

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO DA EDUCAÇÃO – POGE.

Regina Gomes dos Santos

**Gestão Escolar e sua Influência na Implementação de Políticas Públicas de Educação:
um estudo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).**

Brasília
2026

Regina Gomes dos Santos

**Gestão Escolar e sua Influência na Implementação De Políticas Públicas De Educação:
um estudo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Políticas Públicas e Gestão Da Educação – POGE. da Universidade de Brasília – UNB, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Remi Castioni

Brasília

2026

Ficha catalográfica

GS237g GOMES DOS SANTOS, REGINA
Gestão Escolar e sua Influência na Implementação De
Políticas Públicas De Educação: um estudo do Programa
Dinheiro Direto na Escola (PDDE). / REGINA GOMES DOS
SANTOS; orientador Remi Castioni. Brasília, 2026.
260 p.

Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília,
2026.

1. Gestão Escolar. 2. Liderança Educacional. 3.
Financiamento da Educação. 4. Programa Dinheiro Direto na
Escola (PDDE).. I. Castioni, Remi , orient. II. Título.

Regina Gomes dos Santos

**Gestão Escolar e sua Influência na Implementação De Políticas Públicas De Educação:
um estudo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Políticas Públicas E Gestão Da Educação – POGE. da Universidade de Brasília – UnB, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Brasília, 27 de maio de 2026.

Prof. Dr. Remi Castioni
Universidade de Brasília (UnB)
Orientador

Profa. Dra. Jussara Maria de Carvalho Guimarães.
Universidade Estadual de Montes Claros- Unimontes
Examinadora Externa

Prof. Dr. Ronan Pereira Capobiango
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Examinador Externo

Profa. Dra. Andréa de Oliveira Gonçalves
Universidade de Brasília (UnB)
Examinadora Interna

Profa. Dra. Sinara Pollom Zardo
Universidade de Brasília (UnB)
Examinadora Interna - Suplente

A Deus, toda honra e toda glória!

AGRADECIMENTOS

Eu acredito em sinergia e, por isso, entendo que a realização de um trabalho só é possível com a participação de várias pessoas, e neste caso não foi diferente. Por essa razão, é preciso agradecer.

Primeiramente agradeço a Deus, porque D'Ele, por Ele e para Ele são todas as coisas. Foi a Sua condução que permitiu tal realização e foi por Sua infinita misericórdia, sabendo que eu não conseguiria sozinha, que Ele consentiu que eu tivesse o apoio valoroso de tantas pessoas, às quais também agradeço.

À minha família, meu esteio e razão de minha existência. Em especial a Ednilson Durães de Oliveira e Arthur Anderson Gomes Antunes, meus amores, pelo incentivo e por entenderem as ausências motivadas pela busca por concluir este trabalho. À minha mãe, Eunice Gomes dos Santos, minha fiel escudeira e meu maior exemplo de força. Aos meus irmãos, Reinaldo e Reinildo Gomes dos Santos, pelo auxílio de sempre.

Aos meus colegas da Ággape Soluções Empresariais, em especial, à minha amiga Magna Lenise Flores da Mota Ayres, companheira de caminhada, com quem compartilhei momentos especiais ao longo dessa trajetória.

Aos meus professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UnB, que, ao compartilharem comigo seus conhecimentos, contribuíram significativamente para que eu ampliasse minhas fronteiras profissionais. Minha gratidão especial ao Prof. Dr. Remi Castioni, que tive a honra de ter como orientador, obrigada pela dedicação e pelo zelo na condução deste trabalho e, mais ainda, pelo aprendizado nessa jornada.

Às Profas. Dras. Jussara Maria de Carvalho Guimarães, Liliane Campos Machado, Andréa de Oliveira Gonçalves, Sinara Pollom Zardo, Cláudia Márcia Lyra Pato e ao Prof. Dr. Ronan Pereira Capobianco, cujas referências de profissionalismo são incontestáveis, agradeço por aceitarem participar da minha banca de qualificação e de defesa e por contribuírem também com meu aprendizado.

Agradeço aos gestores escolares, professores e pais partícipes desta pesquisa, sem os quais não teria sido possível realizá-la. Aos especialistas que analisaram o roteiro de entrevistas, bem como a todos que proporcionaram os encontros, especialmente a Secretaria de Estado de Educação (SEE).

Às Profas. Dras Fernanda Scussel e Elisa Priori pelo conhecimento compartilhado, pelo acolhimento e pela disponibilidade e atenção demonstrada. Aos meus colegas do Departamento de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, em especial à

Profa. Eliana Soares Barbosa Santos, minha chefe e amiga, pelo costumeiro apoio e incentivo. E aos Profs. Drs. Carlos Renato Theóphilo e Otil Carlos Dias dos Santos pelas valiosas contribuições.

Agradeço à Universidade de Brasília (UnB), à Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) pelo apoio institucional e financeiro concedido na realização deste estudo.

Enfim, agradeço aos meus colegas do doutorado e aos meus amigos pela torcida e a todos aqueles que, de alguma maneira, contribuíram para que esse sonho se tornasse realidade.

Muito obrigada a todos vocês!

Encontre a situação que gera seu problema e mude-a. Examine pontos onde você está travando. Você acha que depois de escrever uma versão de alguma coisa não vai poder mudá-la? Mude e veja o que acontece. Não vai acontecer nada de ruim. Você terá um texto melhor, o que não é nenhum problema (Becker, 2015, p. 10).

RESUMO

A escola, como espaço privilegiado de transformação social e disseminação do conhecimento, demanda uma gestão comprometida com a efetividade das políticas públicas educacionais. Dentre essas políticas, destaca-se o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que visa garantir autonomia administrativa e financeira às unidades escolares por meio do repasse direto de recursos. No entanto, estudos recentes apontam dificuldades na utilização desses recursos, revelando desafios na gestão escolar. Embora a literatura reconheça a importância da liderança da gestão na melhoria da qualidade da educação, são escassas as pesquisas que exploram a relação entre o estilo de liderança adotado pelos gestores escolares e a efetividade na execução de políticas de financiamento, como o PDDE. Diante disso, este estudo tem como objetivo geral analisar a influência da liderança da gestão escolar na efetividade do uso dos recursos do PDDE. A pesquisa adota abordagem qualitativa, com delineamento de natureza descritiva. A amostra foi composta por dez escolas públicas estaduais do município de Montes Claros/MG, selecionadas com base nos percentuais de uso dos recursos do PDDE. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com gestores escolares e, visando a triangulação, professores e pais, como representantes do colegiado/UEx's. A análise foi conduzida por meio da técnica de análise de conteúdo, considerando categorias previamente definidas a partir da literatura sobre gestão e liderança escolar. Os resultados evidenciaram 22 subcategorias analíticas e revelaram que planejamento, coordenação pedagógica, organização administrativa, participação e prestação de contas se articulam de forma integrada. Observou-se a configuração de estilos híbridos de liderança, combinando elementos transformacionais, transacionais, distribuídos e contingenciais, indicando atuação adaptativa frente às exigências normativas, às rotinas escolares e às dinâmicas participativas que atravessam a execução do PDDE. A pesquisa também delimitou uma concepção ampliada de efetividade, compreendida não apenas por indicadores quantitativos, como percentual de aplicação dos recursos e regularidade da prestação de contas, mas também por dimensões qualitativas, tais como transparência, pertinência, eficiência percebida, impacto percebido e participação. A integração entre dados quantitativos e qualitativos demonstrou que a efetividade não se reduz à celeridade do gasto, mas depende da capacidade da liderança em converter recursos em melhorias percebidas, com coerência entre prioridades pedagógicas e decisões financeiras. Como contribuições, no plano teórico, o estudo contribui ao articular práticas de liderança, governança escolar e qualidade da aplicação de recursos públicos, evidenciando que a efetividade decorre de capacidades institucionais e

relacionais construídas no cotidiano. No plano prático, oferece parâmetros operacionais para avaliação da aplicação do PDDE, tornando observáveis dimensões frequentemente implícitas nos processos escolares. Reconhecem-se limitações relativas à disponibilidade de dados recentes e à natureza interpretativa da abordagem, indicando possibilidades para investigações futuras sobre estilos híbridos de liderança e condições que favorecem transparência e participação na gestão escolar.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Liderança Educacional; Financiamento da Educação; Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

ABSTRACT

The school, as a privileged space for social transformation and the dissemination of knowledge, requires management committed to the effectiveness of public educational policies. Among these policies, the Direct Money to School Program (PDDE) stands out, as it seeks to ensure administrative and financial autonomy for school units through the direct transfer of funds. However, recent studies have pointed to difficulties in the use of these resources, revealing challenges in school management. Although the literature recognizes the importance of leadership in improving the quality of education, there is a scarcity of research exploring the relationship between the leadership style adopted by school principals and the effectiveness of implementing funding policies such as the PDDE. In light of this gap, the present study aims to analyze the influence of school leadership on the effectiveness of the use of PDDE resources. The research adopts a qualitative approach with a descriptive design. The sample consists of ten public state schools in the municipality of Montes Claros, Minas Gerais, selected based on their percentages of PDDE resource utilization. Data were collected through semi-structured interviews with school principals and, for triangulation purposes, teachers and parents serving as representatives of the School Council/Executing Units (UEs). The analysis was conducted using the content analysis technique, considering categories previously defined based on the literature on school management and leadership. The results revealed 22 analytical subcategories and showed that planning, pedagogical coordination, administrative organization, participation, and accountability are articulated in an integrated manner. Hybrid leadership styles were observed, combining transformational, transactional, distributed, and contingent elements, indicating adaptive action in response to regulatory requirements, school routines, and the participatory dynamics that permeate the implementation of the PDDE. The study also established an expanded conception of effectiveness, understood not only through quantitative indicators, such as the percentage of resource execution and regularity of accountability procedures, but also through qualitative dimensions, including transparency, relevance, perceived efficiency, perceived impact, and participation. The integration of quantitative and qualitative data demonstrated that effectiveness is not limited to the speed of spending, but depends on leadership's ability to translate financial resources into perceived improvements, ensuring coherence between pedagogical priorities and financial decisions. Theoretically, the study contributes by articulating leadership practices, school governance, and the quality of public resource allocation, demonstrating that effectiveness derives from institutional and relational capacities built in everyday practice. Practically, it provides operational parameters

for evaluating the implementation of the PDDE, making visible dimensions often implicit in school processes. Limitations related to the availability of recent data and the interpretive nature of the approach are acknowledged, indicating avenues for future research on hybrid leadership styles and conditions that foster transparency and participation in school management.

