania, a equiparação social, a interação, a democratização de acesso às tecnologias e descentralização de recursos financeiros para promover a concretização desse intento básico (CEPAL, UNESCO, 1995, p. 4).

O Brasil se inseriu nesse processo, uma vez que foi mapeado uma série de fragilidades em relação ao crescimento econômico, sociocultural e educacional brasileiro em comparação ao contexto mundial de outros países na mesma condição brasileira, levando o país a firmar tratativas com a UNESCO e Banco Mundial, a fim de implementar uma série de ações provocadoras da melhoria da condição de vida de sua população.

Firmou-se, então, o compromisso de investir em educação, mas uma educação voltada para transformações significativas no século XXI, balizadas por pilares e competências educacionais, as quais valorizavam o trabalho em equipe, a participação coletiva na/da administração da escolar e a definição da proposta pedagógica da escola, dentre outros aspectos.

A disponibilização de recursos econômicos por parte dos parceiros internacionais como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional-FMI vieram de forma casada, ou

seja, para melhoria da infraestrutura, da amenização das mazelas sociais, da diminuição dos altos índices de analfabetismo e reversão da precariedade do sistema educacional brasileiro, o Brasil deveria abrir suas portas ao capital internacional e estabelecer acordos de outras naturezas que favorecessem os países parceiros. Segundo Padilha (1998), o Brasil emergiu em meio a um contexto de mudanças estruturais, em especial, a partir da segunda metade da década dos anos de 1990.

Várias modificações nasceram de tentativas de conectar a gestão, o financiamento e a avaliação da Educação num processo uníssono. Um desses processos de reestruturação se deu por meio do Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993. O Ministério da Educação, nesse período, passou a estreitar a integração das ações entre a União, os Estados e os Municípios, visando aproximar e, com isso, implementar uma rede de efetivação coletiva e colaborativa de processos educacionais, visando a recuperação da educação básica do País.

O Plano Decenal de Educação, permitiu a participação direta de diferentes setores da vida pública e da sociedade civil na definição de um plano de metas que fosse capaz de atender os pontos pactuados com a UNESCO. Na educação, implementou-se o Plano de Desenvolvimento da Escola visando promover o desenvolvimento e a efetivação de novos padrões de gestão educacional, consolidando um processo de autonomia e efetivação de política educacional descentralizada (Padilha, 1998).

No final dos anos de 1990, os governos Federais validaram os Planos de Desenvolvimento da Escola (PDE), alinhando com estados e municípios a consolidação de uma radiografia das escolas, para que as mesmas pudessem realizar estudos coletivos e definirem seus pontos fortes e pontos críticos e, com isso, construírem um plano de ação que elevasse a melhoria da educação ofertada. O PDE, ligado ao Ministério da Educação-Mec/Fundescola, foi o canal utilizado pelo governo federal para sensibilizar estados e municípios a aceitarem o desafio desse diagnóstico, atendendo aos acordos internacionais firmados com o Banco Mundial, a fim de melhorar os índices e estatísticas da gestão escolar e da educação nacional.

A concretização do PDE, a partir dos anos de 1990, se alicerçou na Matriz SWOT – uma ferramenta de planejamento estratégico utilizada no âmbito empresarial para mapear as fragilidades e direcionar atenções para as potencialidades do setor empresarial. Sua utilização na educação foi parâmetro para o entendimento e possíveis ajustes da educação não só no campo educacional como da gestão, proporcionando a tomada de decisões de forma coletiva e colegiada. Essa Matriz, procurou realizar um diagnóstico dos estabelecimentos de ensino, para que União, Estados e Municípios tivessem um “Raio X” dos problemas e, também caminhos

de como resolvê-los a partir das especificidades de cada escola para, daí, utilizar os recursos descentralizados e repassados pelo governo federal para reversão do quadro descortinado (Katrib, Costa e Teodoro, 2022).

O PDDE como política pública se encontra em exercício desde 1995, fazendo parte de um modelo descentralizado de gestão financeira de programas educacionais, que tem como base a expansão e a diversidade das ações educacionais e de repasse direto de recursos financeiros para as escolas públicas, referendando as mudanças legais estabelecidas pelo arcabouço normativo implementado, efetivando práticas políticas, fruto de acordos internacionais que foram sendo resignificadas para promover a melhoria da qualidade da educação e da gestão escolar, sempre em diálogo com a legislação, a fim de proporcionar mudanças que garantam, aos olhos do Estado, o exercício da melhoria da educação brasileira.

O PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), é regido pela Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 16 de setembro de 2021. Ela dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009” (FNDE, 2021). Assim, o programa foi pioneiro no Brasil ao estabelecer a transferência direta de recursos financeiros da União para escolas públicas, onde esse modelo de transferência representou um passo importante na promoção da autonomia das escolas, por gerir o dinheiro destinado à manutenção de sua infraestrutura física e pedagógica.