Keywords: School Management; Educational Leadership; Education Financing; Direct Money at School Program (PDDE).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de Caracterização do Campo das Escolas Pesquisadas.	21
Figura 2 -Atitudes que caracterizam a Liderança Cognitiva.....	62
Figura 3 - Faixas de Classificação do IdeGES-PDDE.	81
Figura 4 -Recursos relacionados à tecnologia e à infraestrutura disponíveis nas Escolas de Educação Infantil – Brasil – 2023.....	88
Figura 5 -Desempenho Orçamentário FNDE 2025.....	102
Figura 6 -Modelo Teórico da Mediação da Liderança na Qualidade da Gestão dos Recursos do PDDE.	206

LISTA DE QUAROS

Quadro 1-Parâmetros de Efetividade e Qualidade na aplicação dos recursos do PDDE.	24
Quadro 2 - Comparação entre Gestão e Liderança.....	44
Quadro 3- Dimensões do <i>Multifactor Leadership Questionnaire</i> (MLQ).	55
Quadro 4 - Eixos das Ações agregadas executadas por meio do PDDE.....	70
Quadro 5 - Valores referenciais de cálculo para repasses do PDDE Básico - Por tipo de escolas.	72
Quadro 6 - Valores referenciais per capita por aluno PDDE Básico.	73
Quadro 7 - Contas, Ações e respectivas Resoluções das Ações Integradas do PDDE.	77
Quadro 8- Perfil Profissional dos Diretores Escolares.....	114
Quadro 9 - Categorias e Subcategorias da Dimensão: Estabelecer direções: definição de objetivos comuns.	116
Quadro 10 - Síntese da categoria central Estabelecer Direções: Definição de Objetivos Comuns.....	130
Quadro 11 - Dimensões e Subcategorias da Categoria Central: Construção de Relacionamentos e Desenvolvimento de Pessoas.	132
Quadro 12 - Síntese da triangulação da categoria central Construção de Relacionamentos e Desenvolvimento de Pessoas e suas subcategorias.	138
Quadro 13 - Dimensões e Subcategorias da Categoria central: Desenvolver a Organização para sustentar práticas desejáveis.....	140
Quadro 14 - Síntese da triangulação da categoria central Desenvolver a Organização para sustentar práticas desejáveis e suas subcategorias.....	149
Quadro 15 - Subcategorias da Categoria Central: Aprimorar a Coordenação Pedagógica.....	151
Quadro 16 - Síntese da triangulação da categoria central Aprimorar a Coordenação Pedagógica e suas subcategorias.	160
Quadro 17 - Subcategorias da Categoria Central: Assegurar Accountability (Prestação De Contas).	173
Quadro 18 - Síntese da triangulação da categoria central Assegurar Accountability (Prestação De Contas) e suas subcategorias.....	183

Quadro 19 - Subcategorias da Categoria Central: Contribuições do PDDE: Percepções e Proposições dos Gestores.....	185
Quadro 20 - Síntese da Triangulação da Categoria Central: Avaliação e Sugestões sobre o PDDE e suas subcategorias.....	193
Quadro 21- Síntese das Subcategorias identificadas no Estudo.....	207
Quadro 22 - <i>Framework</i> da Correlação entre Dimensões e Subcategorias.....	208
Quadro 23 - Síntese das Respostas aos Objetivos Propostos.	211

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATB –	Assistente Técnico de Educação Básica
CAQ –	Custo Aluno Qualidade
CRFB –	Constituição da República Federativa do Brasil
CONAE –	Conferência Nacional de Educação
EEx –	Entidade Executora
EM –	Entidade Mantenedora
FNDE –	Fundo Nacional Para o Desenvolvimento da Educação
CGPDE	Coordenação-Geral do Programa Dinheiro Direto na Escola
CGPLO	Coordenação-Geral de Planejamento e Orçamento
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEGES –	Índice de Desempenho da Gestão do PDDE
INEP –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPC –	Índice Nacional de Preços ao Consumidor
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO –	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA –	Lei Orçamentária Anual
LOM –	Lei Orgânica do Município
MDE –	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC –	Ministério da Educação
PAR –	Plano de Aplicação dos Recursos da Escola
PDDE –	Programa Dinheiro Direto na Escola
PPA –	Plano Plurianual
PPGE –	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP -	Projeto Político-Pedagógico
PTRF –	Programa de Transferência de Recursos Financeiros
SASE –	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SEE –	Secretaria Estadual de Educação
SME –	Secretaria Municipal de Educação
TCU –	Tribunal de Contas da União
UE –	Unidade Educacional
UEx –	Unidade Executora
UNDIME –	União dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
OBJETIVO GERAL E ESPECÍFICOS.....	15
O PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA (PDDE)	16
METODOLOGIA.....	19
Delineamento Metodológico.....	19
Definição da Amostra e dos Participantes da Pesquisa	19
Definição Dos Respondentes Da Pesquisa	22
Instrumento de Coleta dos dados.....	23
Procedimentos de Coleta, Análise e Interpretação dos Dados	26
INTENCIONALIDADE INVESTIGATIVA DA PESQUISA.....	29
1. GESTÃO E LIDERANÇA ESCOLAR	32
1.1 GESTÃO ESCOLAR	32
1.1.1 Contextualização histórica sobre Gestão.....	34
1.1.2 Gestão Escolar como Estratégia de Qualidade	38
1.2 LIDERANÇA ESCOLAR.....	42
1.2.1. Contextualização histórica das abordagens sobre Liderança.	45
1.2.2. Estilos de Liderança	50
1.2.2.1. Liderança Dispersa e Distribuída	50
1.2.2.2. Liderança Transformacional e Transacional	54
1.2.2.3. Liderança Pedagógica ou Instrucional e Liderança Moral	57
1.2.2.4. Liderança Contingencial.....	58
1.2.3. Características dos líderes: Recursos de Liderança Pessoal (RLP).....	61
2. PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA (PDDE)	66
2.1. PDDE E A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL	66
2.2. CARACTERÍSTICAS DO PDDE.....	68
2.3. MARCOS LEGAIS DO PDDE.....	74
2.4. O PDDE EM NÚMEROS.	76
2.5. REFLEXÕES SOBRE O PDDE	82
3. A COORDENAÇÃO FEDERATIVA DA GESTÃO ENTRE MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC), FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE), SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO E CONSELHOS ESTADUAIS E MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO.	92

3.1	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC).....	92
3.2.	FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE).....	100
3.3.	SECRETARIAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO E OS CONSELHOS ESTADUAIS E MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO.	103
4.	PRÁTICAS E ESTILOS DE LIDERANÇA NO COTIDIANO ESCOLAR	113
4.1.	CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOS RESPONDENTES DA PESQUISA	113
4.2.	PRÁTICAS E ESTILOS DE LIDERANÇA	115
4.2.1.	Estabelecer Direções: Definição de Objetivos Comuns.....	116
4.2.1.1.	Identificação e Hierarquização das Necessidades da Escola.....	117
4.2.1.2.	Planejamento estratégico da aplicação dos recursos.	117
4.2.1.3.	Liderança orientadora na condução do processo decisório	119
4.2.1.4.	Mediação argumentativa e construção de consensos.	121
4.2.1.5.	Articulação Pedagógico-Financeira Mediada Institucionalmente.....	124
4.2.1.6.	Centralidade do pedagógico como critério legitimador das prioridades.	125
4.2.1.7.	Condições institucionais e operacionais que tensionam as direções estabelecidas.	127
4.2.2.	Construir Relacionamentos e Desenvolver Pessoas: Desenvolvimento da Confiança, Aprendizagem Contínua e Liderança Distribuída.....	131
4.2.2.1.	Espaços de Escuta, Diálogo e Participação nas Decisões	133
4.2.2.2.	Representatividade, Mediação e Deliberação Coletiva.	134
4.2.2.3.	Aprendizagem Institucional, Apoio Técnico e Desenvolvimento Profissional..	136
4.2.3.	Desenvolver a Organização para Sustentar Práticas Desejáveis.....	139
4.2.3.1.	Estrutura organizacional	141
4.2.3.2.	Redes de Aprendizagem	144
4.2.3.3.	Processos e Governança	147
4.2.4.	Aprimorar a Coordenação Pedagógica	150
4.2.4.1.	Primazia do Pedagógico e a Indissociabilidade com a Infraestrutura Física.....	152
4.2.4.2.	Autonomia Operacional e Facilidade de Uso do PDDE	155
4.2.4.3.	Repercussões na Cultura Escolar.....	157
4.3.	DISCUSSÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE GESTÃO E TIPIFICAÇÃO DOS ESTILOS DE LIDERANÇA ENCONTRADOS	161
5.	LIDERANÇA E A TRANSPARÊNCIA, EFETIVIDADE E QUALIDADE DO PDDE.	172
5.1.	ASSEGURAR <i>ACCOUNTABILITY</i> (PRESTAÇÃO DE CONTAS).....	172

5.1.1. Transparência Institucional.....	174
5.1.2. Transparência Mediada, Seletiva e Restritiva	176
5.1.3. Capacidade Administrativa e Desafios Operacionais	179
5.2. CONTRIBUIÇÕES DO PDDE: PERCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES DOS GESTORES.	184
5.2.1. Eficiência e Desburocratização da Gestão Escolar.....	185
5.2.2. Autonomia Estratégica da Escola.....	188
5.2.3. Sustentabilidade Financeira e Capacidade Institucional.....	191
5.3. DISCUSSÕES DA LIDERANÇA E A TRANSPARÊNCIA, EFETIVIDADE E QUALIDADE DO PDDE.....	194
5.3.1. Transparência	195
5.3.2. Efetividade.....	198
5.3.3. Qualidade.....	202
5.4. SÍNTESE DAS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS EXTRAÍDAS DA ANÁLISE QUALITATIVA E <i>FRAMEWORK</i> DA CORRELAÇÃO COM AS DIMENSÕES DE QUALIDADE.....	207
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	214
REFERÊNCIAS	224
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	239
APÊNDICE B – TERMO DE ACEITE DO ESPECIALISTA	246
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA – PARECER Nº 7.704.007.	247
ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA Nº 120267499 SEI 1260.01.0150537/2025-62.....	249

INTRODUÇÃO

A escola é um ambiente dinâmico, orientado para a transmissão da cultura e a formação dos indivíduos no âmbito da sociedade. Assim torna-se o principal cenário para a disseminação do conhecimento, um local onde as transformações sociais deveriam ocorrer (Teixeira, 1924, 1930). Anísio Teixeira destaca a importância da educação, argumentando que ela deve ser adaptada ao contexto específico de cada indivíduo, levando em consideração suas inclinações e o ambiente em que vive.

Nessa mesma direção, Lourenço Filho (2007) também defendia desde 1970, que a escola não deve ser vista como uma entidade isolada, mas como um sistema social que reflete as transformações culturais e econômicas da sociedade.

Essas concepções encontram respaldo nas ideias defendidas pelos intelectuais vinculados ao movimento da Escola Nova, especialmente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932. O documento defendia a necessidade de reorganizar o sistema educacional brasileiro com base em princípios de universalização do ensino, gratuidade e obrigatoriedade da educação pública, além de destacar o papel do Estado como responsável pela garantia do acesso à educação e pela construção de uma identidade nacional (Teixeira, 1957b, 1984; Faria; Silva, 2022).

Nessa época iniciaram-se também, as reflexões sobre a administração escolar e ocorreram os primeiros esforços para a sua sistematização, já iniciados em 1889 com a Proclamação da República e favorecidos pela estruturação de sistemas estaduais (Teixeira, 1984; Pasa; Müller, 2018).

Nesse contexto, foram estabelecidos os grupos escolares, sendo necessária a presença de um responsável para organizar, coordenar e supervisionar o ensino. Assim, surgiu o cargo de Diretor de Grupo Escolar, nomeado pelo Presidente do Estado dentre os professores formados em Escola Normal (Teixeira, 1984; Pasa; Müller, 2018; Faria; Silva, 2022; Simielli, 2022).

Entre os autores que contribuíram para esse processo destaca-se José Querino Ribeiro, que, em 1938, inspirado nas premissas administrativas formuladas por Henri Fayol, buscou estabelecer bases científicas para a administração escolar. Para o autor, a escola poderia ser compreendida como uma “empresa do Estado”, cuja organização deveria orientar-se pela eficiência na prestação dos serviços educacionais (Ribeiro, 1938, p. 66).

Para Ribeiro (1938), a administração escolar deveria orientar-se por princípios técnicos e meritocráticos. Segundo o autor, os candidatos ao cargo de direção deveriam possuir

formação especializada, adquirida em “cursos especiais capazes de dar uma cultura e prática adequadas àquela função”, além de contribuir para o estabelecimento de uma doutrina administrativa compatível com as exigências da organização escolar (Ribeiro, 1938, p. 71).