É válido salientarmos que esse modelo tem como diferencial garantir uma maior autonomia para as escolas na gestão dos recursos, permitindo que atendam às suas necessidades específicas e promovam melhorias no ambiente educacional, contribuindo para uma maior eficiência na execução dos programas. Sabemos que as políticas públicas de financiamento educacional em nosso país são um instrumento primordial para promover e garantir um canal de acesso a uma educação de qualidade a todos os estudantes, mas que se efetivou à luz de interesses políticos, econômicos da época.

O PDDE é acompanhado pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), que é uma autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, e é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). Ao longo do tempo, o órgão passou por diversas mudanças que ampliaram suas funções e programas executados, além de aumentar a quantidade de recursos sob sua gestão. Tendo como premissa alcançar a melhoria e garantir uma educação de qualidade a todos, em especial a educação básica da rede pública, o FNDE se tornou o maior parceiro

dos estados e municípios brasileiros. Neste contexto, os repasses de dinheiro são divididos em constitucionais, automáticos e voluntários (convênios), (Brasil, 2021).

Nesse sentido, o PDDE possui caráter suplementar e consiste na destinação de recursos financeiros repassados às entidades participantes, cujas finalidades consistem em contribuir para: “1. o provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos educacionais beneficiários que concorram para a garantia de seu funcionamento; 2. a promoção de melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica; 3. o incentivo da autogestão escolar e do exercício da cidadania, com a participação da comunidade no controle social” (Brasil, 2021).

O Fundo repassa anualmente todo o recurso destinado ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) nas contas bancárias de cada unidade escolar do Brasil, em parcelas, oportunizando a utilização desses recursos de acordo com a realidade de cada escola, a partir de decisões dos seus órgãos colegiados, promovendo a descentralização do recurso e uma gestão mais democrática, respeitando as finalidades do Programa.

Dessa forma, compreendemos que o PDDE faz parte de um modelo descentralizado de gestão financeira de programas educacionais, levando em consideração principalmente a expansão e diversificação de ações do governo federal que são beneficiadas por esse mecanismo de repasse direto de recursos financeiros às escolas públicas. Ele atende a efetivação de repasses descentralizados, conforme introduzido no país a partir dos anos de 1990 em atendimento as diretrizes internacionais da política econômica neoliberal, porém ressignificadas, de uso plural, consciente e em consonância com as necessidades da escola e de seu alunado.

Resumindo, o PDDE se destaca por direcionar seus recursos diretamente às escolas públicas da educação básica, promovendo a descentralização dos montantes. Esses recursos podem ser utilizados de diversas formas, como para aquisição de material permanente, manutenção, conservação e pequenos reparos nas instalações escolares, compra de materiais de consumo essenciais para o funcionamento da escola, capacitação e aperfeiçoamento de profissionais da educação, avaliação do aprendizado, implementação de projetos pedagógicos e desenvolvimento de atividades educacionais.

Se levarmos em consideração o mote que o Programa atende, o mesmo abre portas para a inserção da temática equidade dentro do Programa como uma de suas ações integradas, a fim de possibilitar mudanças de olhares e perspectivas sobre a aplicação do recurso com a finalidade de promover ações que referendem o cumprimento de uma educação que propicie a diversidade étnico-racial e a cidadania.

É perceptível, que apenas referendar legalmente a descentralização financeira de recursos não resolveria as lacunas existentes na educação brasileira, em especial as com foco

na equiparação educacional e na promoção de uma educação para a diversidade. Outros cenários também interferem nesse exercício como a condição geográfica, as especificidades culturais, locais, econômicas e a vontade política de fazer com que a educação, de modo geral, contribua com os estudantes no sentido não só da escolarização, mas também evidenciando uma formação pautada na inclusão e nas diferenças, princípios balizadores do PDDE Equidade.

Aqui partimos do entendimento que avanços normativos se efetivaram nas últimas décadas em relação as políticas educacionais, principalmente por meio de legislações que atendem as especificidades étnicas e raciais, como a preconizada para a população quilombola.

O PDDE e o exercício da equidade

Seguindo o princípio constitucional da universalização da educação em consonância com o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que gira em torno da garantia do direito a educação cidadã, entendemos que a Lei 10.639/03 tem promovido o cumprimento de uma educação que valorize, de forma positiva, a história dos africanos e dos afrodescendentes e, conseqüentemente tem produzido inúmeros desdobramentos os quais servem de alicerce para entendermos o exercício e as ressignificações em torno da execução das políticas de financiamento da educação, inclusive que elas possam atender as especificidades tanto locais e regionais, como as propostas pedagógicas, proporcionando a valorização e o fortalecimento das identidades dos grupos atendidos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, por exemplo, nos auxilia na efetivação de olhares diferenciados para o Programa Dinheiro Direto na escola-PDDE, que por meio dos recursos suplementares contribui para a concretização de ações pedagógicas e para a melhoria do espaço escolar, atendendo as necessidades prementes dos grupos atendidos, pois para além da garantia de recurso direto na escola, é preciso compreender o real significado da valorização das especificidades identitárias e de pertencimento dada por estas comunidades.

Desse modo, reivindicar que tais políticas direcionem atenção para especificidades de cada comunidade atendida é fazer valer o princípio equalizador do direito as mesmas oportunidades requeridas historicamente pelo movimento negro e que baliza também o exercício contínuo das comunidades quilombolas no Brasil.

Contudo, a materialização de uma educação que seja mais equânime e ao mesmo tempo antirracista demanda, além de vontade política daqueles que estão atuando dentro e fora do espaço escolar, cuja obrigação é promover o estabelecimento de conexões entre políticas públicas e realidades dessas populações.

Esse exercício reivindicatório com mais efusão desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, suscitando alguns desdobramentos legais que tem contribuído para um olhar mais atento para as questões da diversidade no contexto educacional, fruto da atuação do movimento negro nas discussões em torno da garantia de direitos, do reconhecimento e da valorização do povo negro na formação histórica, econômica e cultural do Brasil.

No caso do PDDE, os recursos de financiamento suplementares podem ser aplicados na garantia de melhorias de infraestrutura e pedagógica na educação escolar e na educação escolar quilombola para além desse atendimento, pode fomentar propostas educativas dialogadas de forma colaborativa entre escola e comunidade, efetivando pedagogias que valorizem os diferentes, suas histórias e suas necessidades educativas e humanas.

O sujeito motivador para que essa política atenda esses grupos sociais é o gestor educacional, que por meio da aplicação dos recursos financeiros do PDDE direcione montantes para o real e efetivo exercício da equidade, realizando escuta ativa entre seus pares, ouvindo a comunidade e priorizando o que é significativo para a transformação social e educativa dos estudantes atendidos.

Carvalho e Castilho (2015), destacam que a partir do ano de 2003 as relações étnico-raciais passaram a ocupar um lugar de atenção na educação brasileira e em especial no cenário político nacional, contribuindo para a oficialização da educação quilombola. A fim de compreendermos que contexto normativo foi esse, as autoras destacam algumas legislações importantes como:

- a Lei nº 10.639/03, - que torna obrigatória o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar
- Decreto Nº. 4.887/ 2003), - que regulamentou a titulação das terras ocupadas pelas comunidades quilombolas por meio de orientações normativas;
- A criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/SEPPIR, em 2003; a publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2004, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana;
- o lançamento do Programa Brasil Quilombola, desenvolvido pela SEPPIR, em dezembro de 2004;
- a institucionalização da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, em 2004, na qual a Educação Escolar Quilombola encontra um lugar institucional de discussão (Carvalho; Castilho, 2015, p. 357).

Todo esse processo normativo passa a ser relido como possibilidade necessária de implementação de legislações com a preocupação na valorização das diversidades brasileiras. Contextualizaremos algumas a partir daqui.

A Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), ao ser promulgada, abriu um novo horizonte de possibilidades para a efetivação das questões étnicas e raciais na educação, uma vez que alterou a LDB n.9394/96, garantindo, constitucionalmente, a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e mais recentemente, dentre outras, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica vieram para orientar pedagogicamente e proporcionar o protagonismo dos sujeitos e das práticas culturais quilombolas nos processos educacionais brasileiros (Brasil, 2012).

Já o Parecer CNE/CEB Nº: 16/2012, estabeleceu como objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

- I - orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de seus projetos educativos;
- II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades;
- III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;
- IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considere o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT;
- V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola;
- VI - zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais;
- VII - subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileiras.

Nesse contexto, os objetivos destacados nas Diretrizes reforçam o cumprimento do direito e da garantia a educação de qualidade para todos os atores sociais, porém, o histórico de invisibilidade do povo preto ainda gera o acirramento das desigualdades, das discriminações

e interfere na garantia do seu direito à educação que no exercício do seu cumprimento. Suas pertencas e identidades são silenciadas frente a educação oficial ofertada.

Salientamos que, as políticas educacionais atuais com recorte racial, não só atendem a validação dos preceitos constitucionais, como assegura uma educação escolar cidadã que valoriza a diversidade e as diferenças culturais, que possibilite o exercício político de propiciar as mesmas oportunidades a todas as pessoas, mas também evidenciando o respeito as diferenças.