Esse movimento de profissionalização da direção escolar também passou a ser reconhecido na legislação educacional brasileira. Segundo Pasa e Müller (2018), em 1961 com a criação da primeira lei que regulamentou o ensino no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024/61, já existia a previsão em seu Art. 42, de que o “o diretor de escola deverá ser um educador qualificado”. E para esclarecer essa normativa, o então Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou o Parecer nº 93/62 que definiu que o educador considerado qualificado seria aquele que possuisse tanto atributos pessoais quanto profissionais, que o tornassem capaz de conduzir a escola à eficácia como principal instrumento educativo (Brasil, 1961).

A necessidade de normatizar o papel do diretor escolar permanece até os dias atuais. Em maio de 2021, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovaram o Parecer CNE/CP nº 4/2021, que institui a Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar). Esse documento estabelece uma matriz composta por dez competências gerais, desdobradas em dezessete competências específicas, organizadas em quatro dimensões: político-institucional, pedagógica, administrativo-financeira e pessoal e relacional (MEC, CNE, 2021). No entanto, o parecer ainda aguarda homologação pelo MEC.

O cargo de diretor escolar era indicado pela administração do sistema de ensino (Pasa; Müller, 2018). Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e, posteriormente da Lei nº 13.005/2014, mais especificamente com a Meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE), abriu-se a possibilidade da eleição do diretor pela comunidade escolar (Brasil, 1996a; Pasa; Müller, 2018). Seja indicado ou eleito pela comunidade escolar, o diretor assume a responsabilidade pela gestão, tanto pedagógica, quanto administrativo-financeira, tornando-se a liderança central nas ações voltadas à qualidade educacional (Yelicich, 2023).

Essa concepção inicial de direção escolar, marcada por uma lógica técnico-administrativa, constitui um dos marcos históricos da institucionalização da gestão escolar no Brasil, influenciando posteriormente os debates sobre liderança educacional e sobre o papel do diretor na condução das políticas públicas no âmbito da escola. Assim, o papel institucional do gestor escolar e sua relevância no cenário educacional têm sido amplamente discutidos em diversas pesquisas (Oliveira e Menezes, 2018; Oliveira, Carvalho e Brito, 2020; Segatto, Exner e Abrucio, 2021; Hees e Silva, 2023; Yelicich, 2023).

Segundo Oliveira e Menezes (2018), a gestão escolar passou a ser analisada com maior ênfase a partir de 2005, sob diferentes perspectivas. Em alguns estudos, é abordada sob um viés político; em outros, como uma função executiva com responsabilidades diretamente ligadas à sua operacionalização, sendo a gestão democrática um dos principais focos de investigação.

No campo da liderança, a literatura apresenta diversas abordagens teóricas que evoluíram ao longo do tempo. Inicialmente influenciadas pela visão mecanicista da Teoria Clássica da Administração, essas abordagens deram lugar, progressivamente, a concepções mais democráticas, alinhadas aos pressupostos da Nova Liderança. Nesse percurso, destacam-se os estilos clássicos de liderança: autocrática, democrática, liberal ou laissez-faire (Junior *et al.*, 2016; Silva; Santos; Marques, 2022), bem como as abordagens contemporâneas que consideram diferentes dimensões da liderança no contexto das organizações escolares. Entre estas, sobressaem a liderança distribuída e dispersa, a transformacional, a transacional, a instrucional ou pedagógica, além da liderança moral, que é orientada por valores e princípios éticos e a liderança contingencial. (Pollock *et al.*, 2018; Gobbi *et al.*, 2020; Robinson; Gray, 2022; Bush, 2022).

Aspectos como o modelo de liderança adotado e o processo de seleção dos gestores também são estudados, evidenciando que esses fatores influenciam diretamente a qualidade da gestão escolar, ou seja, a forma como a escola é liderada está diretamente relacionada ao processo de escolha dos diretores (Grissom, 2022; Meyers, 2022). Além disso, há pesquisas que enfatizam a importância do desenvolvimento profissional contínuo, com foco na formação e na aprendizagem ao longo da carreira, como estratégia para assegurar a eficácia dos diretores no exercício da gestão escolar (Dempster, 2022).

Há ainda pesquisas sobre a avaliação da liderança, cuja análise das aptidões e práticas dos diretores pode ter diferentes finalidades, como avaliação formativa, somativa ou voltada para o desenvolvimento de suas competências (Orr, 2022). Estudos sobre o estágio da carreira, uma vez que o estilo de liderança dos diretores varia conforme o estágio de sua trajetória profissional, sendo esse um fator determinante na gestão escolar (Oplatka, 2022) e, ainda, pesquisa sobre a construção de redes educacionais eficazes, em que os gestores escolares desempenham um papel fundamental na formação de redes de colaboração, cujas ações intencionais contribuem para o sucesso das unidades escolares (Gallardo, 2022).

O fato é que as pesquisas indicam que a liderança pode influenciar positivamente a qualidade do ensino ao impactar aspectos organizacionais da escola, como a cultura, o clima escolar e os processos colaborativos, favorecendo, assim, o desenvolvimento dos alunos

(Honorato, 2018; Gobbi *et al.*, 2020; Leithwood; Harris; Hopkins, 2020; Segatto; Exner; Abrucio, 2021; Stuardo; Weinstein; Ávila, 2022; Yelicich, 2023).

Outra constatação descrita nos estudos é que o nível de intencionalidade do gestor escolar faz diferença em suas ações (Segatto; Exner; Abrucio, 2021; Anderson, 2022; Gallardo, 2022; Praça, 2024). Isso indica que o verdadeiro impacto na educação, decorre das ações que o gestor deseja e se propõe a realizar no exercício da função.

Ainda que os estudos discorram sobre os impactos positivos da gestão na qualidade do ensino sob as perspectivas citadas, muitas delas realizadas em outros países (Chile, Mexico, Estados Unidos, Singapura, Canadá, dentre outros) e, considerando que, conforme Yelicich (2023) a gestão escolar pode ser influenciada por quem a executa, ou seja, o tipo de liderança adotado pode impactar as decisões, **pouco se sabe** se a liderança exercida pelo gestor escolar influencia na implementação de políticas públicas de financiamento da educação. A revisão da literatura evidenciou uma escassez de estudos, principalmente no contexto nacional, que abordem de forma mais específica o papel das intervenções do diretor na efetivação dessas políticas (Segatto, Exner e Abrucio, 2021, Simielli, 2022; Flores *et al.*, 2024).

Ademais, a literatura sobre políticas públicas evidência que esses gestores desempenham um papel relevante ao adaptar e modificar as políticas conforme as necessidades e particularidades de cada contexto escolar. Ou seja, os diretores não apenas aplicam políticas educacionais, mas também as ajustam e influenciam sua efetividade no dia a dia da escola. Isso se torna viável devido a presença de um certo nível de autonomia no ambiente escolar. (Ball; Maguire; Braun, 2016; Pavezi, 2018; Rosa, 2019; Stremel; Mainardes, 2019; Segatto; Exner; Abrucio, 2021; Anderson, 2022; Amaro; D'Angelo, 2024).

Dessa forma, este estudo pretendeu colaborar para ampliar a discussão, refletindo especialmente sobre como o trabalho do diretor pode ser um elemento diferenciador na implementação de políticas públicas de financiamento na escola, adotando como base as abordagens sobre Gestão e Liderança Escolar. Nesse sentido, questiona-se **como a liderança da gestão escolar influencia na efetividade do uso de recursos destinados à educação?** Para investigar essa relação, este estudo teve como foco o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que repassa recursos financeiros diretamente do governo federal às unidades escolares, conferindo-lhes autonomia para sua aplicação.

OBJETIVO GERAL E ESPECÍFICOS

A pesquisa tem como objetivo geral analisar a influência da liderança da gestão escolar na efetividade de tal programa. Para tanto, delineou-se os seguintes objetivos específicos:

- 1) Identificar práticas de liderança pelos gestores escolares no seu contexto escolar;
- 2) Evidenciar os estilos de liderança encontrados com os descritos na literatura;
- 3) Investigar a relação entre o estilo de liderança e a efetividade no uso dos recursos oriundos do PDDE;
- 4) Examinar a relação entre estilo de liderança e a qualidade na aplicação dos recursos do PDDE.

Segundo a Portaria 1.209 de dezembro de 2024, há no Brasil 6.617.465 alunos matriculados na educação infantil (creches e pré-escola). No Ensino Regular (Ensino Fundamental e médio) são 26.070.993 e na Educação de Jovens e Adultos (EJA presencial) as matrículas foram 1.825.092 distribuídos nos ensinos fundamental e médio. Um somatório de mais de 34,5 milhões de alunos matriculados na educação básica (Brasil, 2024a).

Esses números evidenciam o tamanho do desafio educacional brasileiro. Garantir a efetividade das atividades entre os participantes do processo educacional, de forma a proporcionar a mesma qualidade de educação para todos, independentemente de sua condição socioeconômica, gênero, raça, cor ou localização geográfica, demanda esforços coordenados e colaborativos de toda a sociedade, conforme preconizado pela UNICEF desde 1990 (UNICEF, 1990).

O PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA (PDDE)

As políticas públicas são consequência direta da atividade política na distribuição de recursos e no atendimento das demandas. Portanto, é importante destacar que elas têm sua origem no Estado, que é o ente responsável por resolver os problemas educacionais existentes (Bairros; Dummer, 2012).

A consolidação dessas políticas públicas no Brasil intensificou-se a partir da década de 1990, período marcado por importantes reformas no campo educacional. Entre os principais marcos desse processo destaca-se a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 ((Brasil, 1996a; Silva; Abreu, 2008; Gomes, 2010; Lima *et al.*, 2019).

Nesse contexto, o Ministério da Educação implementou diversas iniciativas voltadas à reorientação curricular, ao monitoramento da qualidade do ensino e ao aprimoramento da gestão educacional, entre as quais se destacam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs),

o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (Silva; Abreu, 2008; Gomes, 2010; Lima *et al.*, 2019).

Paralelamente, as políticas de financiamento passaram a desempenhar papel relevante na ampliação do acesso e na redução das desigualdades entre as redes de ensino, destacando-se a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, posteriormente, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (Silva; Abreu, 2008; Gomes, 2010; Lima *et al.*, 2019).

Portanto, no esforço de garantir a equidade na educação, as políticas públicas educacionais são criadas, visando à melhoria da qualidade do ensino, à garantia da aprendizagem e à redução das desigualdades sociais (Bairros; Dummer, 2012; Ball; Maguire; Braun, 2016; Lima *et al.*, 2019; Stremel; Mainardes, 2019; Santos; Azevedo, 2023). Uma dessas políticas é Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que como já informado, será o contexto desse estudo.

O PDDE foi instituído em 1995 pela Resolução nº 12, de 10/05/1995, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em resposta aos debates afetos à democratização, descentralização, universalização, controle social, autonomia e financiamento da educação brasileira. Consolidou-se como uma política pública e, atualmente é regulamentada pela Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 16/09/2021 (Brasil, 1995, 2021a; Mafassoli, 2015; Marinheiro; Ruiz, 2017)

O programa fornece assistência financeira suplementar e automática às escolas da rede pública de educação básica e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. É conduzido pelo FNDE, autarquia federal responsável por sua gestão e nesse formato, não é obrigatória a celebração de convênio, acordos, contratos ou ajustes para a assistência financeira, mas é exigida a prestação de contas, conforme determinado pela legislação (Moreira, 2012; Mafassoli, 2015; Marinheiro; Ruiz, 2017; Ferrarezi; Romão, 2024).

As ações do PDDE são classificadas em três eixos principais: i) PDDE Universal ou Básico que repassa recursos diretamente para a escola, visando o financiamento de atividades de manutenção e pequenos investimentos, conforme critérios estabelecidos desde sua criação. ii) Ações de Infraestrutura que financiam atividades que atendem às necessidades de infraestrutura física, como a construção de rampas para garantir a acessibilidade e iii) Ações Pedagógicas que consistem em ações que atendem às necessidades pedagógicas, como a

elaboração da proposta pedagógica da escola e seu planejamento estratégico (Moreira, 2012; Mafassoli, 2015; Marinheiro; Ruiz, 2017; Ferrarezi; Romão, 2024).