Pensar uma educação que priorize a diversidade, os pertencimentos e as marcas identitárias culturais como alicerce essencial para o cumprimento das diretrizes de efetivação da Educação para as Relações Étnico Raciais e para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, tem sido um exercício não só educacional como jurídico, justamente pelos percursos voltados para fazer valer essa educação e por priorizar uma atenção diferenciada para a realidade desses grupos sociais, como já destacamos anteriormente.

Nesse caminho, se a Lei garante a diversidade, a escola deve promover o protagonismo das diferenças raciais e culturais. Entretanto, tal garantia tem nos revelado que, historicamente, todas as tomadas de atitudes que se concretizaram em legislações educacionais não foram e não são suficientes para fomentar as mesmas oportunidades a todas as pessoas, em especial ao povo preto, pois sua efetivação vai além do cumprimento dos ditames legais e esbarram no compromisso social de quem diretamente atua nos espaços escolares, pois nem sempre esse compromisso é por uma educação equânime.

Em outras palavras, as legislações vigentes mesmo legalmente instituídas, não são eficazes, ainda, no rompimento do silenciamento racial dentro das práticas escolares. Muitos desses espaços têm ainda mantem efetiva práticas educativas ancoradas numa educação homogênea e não exercitam como prática uma educação que evidencie as diferenças e para os diferentes, reiterando a exclusão histórica da população afrodescendente à educação.

Quando analisamos a Resolução CEB/CNE nº 08/2012 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica é perceptível que elas priorizam o olhar atento a realidade das escolas quilombolas, justamente para atender as necessidade de garantia da efetividade de uma educação cidadã, de financiamentos suplementares que deem suporte ao acesso a infraestrutura adequada, a currículos condizentes com o explicitado na lei 10.639/2003 e ao cumprimento dos preceitos constitucionais de uma “educação para todos”, mas com oportunidades também para todas as pessoas.

Se por um lado esse arcabouço normativo promove a articulação de toda a legislação vigente para garantir os mesmos direitos a educação as populações negras e quilombolas,

índigenas, do campo, ribeirinhas, destacamos que a Educação Escolar Quilombola deve ser relida pelo viés da sua própria dinâmica, ou seja, para se garantir a sua efetividade, seja nos espaços escolares que ofertam uma educação formal regular, ou nas escolas com viés pedagógico diferenciado, com recorte racial quilombola, deve-se promover, por meio do seu fazer educativo, a visibilidade positiva da população negra, combater o racismo, a discriminação e o preconceito por meio do conhecimento e da conscientização de todos que compõem o espaço escolar, além de valorizar os pertencimentos e as identidades, marcas culturais e sociais das comunidades. Com isso se afiança o direito à educação e o exercício da cidadania, promove o entendimento das especificidades culturais, e a efetivação de uma Educação Escolar Quilombola referenciada pelos princípios da equidade.

A educação na perspectiva da equidade proporciona aos estudantes a compreensão das suas individualidades particulares e coletivas, um processo educativo de acesso equânime com as mesmas oportunidades de aprender e de ressignificar seus saberes sem imposições de conhecimentos, combatendo todas as formas de preconceitos, discriminações e desigualdades que interfiram no direito à educação, constitucionalmente garantido.

Portanto, para além de um marco jurídico normativo a ser seguido, as legislações educacionais devem garantir as comunidades quilombolas as mesmas oportunidades de acesso e permanência à educação escolar, oferecida em todo o território nacional. Sabemos que tal garantia, como já evidenciamos, perpassa o cumprimento oficial de uma dada legislação; requer vontade política, exercício constante de compreensão e valorização das pertencas identitárias que estejam representadas nos currículos e conteúdos trabalhados, que seja a espinha dorsal das propostas educativas e preocupação central da gestão escolar dos estabelecimentos que atendem ou estão em área quilombola, E, em especial, a valorização do contexto sociocultural e econômico das comunidades quilombolas.

Nos dizeres de Oliveira (2022, p. 1), os quilombolas enfrentam uma luta constante pela defesa de seus territórios e de suas culturas; são ameaçados por diferentes formas de violência e de exploração. Eles não são vítimas passivas desse processo, são sujeitos ativos que resistem e reivindicam seus direitos. Diante disso, Oliveira (2022), destaca que os territórios quilombolas não são apenas espaços físicos, mas também espaços simbólicos, onde se expressam as identidades, as memórias, os saberes, as cosmologias, as espiritualidades dos quilombolas evidenciando o sentido plural dos saberes, fazeres e práticas locais nas formas de resistir, de (re) afirmar e de valorizar a identidade e a diversidade das comunidades tradicionais. Tais referências precisam fomentar não só as práticas pedagógicas, mas também ser parâmetro para a criação e efetivação de legislações.

Mesmo sendo a Educação Escolar Quilombola reconhecida legalmente no Brasil, Miranda (2012), chama atenção para o fato de que, aqui, uma educação que priorizasse os diferentes, negros e quilombolas, nunca foi uma prioridade no cenário educacional brasileiro. Corroborando com essa assertiva, complementamos que, apenas a partir do início dos anos 2000 tivemos a implementação oficial de legislações com recorte racial direcionando os caminhos da educação brasileira, porém sua efetivação tem se dado a conta gota. A Educação Escolar Quilombola, enquanto modalidade de ensino se enquadra nesse contexto de transformações.

Com ela, tivemos abertura para se romper com os estigmas históricos que construiu uma imagem da população negra assentada na subalternização, reforçando a ideia universalizante de que essa população não precisaria ser inserida no sistema escolar e nem serem protagonistas das histórias ou conteúdos estudados.

Diante do exposto, vale salientarmos que, a existência de um marco legal de inserção da temática racial na educação nacional não preenche as lacunas histórias que interferem nos modelos e nos processos educacionais. Ter uma Lei específica não garante o seu efetivo cumprimento e nem o exercício cotidiano da valorização das diversidades e das diferenças raciais, culturais, étnicas na vivência escolar ou na própria sociedade. A legislação em torno da educação Escolar Quilombola é um exemplo evidente do distanciamento que ainda persiste no exercício de uma educação que seja étnica e racialmente referenciada.

A educação escolar que chega até aos quilombos ou aos quilombolas, na maioria dos casos, reforça um processo educativo fomentado no distanciamento histórico, cultural, identitário que não evidencia os saberes, os fazeres e as práticas que movimentam as comunidades quilombolas. A educação escolar recebida não possibilita que essas comunidades sejam enxergadas, nem enxerga as histórias de seus antepassados e nem as herdadas por eles. Tudo o que é ensinado parte de uma visão verticalizada de educação que insere todas as pessoas num mesmo cenário cultural, social, econômico, político, o que não valida uma educação plural e cidadã. O que se ensina continua lacunar e distante das comunidades.

Quando evidenciamos a necessidade de uma educação equânime, impulsionada pelo PDDE, levamos em consideração as reflexões de Santos (2023), que nos chama a atenção para as especificidades desses espaços. Segundo ele, no quilombo as pessoas são compartilhantes, pois ali elas exercem a partilha, a troca, o cooperativismo, fortalecendo seus valores identitários e o cuidado com o outro. Ele destaca que esse processo é movido pelos afetos, pelas experiências e vivências compartilhadas que se concretizam coletivamente e colaborativamente, referendando relações, laços e conexões mais profundas.

Santos (2023, p.38), também reforça a importância do valor identitário coletivo, destacando que o pertencimento é vivência; e ele só é presentificado quando experimentado entre seus pares, no lugar vivido. E desse modo, compreendemos o porquê da necessidade de uma educação representativa dos valores quilombolas, pois são eles que alimentam a força motriz que da identidade ao grupo.

A educação escolar quilombola deve se ancorar nesses valores e não trazer algo padronizado de forma verticalizada, pois esta não atenderá aos princípios norteadores dessas comunidades que é o caminhar compartilhante. A Educação Escolar Quilombola preconiza a necessidade de valorização da cultura, das tradições, da oralidade, da memória, da ancestralidade, do mundo do trabalho, da estética, das lutas pela terra e pelo território (Brasil, 2012, p. 42).

O Parecer CNE/ CEB nº 2/2020 atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica reafirmando o lugar da contribuição histórica da população negra para o país, reiterando que a Educação Escolar Quilombola deve evidenciar além do aspecto histórico, as identidades, as raízes ancestrais, a valorização dos saberes e práticas tradicionais e que seja organizada pela lógica das necessidades balizares dessas comunidades em relação as narrativas e representatividades que precisam ser atualizadas e ressignificadas (Brasil, 2020, p. 4).

Avanços também tem sido conquistados, indo ao encontro de um conjunto de normativas que se conectam aos princípios balizares de uma educação plural voltada para os diferentes. A recém-criada Resolução CNE/CEB Nº 1, de 17 de outubro de 2024, institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Nela foram reforçados vários balizadores contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Brasil, 2012), contudo, alguns pontos alentados neste documento são imprescindíveis para a promoção da equidade na educação, em especial na modalidade infantil.

No seu Artigo Primeiro, é expresso o que deverá ser colocado em prática com a referida Resolução:

A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, que devem ser implementadas em todo o território nacional, atendendo as diversas dimensões propostas pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, editados pelo Ministério da Educação - MEC no ano de 2024, mediante conjugação de esforços da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de garantir a todas os bebês e crianças, do nascimento aos 5 (cinco) anos, o acesso e a permanência na Educação Infantil, bem como a qualidade e a equidade da oferta educativa em termos de gestão educacional, infraestrutura e ambientes educativos, processos pedagógicos e demais condições promotoras de sua aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2024, p. 1).