Anualmente, cerca de R\$ 2,3 bilhões são repassados diretamente do FNDE às escolas, com o objetivo de atender às necessidades prioritárias das instituições de ensino. (Araújo; Ginu; Jannuzzi., 2024). Tais recursos são administrados preferencialmente pelas Unidades Executoras (UEX), entidades privadas sem fins lucrativos próprias das escolas, que são criadas como forma de estimular a autogestão escolar (Moreira, 2012; Mafassoli, 2015; Brasil, 2021a).

São mais de 2,3 bilhões disponíveis para melhoria da educação. Entretanto, embora repassados às escolas, estudos constataram que a partir de 2016, sobretudo no ano de 2020, que os recursos ficaram parados nas contas, sendo mais de 2 bilhões de reais, evidenciando a dificuldade dos gestores escolares em utilizá-los (Medeiros; Corrêa; Castioni, 2021; Araújo; Ginu; Jannuzzi., 2024; Ferrarezi; Romão, 2024).

Os estudos apontam que parte desses recursos não utilizados se referem a ações integradas extintas e que as possíveis causas do não uso possam ser a ineficiência da gestão, o aumento dos custos associados à educação, gerado pelo efeito da inflação, alternância dos gestores, dificuldades de participar dos cursos em razão das demais atribuições nas escolas, a falta de elucidação das informações sobre o programa, dificuldade de acompanhamento das alterações legais, além do excesso de burocracia no processo de prestação de contas (Medeiros; Corrêa; Castioni, 2021; Araújo; Ginu; Jannuzzi., 2024; Ferrarezi; Romão, 2024).

O PDDE está presente em 99% dos municípios brasileiros por meio de uma cobertura escolar de 89,6%, conforme descrito por Araújo, Ginu e Jannuzzi (2024). Dada sua ampla abrangência e relevância para a educação pública, o programa tem sido objeto de diversas pesquisas. No entanto, persiste a necessidade de aprofundar os estudos, especialmente sob novas perspectivas que contribuam para compreender os fatores que favorecem ou comprometem sua efetividade.

Nesse cenário, considerando que a decisão sobre a utilização dos recursos é de responsabilidade das Unidades Executoras, o gestor escolar como seu representante, desempenha um papel fundamental na coordenação para que esse processo ocorra efetivamente. Enquanto o gestor público é responsável por definir políticas educacionais que visem à melhoria da qualidade do ensino, à garantia da aprendizagem e à redução das desigualdades sociais é o gestor educacional, por meio de sua liderança e orientação, que conduz a comunidade escolar na concretização desses objetivos (Yelicich, 2023).

É nesse contexto que este estudo se insere, buscando evidências que permitam identificar e aprimorar as práticas relacionadas à gestão e execução dessa política educacional, fortalecendo seu impacto positivo no ambiente escolar.

METODOLOGIA

Para cada tipo de pesquisa, é necessária a definição da estratégia metodológica e os instrumentos adequados à sua realização. Neste tópico, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados neste estudo, com o propósito de atender aos objetivos propostos, bem como a intencionalidade desta pesquisadora sobre o tema.

Delineamento Metodológico

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, orientada à compreensão aprofundada de processos organizacionais complexos. Conforme Martins e Theóphilo (2009), estudos dessa natureza são especialmente adequados quando o objetivo do pesquisador é apreender fenômenos em seus contextos naturais, privilegiando a análise das percepções, interpretações e práticas dos participantes, em detrimento da mensuração de variáveis ou da busca por generalizações estatísticas.

Os dados necessários à pesquisa foram obtidos em escolas do município de Montes Claros- MG, como se detalha a seguir, junto aos gestores escolares e demais atores envolvidos no processo decisório do uso dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Definição da Amostra e dos Participantes da Pesquisa

A amostra foi composta por escolas públicas estaduais localizadas no município de Montes Claros que recebem recursos do PDDE. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2023), Montes Claros é classificado como município de grande porte e se destaca como um polo de desenvolvimento no norte de Minas Gerais, exercendo influência regional, inclusive sobre municípios do sul da Bahia.

Em relação aos indicadores educacionais, o município alcançou, em 2023, uma média de 5,0 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os anos finais do ensino fundamental, e de 4,2 para o ensino médio (INEP, 2024).

A seleção das escolas da pesquisa foi realizada com base na análise de dados obtidos na página do PDDE, disponível no Portal Brasileiro de Dados Abertos e no Catálogo Nacional de Dados(FNDE, CODDE/CGAME, 2023). A análise considerou a existência de repasses financeiros às escolas e os respectivos saldos disponíveis para utilização, tendo como referência o mês de dezembro de 2024, data da última atualização disponível.

A partir desses dados, foram identificadas 57 escolas do município de Montes Claros, MG. Calculou-se a média dos valores recebidos, que foi de R\$ 145.121,05. Em seguida, foram selecionadas as 27 escolas que receberam valores acima dessa média.

Considerando os valores recebidos e os saldos disponíveis, calculou-se o percentual de utilização dos recursos, por meio da diferença entre o valor total repassado e o saldo existente. Com base nesse critério, foram escolhidas 10 escolas: cinco com os maiores percentuais de utilização e cinco com os menores percentuais. As escolas selecionadas para a pesquisa estão descritas na Tabela 1.

Tabela 1- Seleção de Escolas da Pesquisa

ESCOLA	Nº DE ALUNOS	VALOR PAGO A UEX (R\$)	SALDO (R\$)	% DE USO DO RECURSO
EE A	849	196.500,00	13,70	99,99%
EE B	1606	329.300,00	1.469,13	99,55%
EE C	1748	338.500,00	2.043,91	99,40%
EE D	1515	316.100,00	2.722,80	99,14%
EE E	1431	297.300,00	4.605,67	98,45%
EE F	836	201.900,00	70.520,16	65,07%
EE G	671	163.300,00	59.352,44	63,65%
EE H	804	174.700,00	70.373,58	59,72%
EE I	750	159.500,00	81.848,22	48,68%
EE J	1168	242.500,00	138.669,88	42,82%

Fonte: (FNDE, CODDE/CGAME, 2023).

Ressalta-se que a amostragem deste estudo se caracteriza como não probabilística e intencional ou por julgamento, em consonância com as orientações de Creswell (2010) para pesquisas de abordagem qualitativa.

A seleção da amostra foi orientada por critérios definidos em consonância com os propósitos da pesquisa, visando garantir a produção de dados consistentes, bem como a credibilidade e a transferibilidade dos resultados obtidos. Assim, a escolha pela esfera administrativa pública estadual teve como objetivo delimitar o estudo a um contexto institucional específico, permitindo maior homogeneidade quanto às normas, diretrizes e mecanismos de gestão que orientam o funcionamento das unidades escolares.

Uma das escolas foi retirada da amostra, uma vez que a diretora escolar se encontrava em licença para tratamento de saúde, sem que tivesse sido informada a esta pesquisadora a

previsão de seu retorno. Diante dessa circunstância, incluiu-se a próxima instituição na lista, que atendia os critérios previamente definidos. A Tabela 2 apresenta a seleção das escolas após essa alteração.

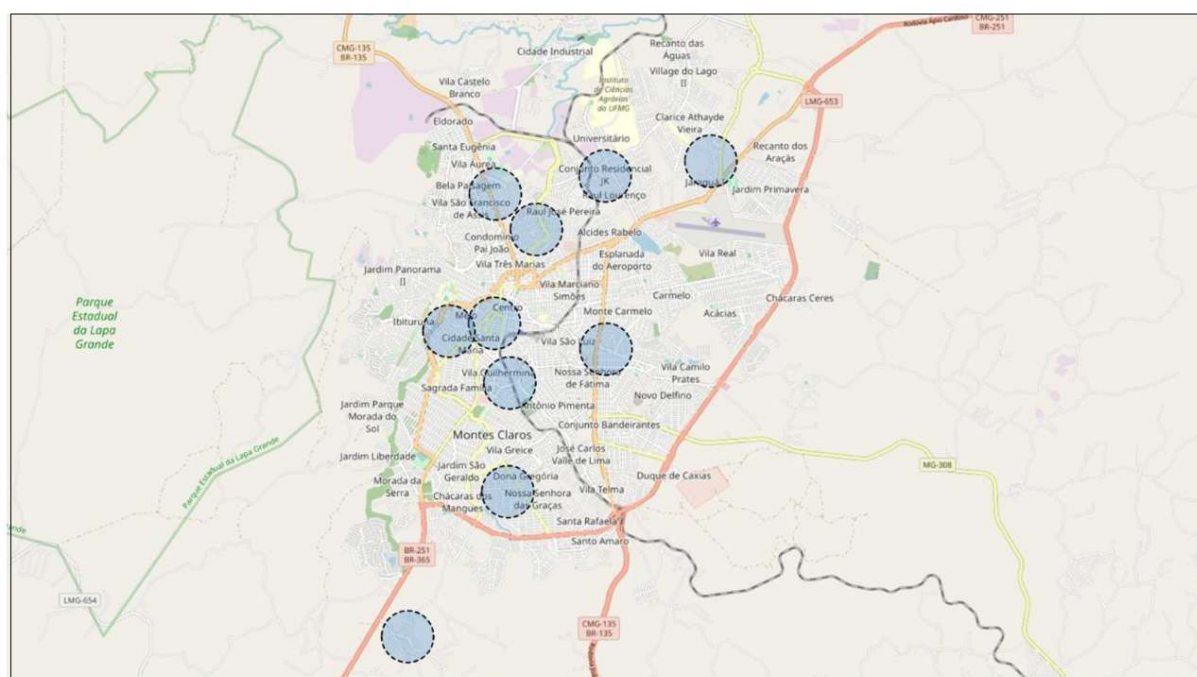
Tabela 2 - Seleção de Escolas da Pesquisa Após Alteração

ESCOLA	Nº DE ALUNOS	VALOR PAGO A UEX (R\$)	SALDO (R\$)	% DE USO DO RECURSO
EE A	849	196.500,00	13,70	99,99%
EE B	1606	329.300,00	1.469,13	99,55%
EE C	876	187.500,00	3.396,61	98,19%
EE D	1515	316.100,00	2.722,80	99,14%
EE E	1431	297.300,00	4.605,67	98,45%
EE F	836	201.900,00	70.520,16	65,07%
EE G	671	163.300,00	59.352,44	63,65%
EE H	804	174.700,00	70.373,58	59,72%
EE I	750	159.500,00	81.848,22	48,68%
EE J	1168	242.500,00	138.669,88	42,82%

Fonte: (FNDE, CODDE/CGAME, 2023).

Após a definição das escolas participantes da pesquisa, realizou-se o levantamento de sua distribuição espacial no município de Montes Claros, com o objetivo de visualizar sua disposição territorial. O mapeamento da localização das unidades escolares é apresentado na Figura 1. Tal mapeamento tem caráter ilustrativo e contextual, não configurando análise geoespacial propriamente dita.

Figura 1 - Mapa de Caracterização do Campo das Escolas Pesquisadas.



Fonte: Elaborado por Oliveira, baseado na biblioteca *Leaflet* e base cartográfica do *OpenStreetMap* (2025).

A distribuição espacial das escolas evidencia uma concentração predominante na área urbana de Montes Claros, especialmente nas regiões central e norte do município. Observa-se também a presença de unidades em áreas mais periféricas, sobretudo ao sul e a oeste.

A presença de unidades escolares tanto em áreas centrais quanto periféricas do município de Montes Claros permite contemplar diferentes realidades territoriais, ampliando a possibilidade de análise das práticas de gestão e da operacionalização do PDDE em contextos socioespaciais distintos.