Já no Artigo 13, Parágrafo único, é referendado que o planejamento e a implementação de ações e programas com cunho incentivador da equidade deverá considerar:

- I - as singularidades e especificidades associadas às modalidades da educação escolar indígena, da educação escolar quilombola, da educação bilíngue de surdos, da educação do campo e da educação especial inclusiva;
- II - a necessidade de assegurar a continuidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, a partir dos parâmetros estabelecidos na BNCC, nas propostas curriculares dos sistemas de ensino e nas propostas pedagógicas das instituições educativas;
- III - a atenção ao desenvolvimento das múltiplas linguagens da criança e o compromisso com o investimento pedagógico intencional nos processos de apropriação da leitura e da escrita e de desenvolvimento da oralidade, orientados para a garantia do direito humano à alfabetização e ao letramento; nos termos do inciso XI do artigo 4º da Lei nº 9.394, de 1996; [...] (Brasil, 2024, p. 6)

Dessa forma, as singularidades que compõem a Educação Escolar Quilombola são reforçadas nesta Resolução, o que nos leva a entender a coexistência de um diálogo a nível federal que tem proporcionado o cumprimento de exigências balizadas pelas LDB atual, pelo Plano Decenal de Educação e pela Lei n.10.639/03, dentre outras, uma vez que reforça a necessidade da valorização dos elementos da identidade, ancestralidade e sabedoria tradicional e a recuperação da história e da cultura das comunidades tradicionais.

A implementação da Educação Escola Quilombola requer a participação e a consulta das comunidades quilombolas nos processos decisórios. Tais aspectos devem fazer parte do processo de ensinar-aprender dentro das escolas quilombolas. Esse movimento envolve compartilhamento de conhecimento, partilha de saberes, redimensionamento do conhecimento escolar que na maioria das vezes o currículo tradicional não consegue atender, pois o entendimento de currículo se dá a fim de evidenciar uma hierarquização de saberes, emolduradas dentro de uma perspectiva de conhecimento universalizante, verticalizado e sem conexões com a realidade dos estudantes.

O Programa Dinheiro Direto na Escola e o fortalecimento da equidade na Educação Pública

O PDDE, como já enfatizado, é o Programa responsável pelo repasse suplementar de recursos financeiros às escolas públicas brasileiras. Recentemente, O Ministério da Educação, por meio do FNDE, oficializou, por meio de resoluções com foco na educação integral e na valorização dos pertencimentos identitários duas novas modalidades de atendimento com

repassa de recursos via PDDE que são: o Programa Escola e Comunidade – Proec (Resolução nº 16/2024) e PDDE Equidade (Resolução nº 17/2024). O primeiro voltado para ações que visem a concretização de laços entre a escola, a família e a comunidade, com a participação dos estudantes, dos profissionais da educação, familiares na tomada de atitudes e escolhas que fomentem, por meio de ações educativas, a formação global das comunidades, visando a promoção da cidadania por meio do combate à violência, incentivando a cultura de paz; a democracia; e a melhoria da qualidade da educação pública brasileira (Brasil, 2024).

O PDDE Equidade, muito próximo do apregoado pela Proec, destina recursos financeiros suplementares às escolas públicas de educação básica, incentivando “a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas para garantir o direito à educação a todos os estudantes, a superação das desigualdades educacionais e a promoção da diversidade” (Brasil, 2024). O FNDE, ao priorizar a atenção as questões da equidade, propicia visibilidade e incentiva a diversidade, por meio de ações pedagógicas com foco nas relações étnico-raciais nas escolas regulares e de educação escolar quilombolas.

O FNDE, por meio da Resolução nº 17/2024, dispõe sobre as orientações, diretrizes, objetivos e público-alvo dos recursos transferidos por meio do PDDE Equidade, centrado na melhoria da infraestrutura das escolas com salas de recursos multifuncionais, provimento de água e esgotamento sanitário para escolas de acesso remoto, melhoria pedagógica com incentivo a implementação da educação para as relações étnico-raciais, e, neste processo de inclusão, abre-se também para a oferta e fomento “da educação especial; bilíngue de surdos; de jovens e adultos; do campo; indígena; e quilombola” (Brasil, 2024).

O PDDE equidade funciona como um programa agregador de redução de desigualdades e abordagens de temáticas que visam o exercício de uma educação mais equânime. Ele apresenta direcionamentos bem amplos e genéricos, aportando as diretrizes do PDDE Básico em face a sua amplitude de abrangência. Mesmo que não traga inovações, ele tem relevância social, pois abre brechas para o atendimento das reais necessidades vivenciadas pelas escolas contempladas por esses recursos, uma vez que as especificidades geográficas, culturais, sociais, mesmo que a título de excepcionalidades precisam ser observadas pelo Programa para além do viés de possíveis diferenciais para a adesão ao Programa. Mas e como lidar com a execução dos recursos contando com essas múltiplas especificidades?