Ainda sobre a amostra, Sampieiri, Collado e Lúcio (2013, p. 403) destacam três fatores que contribuem para sua mensuração:

1. a capacidade operacional de coleta e análise (número de casos que podemos trabalhar de maneira realista e de acordo com os recursos que dispomos);
2. o entendimento do fenômeno (número de casos que nos ajudam a responder as perguntas de pesquisa”);
3. a natureza do fenômeno em análise (se os casos são frequentes e acessíveis ou não, se a coleta de informação sobre eles dura relativamente pouco ou muito tempo).

Ademais, a definição das escolas participantes baseou-se em critérios científicos objetivos, conforme preconiza Lüdke e André (2018), a partir de dados quantitativos disponibilizados pelo FNDE referentes ao percentual de utilização dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), de modo a minimizar vieses subjetivos ou preferências do pesquisador.

Contemplou escolas com distintos níveis de efetividade na aplicação dos recursos, cinco com maiores e cinco com menores percentuais de utilização, assegurando a representatividade diversificada de diferentes realidades de gestão escolar.

Definição Dos Respondentes Da Pesquisa

Como antes indicado, os dados da pesquisa foram obtidos junto aos gestores das escolas selecionadas na amostra. Visando a triangulação dos dados, que conforme Flick (2009) é uma forma de se obter distintas visões ou pontos de vista de modo a ampliar o entendimento do objeto pesquisado, entrevistou-se, também, professores e pais de alunos integrantes do Colegiado Escolar e de Unidades Executoras (UEX's). Durante as entrevistas, os gestores informaram que as decisões sobre os recursos financeiros da escola, inclusive aqueles oriundos do PDDE, são decididos pelo Colegiado Escolar, composto por representantes da gestão, professores, pais e alunos e que a UEX's tem como função operacionalizar o que for decidido pelo Colegiado.

Diante do exposto, entrevistou-se 30 respondentes, sendo 10 (dez) diretores, 10 (dez) professores e 10 (dez) pais integrantes dos colegiados/UEX's de cada escola que compõe a amostra. Como ponderam Sampieiri, Collado e Lúcio (2013) esse é um número que possibilitou a viabilidade da pesquisa e sua representatividade enquanto contexto.

Segundo os autores, embora para alguns casos fosse ideal um número elevado para um entendimento completo do objeto de estudo, torna-se impraticável pela natureza da pesquisa, uma vez que é difícil tanto a obtenção quanto o manuseio desses dados em profundidade Sampieiri, Collado e Lúcio (2013).

Neste sentido, os critérios de inclusão dos respondentes compreenderam: (a) gestores com mínimo de dois anos de experiência na função, garantindo vivência suficiente com o PDDE e (b) professores e pais de alunos com participação em decisões sobre uso dos recursos com atuação ativa nos últimos dois anos. Os critérios de exclusão incluem: (a) gestores em período probatório e (b) participantes em licença médica ou afastamento.

Os critérios de inclusão dos participantes foram estabelecidos com base em aspectos funcionais, como o tempo de experiência e a participação na gestão dos recursos, sem qualquer forma de discriminação relacionada a gênero, idade, formação acadêmica ou origem socioeconômica. Além disso, a distribuição dos participantes ocorreu de maneira equitativa entre as categorias investigadas, garantindo a representação proporcional dos diferentes atores envolvidos na gestão do PDDE, ainda que visando a triangulação dos dados.

Ressalta-se ainda que a participação foi voluntária, assegurando-se a todos os convidados o direito de recusa sem qualquer prejuízo, conforme define a Resolução CNS nº 510/2016. E, por fim, os benefícios decorrentes da pesquisa serão compartilhados com todas as escolas participantes, independentemente de seu nível inicial de efetividade, por meio da devolutiva dos resultados, favorecendo processos de aprendizagem organizacional coletiva.

Assim, após a definição do perfil dos respondentes e asseguradas as condições éticas e metodológicas da pesquisa, apresenta-se, na sequência, o instrumento de coleta de dados adotado neste estudo, bem como os procedimentos utilizados para sua elaboração e validação.

Instrumento de Coleta dos dados.

Sampieri, Collado e Lúcio (2013) descrevem que a abordagem qualitativa tem como ênfase a compreensão do objeto de estudo, cuja exploração se dá sob a perspectiva dos participantes, via de regra, sem a intenção de generalizações estatísticas, mas com o intuito de descrever a contextualização do ambiente.

A ênfase qualitativa orientou a definição do instrumento de coleta de dados voltado a atingir os objetivos específicos, já descritos anteriormente. As métricas ‘Efetividade e Qualidade’ na aplicação dos recursos do PDDE levaram em consideração os parâmetros descritos no Quadro 1.

Quadro 1-Parâmetros de Efetividade e Qualidade na aplicação dos recursos do PDDE.

Dimensão		Indicador Proposto	Método de Coleta
Efetividade		Percentual de recursos aplicados	Dados do FNDE
		Regularidade da prestação de contas	
Qualidade	Transparência	Clareza nas informações prestadas	Entrevista
	Pertinência	Adequação dos gastos às reais necessidades	
	Eficiência percebida	Agilidade e organização na execução das ações	
	Impacto percebido	Melhoria percebida no cotidiano escolar	
	Participação	Envolvimento da comunidade nas decisões	

Fonte: Adaptado da Resolução CFC n.º 1.549/2018(CFC, 2018).

A efetividade do uso dos recursos foi analisada a partir de dois indicadores: o percentual de recursos aplicados e a regularidade da prestação de contas. Ressalta-se que o percentual de aplicação dos recursos foi considerado como um indicativo da utilização dos valores disponibilizados. Do mesmo modo, a regularidade da prestação de contas das escolas foi verificada com base nas informações disponíveis no site do FNDE, considerando o status registrado no período de realização da pesquisa.

Importa destacar que tais indicadores foram utilizados com caráter descritivo e contextual, não constituindo objeto de análise quantitativa aprofundada. Não se pretendeu examinar o conteúdo detalhado das prestações de contas encaminhadas, mas apenas sua situação de regularidade.

Assim, reafirma-se que a presente pesquisa possui natureza qualitativa, orientada à compreensão dos processos de gestão, das práticas decisórias e dos significados atribuídos pelos gestores escolares à utilização dos recursos do programa, não tendo como finalidade a mensuração ou análise estatística dos dados.

A partir da definição dos objetivos do estudo e das métricas para seu alcance, foi definida a técnica de coleta de dados e elaborado o instrumento para essa coleta. Como técnica de coleta de dados, a entrevista semiestruturada foi a que melhor se adequou ao estudo, em função de proporcionar ao pesquisador a interação com o objeto pesquisado, buscando compreendê-lo em seu ambiente (Creswell, 2010).

Nessa técnica de coleta de dados se utiliza um roteiro de perguntas, mas o entrevistador tem a liberdade de fazer outras para confirmar conceitos e obter mais informações sobre o

assunto tratado, podendo gravá-la com o consentimento do entrevistado, visando evitar a perda de informações relevantes ao estudo (Sampieri; Collado; Lucio, 2013). As entrevistas realizadas foram gravadas com a concordância dos respondentes.

O roteiro da entrevista (Apêndice A) contemplou blocos temáticos e contou com um guia contendo sugestões de perguntas e orientações para esclarecimentos, com o objetivo de garantir a abordagem de todos os tópicos de interesse da pesquisa. Esses blocos estão alinhados aos referenciais teóricos de Gois (2020) e Robinson e Gray (2022) e outros autores cujos estudos sejam pertinentes à proposta deste trabalho.

Foram utilizadas como guias as dimensões de práticas de gestão: (1) estabelecer direções: definição de objetivos comuns; (2) construir relacionamentos e desenvolver pessoas: desenvolvimento da confiança, aprendizagem contínua e liderança distribuída; (3) desenvolver a organização para sustentar práticas desejáveis; (4) aprimorar a coordenação pedagógica; e (5) assegurar *accountability* (prestação de contas). Em todas as dimensões o foco da investigação esteve relacionado à gestão financeira da política pública, delimitando a análise a esse escopo específico.

Tal roteiro passou por processo de validação em três etapas, que foram: (a) validação de conteúdo por painel de especialistas em gestão pública e gestão educacional; (b) teste piloto com gestores escolares não participantes da amostra final; c) validação semântica para adequação da linguagem ao contexto local. Este processo, conforme Rubio *et al.*, (2003) e Creswell (2010), assegura a adequação cultural e contextual do instrumento, fortalecendo a validade dos dados coletados.

No processo de validação de conteúdo, após o aceite formal do convite pelos especialistas, o projeto de pesquisa e o roteiro de entrevista foram encaminhados por correio eletrônico. Para fins de análise, o instrumento foi disponibilizado por meio de um formulário elaborado na plataforma *Google Forms*, no qual se solicitou aos especialistas a avaliação dos itens do roteiro com base nos seguintes critérios:

a) Clareza: avaliação quanto à redação do item, verificando se estava formulado de maneira clara, compreensível e sem ambiguidades para o público-alvo (gestores escolares, professores e pais de alunos integrantes do colegiado/UEx);

b) Pertinência: análise da relevância e adequação do item para o alcance dos objetivos específicos da pesquisa, relacionados à liderança escolar e à gestão do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE);

c) Representatividade: verificação da capacidade do item em representar adequadamente o domínio teórico que se propunha a mensurar, especialmente no que se refere

às práticas de liderança, à efetividade e à qualidade da gestão.

Para essa avaliação, solicitou-se aos especialistas a utilização de uma escala ordinal composta pelas seguintes categorias: Muito adequado (4), Adequado (3), Pouco adequado (2) e Inadequado (1). A partir das respostas obtidas, calculou-se o Índice de Validade de Conteúdo (IVC), também denominado *Content Validity Index* (CVI), conforme proposto por Rubio *et al.*, (2003), o qual corresponde à proporção de especialistas que atribuem aos itens as classificações 3 ou 4. Os autores recomendam valores de IVC iguais ou superiores a 0,80, destacando que esse procedimento possibilita a transformação de julgamentos subjetivos em dados quantitativos.

Com base na avaliação dos especialistas, obteve-se um IVC de 0,98 para o critério Clareza, 1,00 para Pertinência e 1,00 para Representatividade, resultando em um índice global de 0,993, superior ao valor mínimo recomendado. Foram sugeridos ajustes pontuais, especialmente a inclusão de questões de aprofundamento em alguns itens, com vistas a ampliar a clareza das respostas, os quais foram incorporados ao instrumento.

Após essa etapa, realizou-se um teste piloto com gestores escolares que não integraram a amostra final da pesquisa, com o objetivo de verificar o entendimento das questões e a adequação da linguagem ao contexto local. Não foram identificadas dificuldades de compreensão, o que permitiu o prosseguimento para a etapa de coleta de dados por meio das entrevistas.

Procedimentos de Coleta, Análise e Interpretação dos Dados

Concluído o processo de validação do instrumento de coleta de dados, passou-se à etapa de sua obtenção, iniciada por meio de contato telefônico com os participantes, com o objetivo de verificar a disponibilidade para a realização das entrevistas e definir as datas de sua aplicação, posteriormente confirmadas por *e-mail* ou aplicativo de mensagens *WhatsApp*.

As entrevistas ocorreram entre os meses de setembro e novembro de 2025, com duração média de 30 minutos, sendo realizadas tanto de forma presencial, com os gestores escolares, em visitas às escolas, quanto de forma *on-line*, por meio do aplicativo de comunicação *Google Meet*, no caso de alguns professores e pais de alunos, conforme acordado entre a pesquisadora e cada entrevistado, após a prévia aprovação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE),

Para a entrevista foram observados os procedimentos éticos da Resolução CNS 510/2016, assegurando: (a) autonomia através de consentimento livre e esclarecido processual; b) relevância científica e social da pesquisa, expressa na contribuição ao campo da gestão

educacional; (c) proteção dos participantes, por meio da redução de riscos e da adoção de medidas de confidencialidade; (d) equidade, assegurando tratamento justo aos participantes e, posteriormente, a socialização dos benefícios do conhecimento produzido.

Quanto às medidas de confidencialidade, assegurou-se a não identificação dos participantes, de modo que os nomes de diretores, professores e pais não foram divulgados em nenhuma etapa do estudo. Para a apresentação e análise dos dados, os sujeitos foram identificados por códigos alfanuméricos, definidos conforme seu papel na comunidade escolar (por exemplo, Diretor D1, Professor P2, Pai R3).

Ressalta-se que os nomes das instituições escolares também foram suprimidos, em conformidade com a orientação da Secretaria Estadual de Educação, que exige o anonimato institucional. Assim, as escolas foram identificadas na forma alfabética (por exemplo, EE-A, EE-B), não se correlacionando com a identificação dos diretores, visando aumentar a confidencialidade dos dados.

Dessa forma, a pesquisa adotou procedimentos de anonimização dos participantes e das instituições, garantindo a confidencialidade das informações. Os dados coletados foram utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, sendo preservadas a integridade, a privacidade e a dignidade dos participantes.

A pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa para a sua realização, conforme Parecer nº 7.704.007. De posse do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para Participação em Pesquisa, emitido pelo referido Comitê, foi solicitada, adicionalmente, a autorização da Secretaria de Educação para a realização das entrevistas. A referida Secretaria emitiu o Termo de Anuência, o qual foi apresentado aos gestores escolares no momento da realização das entrevistas.

Após a conclusão das entrevistas, que foram gravadas em duas mídias visando evitar a perda de dados, passou-se ao processo de sua transcrição. Como técnica qualitativa de análise de dados, utilizou-se a análise de conteúdo (Bardin, 2016). Para emprego dessa técnica, os dados gravados nas entrevistas foram transcritos na íntegra, conforme determina a fase de pré-análise, mantendo a gravação para informação paralinguística. Utilizou-se o *software* ©TurboScribe (2026), no modo baleia, descrito pelo seu desenvolvedor como sendo o modo de máxima precisão.

Com os dados transcritos, fez-se a categorização dos conteúdos, mapeando as dimensões anteriormente descritas e as encontradas no estudo. De forma mais específica, efetuou-se a familiarização com os dados através de leitura repetida das transcrições, a codificação inicial de segmentos significativos, a busca por temas através do agrupamento de códigos

relacionados, a revisão dos temas para garantir coerência, a definição e nomeação dos temas finais, a produção do relatório analítico com exemplos representativos. Buscou-se com isso, a identificação de padrões nos dados, mantendo sensibilidade ao contexto e às nuances das experiências relatadas.

O processo de categorização ocorreu inicialmente com o software Atlas.Ti, mas sua conclusão foi de forma manual. A partir da leitura das respostas, separadas pelos blocos do roteiro da entrevista, buscou-se as falas que continham similaridades e que representavam uma prática da gestão. Os relatos foram agrupados com a identificação dos respondentes, sendo ‘D’ para os diretores, ‘P’ para Professores e ‘R’ para os pais, como representantes do colegiado/UEx.

Depois de agrupadas, buscou-se uma frase que identificasse a que se referia tais respostas, o que resultou no encontro de várias subcategorias atreladas à categoria central que regia o bloco das perguntas. As análises individuais das subcategorias foram descritas a partir de seu agrupamento e as respectivas falas sendo citadas como referência.

Realizou-se também a triangulação dos dados, com as falas de professores e pais, buscando as convergências, complementariedades e divergências com as respostas dos gestores. Assim, a síntese dos blocos foi elaborada com os dados apresentados e buscando evidenciar a essência dos relatos.

Ainda no âmbito dos procedimentos metodológicos adotados, cumpre explicitar os recursos tecnológicos de apoio utilizados ao longo da pesquisa. Nesse sentido, foram empregadas ferramentas de inteligência artificial de forma complementar. Seu uso ocorreu nas etapas de mapeamento da literatura, por meio de plataformas como Elicit, Scispace, ResearchRabbit e Litmaps, que auxiliaram na identificação de estudos relevantes e no mapeamento de conexões entre as produções, sendo a decisão final de seleção realizada pela pesquisadora.

Na organização das referências, utilizou-se o Zotero (v. 8.0.4). O NotebookLM foi empregado como apoio à análise comparativa dos textos selecionados. O ChatGPT (v.4.0) foi utilizado para auxiliar na compreensão de artigos em língua estrangeira, na revisão gramatical, para aprimorar a clareza textual, bem como adequar o estilo à escrita acadêmica. Os resultados gerados por essas ferramentas foram revisados, ajustados e integrados ao trabalho pela pesquisadora.

Ressalta-se que seu uso teve caráter exclusivamente auxiliar, sem substituição das etapas de leitura, análise ou construção teórica. Assim, as ferramentas de inteligência artificial utilizadas classificam-se como *AI-assisted technology*, por atuarem como suporte à organização

e à automatização parcial de tarefas, sem autonomia na produção de conteúdo, na definição metodológica ou na análise conclusiva.

Concluída a apresentação dos procedimentos metodológicos, passa-se a explicitar as razões pelas quais se despertou o interesse pelo tema pesquisado, e, posteriormente, os capítulos que se dedicam a apresentação do referencial teórico, dos dados do estudo, sua análise e discussão, demonstrando os resultados da pesquisa realizada e as contribuições, conforme propósito definido.

INTENCIONALIDADE INVESTIGATIVA DA PESQUISA

O interesse em estudar a gestão de políticas públicas em educação não surgiu de forma abstrata, mas foi sendo delineado ao longo de uma trajetória marcada pela vivência nos cotidianos das escolas públicas e pela atuação na área contábil.

A semente desta pesquisa de doutorado foi plantada ainda no ensino médio, quando me formei no Magistério. O que naquele momento se configurava como uma escolha formativa inicial permaneceu, ao longo do tempo, como um referencial de valores que continuou a orientar minha trajetória. Embora a vida tenha me conduzido, em um primeiro momento, ao universo dos números e da legislação tributária, a educação nunca deixou de fazer parte do meu percurso.

Meu interesse em estudar a gestão de políticas públicas em educação foi sendo construído, justamente, nessa interface entre caminhos aparentemente distintos. Minha trajetória na Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, onde me graduei e hoje atuo como professora efetiva, constitui o espaço em que essas dimensões se encontram e se articulam.

Paralelamente, ao longo de mais de duas décadas como sócia na Ággape Soluções Empresariais, desenvolvi uma expertise em controladoria e gestão que me permite compreender as organizações para além de estruturas burocráticas, reconhecendo-as como sistemas dinâmicos que dependem de liderança e eficiência para cumprir sua função social.

A proposta de investigar a influência da liderança na implementação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) emerge dessa dupla inserção profissional. Como contadora, com experiência em gestão, compreendo a linguagem técnica dos recursos, da prestação de contas e do *accountability*. Como professora universitária, vivencio os desafios relacionados à formação e à gestão educacional. Ao longo dessa trajetória, tornou-se evidente para mim que

teorias de gestão tradicionalmente aplicadas ao setor privado possuem potencial para contribuir com a qualidade da educação pública, desde que adequadamente contextualizadas.

Dessa constatação nasce a inquietação que orienta este estudo: compreender de que maneira a eficiência gerencial e a clareza na condução da liderança podem ser incorporadas ao contexto escolar, de modo que os recursos do PDDE não se limitem ao cumprimento de exigências formais, mas se consolidem como instrumentos efetivos de promoção da qualidade pedagógica.

A experiência no campo empresarial ensinou-me que a liderança constitui elemento decisivo em processos de implementação de políticas e práticas organizacionais. No contexto educacional, essa centralidade se apresenta de forma ainda mais sensível, dada a complexidade das demandas e das limitações estruturais enfrentadas pelas escolas públicas. Ao delinear esta pesquisa, mobilizo tanto a sensibilidade de quem vivenciou a educação pública quanto o rigor analítico de quem atua com gestão e estratégia.

A escolha pela linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE), na Universidade de Brasília, representa, assim, um desdobramento coerente dessa trajetória. Trata-se de um movimento de sistematização, em forma de investigação científica, de aprendizados construídos ao longo de anos de atuação profissional e docência.

Essa trajetória me permite adotar uma perspectiva ampliada de análise, a partir da qual o PDDE pode ser compreendido tanto sob o prisma da conformidade financeira quanto em relação aos seus impactos sociais e pedagógicos. Não se trata, portanto, de uma posição de distanciamento analítico, mas de um olhar que reconhece na gestão, quando orientada por liderança e propósito, uma ferramenta relevante para a promoção da justiça social na educação.

É nesse entrelaçamento entre vivência pessoal e compromisso profissional que se delinea o problema de pesquisa que orienta este estudo. Nesse sentido, a presente investigação busca analisar a influência da liderança da gestão escolar na efetividade da utilização dos recursos do PDDE no contexto de escolas públicas estaduais.

Para alcançar esse objetivo, o estudo foi organizado em capítulos, estruturados de modo a apresentar o percurso teórico, metodológico e analítico que fundamenta a investigação, além das considerações finais.

Inicialmente, apresenta-se a introdução, na qual são expostas as razões e a relevância do tema pesquisado, o problema de pesquisa, o objetivo geral e específicos e uma breve contextualização do cenário em que a investigação se insere, bem como o delineamento metodológico da pesquisa, detalhando os procedimentos adotados, o percurso investigativo e as justificativas que fundamentam a escolha do tema.

O primeiro capítulo apresenta as bases teóricas que sustentam o estudo, abordando a gestão e a liderança no ambiente escolar, seu surgimento e suas transformações ao longo do tempo, bem como os estilos de liderança e as características dos líderes educacionais.

No segundo capítulo, discute-se o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), contemplando sua trajetória histórica, seus marcos legais e reflexões acerca de sua implementação ao longo do tempo.

O terceiro capítulo discorre-se sobre a coordenação federativa da gestão entre Ministério da Educação (MEC), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Secretarias de Educação e Conselhos Estaduais e Municipais de Educação.

Nos capítulos quarto e quinto são apresentados os resultados da pesquisa e sua discussão à luz da literatura. Por fim, as considerações finais são apresentadas, nas quais são sintetizados os principais achados do estudo, suas contribuições teóricas e práticas, bem como as limitações da pesquisa e sugestões para investigações futuras.

Dessa forma, ao investigar a influência da liderança da gestão escolar na efetividade da utilização dos recursos do PDDE, esta pesquisa pretende ampliar a compreensão sobre como as dinâmicas de gestão e liderança no âmbito da escola podem favorecer ou limitar a concretização de políticas públicas educacionais.

1. GESTÃO E LIDERANÇA ESCOLAR

A gestão e a liderança escolar ocupam um papel relevante na concretização das políticas públicas educacionais, funcionando como elo entre as diretrizes estabelecidas em âmbito governamental e a prática cotidiana nas unidades escolares. Ao articular recursos, mobilizar pessoas e promover uma cultura organizacional voltada para o desenvolvimento da aprendizagem e da equidade, gestores e líderes escolares influenciam diretamente a eficácia da implementação dessas políticas. Este capítulo tem como objetivo apresentar as dimensões da gestão, destacando o papel estratégico da liderança escolar no processo de mediação entre as intenções políticas e os resultados educacionais.

1.1 GESTÃO ESCOLAR

A função de administrador é função que depende muito da pessoa que a exerce; o administrador depende de quem ele é, do que tenha aprendido e de uma longa experiência. Tudo isto é que faz o administrador (Teixeira, 1961, p. 84)

Anísio Teixeira propôs uma nova finalidade para a escola, destacando o valor de se preparar os indivíduos para serem pensadores autônomos, capazes de se dirigir por si mesmos. Sugeriu uma abordagem educacional que promovesse o pensamento crítico e a tomada de decisões de forma consciente. A intenção era contrapor a antiga abordagem educativa, que se concentrava em ensinar a seguir e obedecer, com a necessidade contemporânea de desenvolver liderança e habilidades de autogestão nos indivíduos, permitindo então, a vivência completa da democracia (Teixeira, 1930).