É um caminho que precisa ser percorrido a nível de Ministério da Educação e do próprio FNDE, pois atende e amplia a adesão pelas especificidades do público atendido e da localização geográfica entre outros aspectos, mas não atende e nem compreende as dificuldades

para a execução e, conseqüentemente para a prestação de contas, quando as dificuldades de acesso ao comércio local, aos grandes centros e ao simples uso de tecnologia para envio de uma documentação são obstáculos enormes na execução do Programa.

O novo nível de dificuldades precisa ter seus nós desatados. Preliminarmente podemos dizer que, algumas ações atuais levam a isso. A Resolução CNE/CEB Nº 1, de 17 de outubro de 2024, ao instituir diretrizes operacionais nacionais de qualidade e equidade para a educação Infantil, de certo modo abre brechas para modificações necessárias no escopo da política nacional do PDDE, pois apresenta em seu Artigo 23, o seguinte:

Art. 23 - Nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, o planejamento e organização dos ambientes educativos (salas de referência, pátios internos e externos, biblioteca, salas multiuso, refeitório e outros que sejam utilizados para o trabalho com bebês e crianças) devem garantir: I - a oferta diversificada de brinquedos, livros e materiais, representativos da diversidade de infâncias e acessíveis às diferentes deficiências, que favoreçam a organização do trabalho com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como com os diferentes campos de experiências; II - livros e revistas de qualidade, com formatos e gêneros diversificados, que contemplem temáticas de interesse dos bebês e de crianças de diferentes idades e as diversidades e as especificidades do campo, das águas e das florestas; III - mobiliários específicos para a organização de ambientes de bebês e crianças, preferencialmente com recursos naturais/naturalizados, bem como adaptados aos bebês e crianças público da educação especial para as diferentes atividades (exemplo: atividades sentadas, deitadas etc.); IV - espaços arejados e iluminados, com aproveitamento da ventilação e iluminação naturais; seguros, limpos e saudáveis; V - espaço suficiente para o número de bebês, crianças e adultos, que favoreça (inclusive os bebês que ainda engatinham) se deslocarem com tranquilidade e de forma segura; e VI - áreas externas para convivência, contando com espaços sombreados e ensolarados e elementos da natureza (Brasil, 2024, p. 09).

Se partimos do pressuposto de que a efetivação da Educação escolar Quilombola e da efetivação da equidade como elemento norteador dos processos pedagógicos seja na educação Infantil ou Educação Básica, tanto o PDDE Básico quanto o PDDE Equidade darão o suporte financeiro suplementar a efetivação de propostas educativas e melhoria da infraestrutura das escolas para fazer valer esse conjunto de novas diretrizes recém efetivadas, posto que elas se convergem para um fim específico que é o da resignificação das práticas pedagógicas voltadas para a valorização dos diferentes e da diversidade que os envolvem. Para que isso de fato ocorra é preciso ajustes.

Conclusões

O PDDE Equidade pode até proporcionar mudanças na amplitude das políticas públicas educacionais, mas precisa de ajustes na engrenagem do processo, pois sua efetivação depende das normativas direcionadoras do Programa PDDE que também precisa se ajustar para garantir o real compromisso com a efetivação do propósito para o qual ele foi criado

Por que destacamos isso? É pelo fato de que o arcabouço normativo do PDDE se pauta no tripe adesão-execução-prestação de contas balizados pelos padrões normativos da política. Mesmo que existam critérios de elegibilidade como os voltados para atender escolas que não tenham sido beneficiadas anteriormente, em regiões ou áreas de maior vulnerabilidade social, o caminho a ser trilhado para a aplicação dos recursos se esbarra nas questões geográficas de acesso aos fornecedores de bens e serviços com a mesma facilidade do que as escolas que estejam em áreas de maior comunicação rodoviária.

As escolas de educação quilombola apresentam especificidades didáticas e pedagógicas próprias. O gestor precisa ter a sensibilidade para entender que as diretrizes de execução do Programa não são rígidas. Se há esta compreensão, a escola consegue promover uma educação para a diversidade, contra as vulnerabilidades sociais, raciais, geográficas é promovendo a valorização das identidades e pertencimentos que precisam ser balizadas pelas ações pedagógicas e, nesse sentido, as especificidades étnicas, culturais e raciais das escolas contempladas poderão ser incorporadas as ações a serem concretizadas com os recursos financeiros suplementares do PDDE.