Para que a educação idealizada por Anísio Teixeira fosse concretizada, era necessária uma gestão que tivesse a mesma linha de pensamento do autor, um pensamento progressista. Teixeira dizia que o papel do administrador escolar estaria ligado às características da pessoa que o desempenha. Para ele, sua atuação depende de sua identidade, do conhecimento que adquiriu ao longo da vida e da experiência que acumulou (Teixeira, 1961).

Lourenço Filho (2007), em sua obra *Organização e Administração Escolar*, originalmente publicada em 1970, enfatiza que a administração não constitui um fim em si mesma, mas um meio necessário para garantir que o processo educativo alcance seus objetivos sociais e humanos.

Para o autor, as mudanças sociais influenciam diretamente a estrutura e o funcionamento das escolas, uma vez que as instituições de ensino não atuam no vazio, mas

refletem os padrões culturais e as necessidades da vida coletiva de cada época. Desta forma, a escola tende variar conforme as condições sociais se estabelecem e se mantêm ao longo do tempo (Lourenço Filho, 2007).

Assim, desde 1961, e até antes disso, desde a época do ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’ nos debates ocorridos em 1932, 1959, visando a construção do Plano Nacional de Educação foram impulsionadas também, as reflexões sobre a administração escolar. Com o objetivo de garantir maior autonomia administrativa e financeira à educação, esse movimento também marcou os primeiros esforços para a sistematização da gestão educacional, processo que teve início em 1889, com a Proclamação da República, e foi fortalecido pela estruturação dos sistemas estaduais (Teixeira, 1930, 1957a, 1957b, 1961; Pasa; Müller, 2018; Faria; Silva, 2022).

Nesse cenário, surgiram os grupos escolares e, com eles, o cargo de Diretor de Grupo Escolar, designado pelo Presidente do Estado entre os professores diplomados pela Escola Normal, com a responsabilidade de organizar, coordenar e supervisionar o ensino (Teixeira, 1984; Pasa; Müller, 2018; Faria; Silva, 2022; Simielli, 2022).

Ribeiro(1938) foi pioneiro ao defender que a escolha de diretores deveria ser baseada em princípios técnicos e meritocráticos, destacando a necessidade da formação especializada para o exercício da função, em oposição a critérios baseados no instinto ou em decisões discricionárias dos governos.

Essa perspectiva antecipava debates que, décadas depois, ganhariam destaque nas políticas educacionais brasileiras, ao enfatizar a importância da formação e da qualificação profissional para o exercício da direção escolar.

Segundo Pasa; Müller (2018), em 1961 com a criação da primeira lei que regulamentou o ensino no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024/61, já existia a previsão em seu Art. 42, de que o “o diretor de escola deverá ser um educador qualificado”. E para esclarecer essa normativa, o então Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou o Parecer nº 93/62 que definiu que o educador considerado qualificado seria aquele que possuisse tanto atributos pessoais quanto profissionais, que o tornassem capaz de conduzir a escola à eficácia como principal instrumento educativo. Além disso, caberia a ele transmitir a professores, alunos e à comunidade valores e ideias focadas no fundamento cristão, cívico, democrático e cultural.

A necessidade de normatizar o papel do diretor escolar vigora até os dias atuais. O MEC/CNE aprovou em maio de 2021, o Parecer CNE/CP nº 4/2021, que trata Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar). Nele é descrita uma matriz de dez competências gerais, que se desdobram em 17 competências específicas em

quatro dimensões: político-institucional, pedagógica, administrativo-financeira, pessoal e relacional(MEC,CNE, 2021).

Tais dimensões orientam a atuação do Diretor Escolar e abrangem aspectos fundamentais para a gestão educacional. A dimensão político-institucional enfatiza o papel social da escola e a responsabilidade do gestor na liderança educacional, assegurando a efetivação do direito fundamental à educação. A dimensão pedagógica destaca a essência da escola como espaço de aprendizagem, ressaltando a importância da atuação do diretor na promoção de ensino de qualidade. Já a dimensão administrativo-financeira abrange os aspectos técnicos e operacionais necessários para o funcionamento adequado da escola, incluindo a gestão de recursos e infraestrutura. Por fim, a dimensão pessoal e relacional que refere-se às atitudes e posturas do gestor, que devem favorecer um ambiente colaborativo, promovendo relações interpessoais saudáveis e motivadoras no contexto escolar (MEC,CNE, 2021).

Destarte, percebe-se pelo Parecer CNE/CP nº 4/2021 que ainda permanece a intenção de esclarecer as atribuições do diretor escolar em sua atividade, incluindo também o vice-diretor, descrevendo-os como responsáveis pela gestão escolar. Busca-se uniformizar as políticas de formação, seleção e auxílio a esses profissionais. O documento ainda aguarda a homologação do MEC para entrar em vigor, mas orienta sobre o que o gestor escolar deve desenvolver em termos de competências gerais e específicas no exercício de sua atividade (MEC,CNE, 2021).

1.1.1 Contextualização histórica sobre Gestão

Conforme Rodriguez y Rodrigues (2014), Mota e Vasconcelos (2021) e Barros Neto (2025), inicialmente o conceito de gestão ou administração detinha maior correlação com o contexto empresarial, seguindo a consolidação da lógica de mercado. A busca por descobrir a melhor abordagem para maximizar a produtividade levou ao surgimento de diversas teorias, que ora focavam em tarefas, visando a racionalização do trabalho operacional (visão Taylorista), ora a análise se concentrava nas estruturas de poder nas organizações (Teorias Clássica ou Administração Científica, Neoclássica, Burocrática).

Na época da Teoria Clássica ou Científica da Administração, estabeleceu-se de forma sistematizada a distinção formal entre gestores e trabalhadores. Essa teoria baseia-se na ideia de que uma estrutura formal racionalmente regulada oferece estímulos suficientes para que um empreendimento atinja seus objetivos (Lourenço Filho, 2007; Barros Neto, 2025).

Os indivíduos são considerados peças abstratas ou componentes de um mecanismo complexo. Aos gerentes cabia a responsabilidade pelo planejamento, organização e controle das atividades, enquanto aos trabalhadores competia apenas a execução das tarefas, conforme as instruções previamente definidas (Lourenço Filho, 2007; Barros Neto, 2025).

Posteriormente, a ênfase passou a ser na Teoria das Relações Humanas, buscando entender como obter cooperação das pessoas. Essas novas teorias não invalidam as clássicas, mas as completam ao considerar que as decisões ocorrem em todos os níveis da hierarquia e que a vida da organização exerce influência sobre as pessoas. (Lourenço Filho, 2007; Barros Neto, 2025)

Nesta Teoria, os participantes são vistos como protagonistas, com impulsos, motivos e sentimentos próprios que precisam ser coordenados e a atenção volta-se para a satisfação individual no trabalho e o espírito de corporação (Lourenço Filho, 2007; Barros Neto, 2025).

Um dos estudos mais conhecidos associados a essa perspectiva foi a pesquisa realizada com trabalhadores na fábrica da Western Electric Company, que deu origem ao chamado Efeito Hawthorne. Os pesquisadores observaram que o simples fato de os empregados considerarem que a gestão se preocupava com suas condições de trabalho levou ao aumento de sua produtividade. Esse fenômeno revelou a importância dos fatores psicológicos e sociais no ambiente organizacional, marcando uma mudança de paradigma na compreensão das relações de trabalho ao evidenciar que aspectos como reconhecimento, atenção e motivação influenciam diretamente o desempenho dos indivíduos. A partir dessa perspectiva, aspectos como motivação, sentimento de pertencimento, comunicação interpessoal e liderança passaram a ser reconhecidos como elementos relevantes para o bom desempenho das organizações (Rodriguez, 2014; Motta; Vasconcelos, 2021).

E, por fim, buscou-se um conjunto articulado de formulações teóricas, de maneira que o todo importava mais que a soma das partes (abordagem sistêmica e estruturalista), bem como, dar atenção à conjuntura (Teoria Contingencial), de modo que as soluções deveriam analisar o contexto, portanto, sem adotar generalizações (Rodriguez, 2014; Motta; Vasconcelos, 2021).

Essa teoria, a Contingencial, propõe que não existe uma estrutura ou prática administrativa única e ideal para todas as organizações. Pelo contrário, defende que as estruturas e os modelos de gestão devem ser adaptados às características específicas de cada entidade, considerando fatores como o contexto ambiental, o porte da organização, seus objetivos e a natureza de suas unidades organizacionais (Rodriguez, 2014; Motta; Vasconcelos, 2021).

Ainda segundo Rodriguez y Rodrigues (2014, p. 33), o termo "administração" significa "fazer as coisas através das pessoas ou com as pessoas". O autor destaca que a execução dessa atividade envolve desafios, exigindo o desenvolvimento de técnicas para sua aplicação no nível operacional e a formulação de concepções quando se trata do nível estratégico. Além disso, enfatiza que a eficácia dessa prática depende da capacidade do gestor de atuar em colaboração com as pessoas ou por meio delas.

As teorias clássicas da administração, inicialmente desenvolvidas para compreender e organizar o funcionamento das empresas e da indústria, passaram gradualmente a influenciar também o campo educacional. Autores da área da educação reconheceram que as instituições escolares, embora possuam finalidades formativas e sociais distintas das organizações produtivas, também necessitam de processos de organização, planejamento e coordenação para alcançar seus objetivos (Calderón; Fedre, 2016).

Nesse movimento de adaptação, estudiosos como José Querino Ribeiro (1938) e Manoel Bergström Lourenço Filho (2007) contribuíram para a consolidação da administração escolar como um campo de reflexão próprio. Querino Ribeiro (1938), ao dialogar com os princípios clássicos da administração formulados por Henri Fayol, propôs uma adaptação desses fundamentos à realidade das instituições escolares.

Nesse contexto, o autor identifica cinco elementos da administração escolar. O primeiro deles é a previsão, entendida como a capacidade de examinar os recursos disponíveis e projetar o futuro da instituição. No âmbito da escola, essa função permite antecipar condições que possam dificultar ou impedir o alcance dos objetivos educacionais previamente estabelecidos (Ribeiro, 1938).

A organização, por sua vez, refere-se à estruturação dos meios necessários ao funcionamento da escola, envolvendo a mobilização de recursos materiais, financeiros e humanos, representados pelo corpo docente e administrativo (Ribeiro, 1938).

O elemento comando relaciona-se à condução das pessoas no ambiente escolar, destacando-se, nesse processo, a importância da hierarquia organizacional, do prestígio pessoal do diretor e do uso de comunicações formais como instrumentos para assegurar clareza nas orientações e harmonia nas relações institucionais (Ribeiro, 1938).

A coordenação que consiste na articulação entre atividades, setores e agentes escolares, com o propósito de estabelecer equilíbrio entre as diferentes ações desenvolvidas e favorecer o êxito institucional (Ribeiro, 1938).

E por fim, o controle, considerado pelo autor como um dos aspectos mais complexos da gestão escolar, que tem por finalidade acompanhar a execução do programa adotado,

verificando se as ações planejadas estão sendo efetivamente realizadas e possibilitando a identificação e correção de eventuais falhas ao longo do processo administrativo (Ribeiro, 1938).

Já Lourenço Filho (2007) concorda que a administração escolar eficiente requer a aplicação de princípios clássicos de planejamento, coordenação e controle para traduzir ideais educativos em resultados práticos. Entretanto, salienta que a Teoria das Relações Humanas são consideradas relevantes para os serviços escolares, pois estes se fundamentam em relações de natureza pessoal, como a relação professor-aluno e no desenvolvimento humano, o que não pode ser reduzido a apenas esquemas mecânicos de atuação.