Se a legislação diz que os recursos podem ser usados para “aquisição de materiais pedagógicos e mobiliário escolar; compra de itens de acessibilidade; contratação de mão de obra e serviços; avaliação de aprendizagem; implementação de projeto pedagógico; e desenvolvimento de atividades educacionais, visando a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para cada modalidade e temática”, essas comunidades devem propiciar a realização de atividades de valorização dos pertencimentos identitários locais promovendo uma educação mais equânime. Além de mitigar problemas de infraestrutura ou pedagógicos com os repasses recebidos.

A promoção de uma educação diversa e plural, o exercício da democracia são balizas propositoras de mudanças de cenário e de atendimento das políticas públicas educacionais criadas, porém, necessitamos de um olhar mais atento para as realidades escolares dos espaços que representam e necessitam de uma educação com visibilidade positiva para as questões raciais. Incitar mudanças para atendimento efetivo das comunidades pelas quais o Programa

se propõe atender é também provocar o efetivo compromisso social com a educação de estados e municípios, fazendo valer o direito constitucional de uma educação para todos que valorize a diversidade e que provoque o exercício da cidadania, tendo no PDDE o aliado para uma gestão escolar que seja inclusiva, equitativa e atuante.

Referências

ANDRADE, M. C. Políticas públicas na Constituição Federal de 1988: alguns comentários sobre os desafios e avanços. *Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, Juiz de Fora, n. 29, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/17574>. Acesso em: 1 set. 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 20 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação/FNDE. *Resolução nº 12, de 10 de maio de 1995*. Institui o PDDE e dá outras providências. Brasília, 1995 (mimeo).

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96)*. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 03/2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf Acesso em: 20 mai. 2024.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 003/2004*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 19 set. 2024.

BRASIL. *Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007*. Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 19 ago. 2024.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 004/2010*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5702p_cp004-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 19 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Guia de orientação para aquisição de materiais e bens e contratação de serviços com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)*. Brasília, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/media-pdde/>. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Módulo PDDE*. 4. ed. atual. Brasília: FNDE/MEC, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/media-pdde/>. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso: 19 set. 2024.

BRASIL. *Resolução FNDE/CD nº 10, de 18 de abril de 2013*. Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/media-pdde/>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. *Resolução FNDE/CD nº 16, de 9 de dezembro de 2015*. Dispõe sobre a transferência de recursos e a utilização de saldos nas contas bancárias para fins de cálculo dos valores a serem transferidos às escolas beneficiárias do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Brasília, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/media-pdde/>. Acesso em: 11 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Programa Dinheiro Direto na Escola: apresentação*. 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/1ccr/pdde.html>. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. *Resolução FNDE/CD nº 15, de 16 de setembro de 2021*. Dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2021/resolucao-no-15-de-16-de-setembro-de-2021>. Acesso em: 28 nov. 2024.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024*. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 out. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-1-de-17-de-outubro-de-2024-591687293>. Acesso em: 20 out. 2024.

CARVALHO, E. B. de A.; CASTILHO, S. D. de. Educação e quilombo: delineamento dos estudos brasileiros. *Quaestio*, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 353-369, nov. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/2394>. Acesso em: 10 out. 2024.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE – CEPAL.

UNESCO. *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995. Disponível em:

<https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/13826?mode=full>. Acesso em: 13 jul. 2024.

KATRIB, C. M. I.; COSTA, I. C. S.; TEODORO, L. M. Múltiplos olhares sobre uma prática: refletindo sobre o entrecruzamento dos Centros Colaboradores com o PDDE, a gestão democrática e a formação continuada. In: GONÇALVES, Luciane Dias Ribeiro; SILVA, Maria Vieira; GONZADA, Yone Maria. *Políticas de descentralização financeira na educação brasileira: o Programa Dinheiro Direto na Escola em foco*. Curitiba: CRV, 2022, p. 25-36.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbete: Plano Decenal de Educação para Todos. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca>. Acesso em: 13 jul. 2024.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão F. de; PIZZIO, Alex Pizzio; FRANÇA, George França (orgs.). *Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. Goiânia: PUC Goiás, 2010, p. 93-99.

PADILHA, C. A. T. A política educacional do governo Itamar Franco (1992-1995) e a questão da inclusão. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 180, mai. 2016. Disponível em: <https://ojs.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/29541>. Acesso em: 20 set. 2024.

SANTOS, Antônio Bispo. *Colonização, quilombos: modos e significações*. Brasília: AYÔ, 2023.

SMARJASSI, C.; ARZANI, J. H. As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica. *Revista Educação Pública*, v. 21, n. 15, abr. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/as-politicas-publicas-e-o-direito-a-educacao-no-brasil-uma-perspectiva-historica>. Acesso em: 31 ago. 2024.

YANAGUITA, A. I. *Financiamento da educação no Brasil (1990-2010): impactos no padrão de gestão do ensino fundamental*. 2013. 142 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/YANAGUITA_A_I_DO_2013.pdf. Acesso em: 2 set. 2024.