Para o autor, além dessas funções de caráter técnico, o administrador também exerce um papel de liderança educacional, ao mobilizar sua autoridade com base na compreensão das relações humanas, favorecendo a coesão do grupo e promovendo a articulação entre a escola e as necessidades da comunidade em que se insere (Lourenço Filho, 2007).

Dessa forma, a incorporação e adaptação dos princípios da administração ao campo educacional contribuíram para a consolidação de novas formas de compreender a organização e o funcionamento das instituições de ensino.

Nesse contexto, o próprio conceito de gestão escolar foi sendo progressivamente moldado pelos diferentes momentos históricos e pelas demandas atribuídas ao cargo de direção. Conforme evidenciado pela revisão da literatura realizada por Oliveira e Menezes (2018), bem como pelos estudos de Souza (2019), Amaro e D'Angelo (2024) e de Oliveira et al. (2024), as concepções de gestão escolar refletem as mudanças nas políticas educacionais, nas expectativas sociais em relação à escola e nas atribuições conferidas aos gestores, evidenciando que a forma de compreender e exercer a gestão está intrinsecamente relacionada aos contextos históricos e institucionais em que se insere.

Em outras palavras, pesquisadores abordam a gestão sob uma perspectiva política, enquanto outros a veem como uma função executiva, com responsabilidade diretamente ligada à sua operacionalização.

Segundo as autoras Oliveira e Menezes (2018), o tema Gestão Escolar passou a ser estudado com mais ênfase a partir de 2005 sob diversos aspectos, destacando a relevância do assunto, sobretudo sob a ótica da gestão democrática, influenciado pelos vários atores e cenários regulatórios sob a interferência de organismos diversos.

Souza (2019) descreve que a evolução do conceito de gestão escolar democrática no Brasil é marcada por uma transição de modelos técnicos e burocráticos para uma perspectiva

crítica e participativa, consolidando-se como o principal eixo temático nas pesquisas sobre gestão escolar nas últimas décadas.

Para Amaro e D'Angelo (2024), esse movimento começou na década de 1980 e pode estar relacionado à determinação do princípio constitucional estabelecido no artigo 206, inciso VI, reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (art. 3º, inciso VIII), que define a democracia como fundamento essencial para a gestão da escola pública (Brasil, 1988, 1996).

Em uma gestão escolar, considerando a dimensão política do termo, o princípio da autonomia é exercido por meio da proximidade com a comunidade escolar, envolvendo pais, professores, estudantes e demais *stakeholders* desse processo. Além disso, o ato de gerir deve permitir a discussão sobre a importância da coordenação das diretrizes e políticas educacionais, assim como a execução de ações que garantam a concretização dessas políticas e dos projetos pedagógicos da escola (Oliveira; Menezes, 2018; Oliveira *et al.*, 2024).

Esse conceito é complementado por Hees e Silva (2023) que destacam a importância de a gestão escolar promover discussões e deliberações entre os diversos atores envolvidos, visando alcançar decisões coletivas e assegurando a participação de todos.

1.1.2 Gestão Escolar como Estratégia de Qualidade

Para Oliveira e Carvalho (2018), Oliveira, Carvalho e Brito (2020) e Jara *et al.* (2024) a gestão escolar, normalmente associada ou identificada com a liderança do diretor, é apontada como fator colaborativo para a eficácia do desempenho escolar. Nesse sentido, tal função tem a prerrogativa de proporcionar a colaboração entre o que é desejado pelas políticas públicas e o que é executado pelos agentes envolvidos em sua implementação.

Os autores, Segatto, Exner e Abrucio (2021) destacam que as decisões dos gestores escolares, ao serem considerados mediadores entre as políticas educacionais e os demais membros da comunidade escolar, podem resultar em distintos padrões de ação, influenciados tanto pelo contexto atual quanto por experiências passadas.

Eles evidenciam em seus estudos, que a eficácia da gestão escolar está relacionada tanto às características da liderança exercida pelos diretores quanto à sua atuação na implementação das políticas educacionais (Segatto; Exner; Abrucio, 2021).

Assim, o papel do diretor na implementação de políticas públicas é principal e multifacetado, atuando como um agente discricionário que faz a ponte entre as diretrizes formuladas em altos níveis governamentais e a realidade do cotidiano escolar (Praça, 2024).

E Anderson (2022) salienta que, embora os órgãos governamentais dos níveis federal, estadual e municipal sejam responsáveis por disponibilizar recursos para a educação por meio de políticas públicas, a implementação dessas políticas não é realizada diretamente por eles. Em vez disso, contam com instâncias intermediárias, que desempenham um importante papel no apoio aos gestores escolares e na execução das políticas educacionais.

Para o autor, o desenvolvimento da liderança educacional é um fator-chave nesse processo, pois líderes dispostos a promover mudanças culturais são fundamentais para criar e implementar mecanismos que elevem o nível educacional e aprimorem as escolas que ainda apresentam deficiências (Anderson, 2022).

Mais recentemente, Yelichich (2023) reforçou que a gestão escolar foi inicialmente desenvolvida como uma estratégia para organizar as escolas, que fundamenta-se em um modelo originado a partir da estruturação das sociedades modernas. À medida que essas sociedades se burocratizaram, a escola também adotou essa lógica organizacional.

Para a autora, a gestão escolar envolve a coordenação e governança das instituições de ensino. No entanto, a forma como essa gestão é praticada varia de acordo com quem a executa (diretores, coordenadores) e é influenciada por dois fatores principais: i) a cultura política e administrativa do Estado em um dado momento, referindo-se às políticas, regras e práticas que estão em vigor em um determinado período e que podem variar conforme as mudanças no governo ou nas políticas educacionais, e, ii) a cultura escolar de cada instituição, em que cada escola tem sua própria cultura, ou seja, suas normas, valores e práticas únicas, que também influenciam como a gestão é realizada (Yelichich, 2023).

Segundo Yelichich (2023) a prevalência recente de um modelo gerencial nas diversas esferas sociais, incluindo as organizações educacionais, trouxe à tona a visão da gestão estratégica. Para ela, essa gestão combina liderança e direção na condução da escola, supondo que as instituições de ensino compartilham características comuns com outros tipos de organizações.

Os autores, Severgnini *et al.* (2022), além da Yelichich (2023) e Oliveira *et. al* (2024) destacam a importância de compreender o cotidiano do gestor escolar, pois a pressão por bons resultados e demonstrações de liderança podem gerar um sentimento de sobrecarga nos profissionais devido às inúmeras demandas e competências atribuídas a ele.

Para eles, não raras vezes, o gestor é visto como o principal responsável pelos bons resultados, quando, na verdade, sua real habilidade está em atender às atividades pedagógicas e aos anseios da comunidade escolar. Nesse modelo, as decisões pedagógicas e administrativas são estrategicamente voltadas para alcançar esses objetivos. Como consequência, segundo os

autores, além da sobrecarga do gestor, a participação efetiva da comunidade escolar é limitada, comprometendo assim os princípios de uma gestão democrática (Severgnini; Vieira; Singh, 2022; Yelicich, 2023; Oliveira *et al.*, 2024) .

Como dito anteriormente, a gestão da escola é descrita pelas pesquisas como a segunda estratégia com maior impacto no desempenho dos alunos (Honorato, 2018; Gobbi *et al.*, 2020; Leithwood; Harris; Hopkins, 2020; Grissom, 2022; Stuardo; Weinstein; Ávila, 2022; Yelicich, 2023). Por isso, autores sugerem que a escolha do profissional que ocupará esse cargo deve ser uma prioridade dos sistemas de ensino, especialmente porque suas decisões podem interferir positivamente ou negativamente no ambiente escolar em que atua.

Antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, o diretor escolar era indicado pela administração do sistema de ensino e exercia sua função com base em uma lógica hierárquica, na qual ele comandava e os demais apenas executavam. Com a promulgação da LDBEN/96, abriu-se a possibilidade da eleição do diretor pela comunidade escolar. Essa alteração aproximou a gestão escolar das expectativas e necessidades da comunidade, fortalecendo a participação democrática (Brasil, 1996a; Pasa; Müller, 2018; Vieira; Vidal, 2019).

As diretrizes para a gestão democrática da educação, estabelecidas na LDBEN/96, nos artigos 14 e 15, foram reforçadas pela Meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/14. Em conformidade com o artigo 9º dessa lei, foi determinado que Estados, Distrito Federal e Municípios aprovassem, no prazo de dois anos, normas específicas para disciplinar a gestão democrática da educação básica em seus respectivos sistemas de ensino (Brasil, 1996a, 2014; Pasa; Müller, 2018; Vieira; Vidal, 2019)

Nesse contexto, a estratégia 19.1, como meio para alcançar a Meta 19, não apenas regulamentou o repasse de transferências voluntárias da União para os entes federados, respeitando suas especificidades, mas também estabeleceu diretrizes para a nomeação de diretores e diretoras escolares. Entre essas diretrizes, destacam-se a exigência de critérios técnicos baseados no mérito e no desempenho, bem como a participação da comunidade escolar no processo (Brasil, 1996a, 2014; Pasa; Müller, 2018; Vieira; Vidal, 2019).

Além disso, a Meta 19 ainda estabelece, entre suas estratégias, especificamente a 19.8, o desenvolvimento de programas de formação destinados a diretores e gestores escolares, com o objetivo de qualificar esses profissionais para o exercício da função. Essa estratégia também prevê a aplicação de uma avaliação nacional específica, voltada à mensuração de conhecimentos e competências necessárias ao cargo. A partir desses instrumentos, torna-se possível a definição de critérios mais objetivos para o provimento das funções de gestão escolar,

em substituição a práticas baseadas exclusivamente em indicações ou critérios pouco transparentes. Ressalta-se que os resultados dessa avaliação não possuem caráter obrigatório, podendo, contudo, ser adotados pelos sistemas de ensino que optarem por aderir a esse modelo (Brasil, 2014).

Segundo Oliveira, Carvalho e Brito (2020) essa medida pode ser interpretada como um reconhecimento da lacuna na formação inicial da qualificação dos gestores e um incentivo à sua capacitação.

Para Gois (2020) a educação é uma preocupação global, e muitos países têm se dedicado a aprimorar a seleção, a formação e o apoio a líderes escolares. Nações como Finlândia, Singapura e Canadá têm se destacado nesse esforço, enquanto México e Chile também vêm desenvolvendo estratégias para fortalecer a gestão educacional. O autor destaca que é preciso acompanhar esse movimento e entender como ocorre a gestão no Brasil e oferecer estratégias para que as decisões e ações tomadas por esses líderes sejam efetivas.

Grissom (2022) ressalta que a escolha de diretores escolares influencia diretamente a forma como a escola é liderada. Sua pesquisa, realizada nos Estados Unidos, mas que, segundo o autor, também pode ser aplicada à realidade brasileira, revelou que os profissionais com maior talento para a liderança tendem a ocupar cargos de direção em escolas com melhor nível socioeconômico. Dessa forma, escolas que atendem estudantes de menor renda e desempenho acadêmico acabam não se beneficiando dessa liderança efetiva.

O autor, juntamente com Stuardo, Weinstein, Ávila (2022) destacam que o aprimoramento dos processos de recrutamento e seleção de diretores, como vem ocorrendo no Chile, Colômbia, Equador e Peru, pode fortalecer a liderança escolar. A adoção de modelos sistemáticos, com critérios bem definidos e expectativas claras para o cargo, contribui para uma escolha mais eficaz e alinhada às necessidades da escola (Grissom, 2022; Stuardo; Weinstein; Ávila, 2022).

A pesquisa de Grissom (2022) alerta para a urgência de práticas que promovam a equidade na distribuição de talentos para a liderança escolar, sobretudo nas escolas que mais necessitam de gestores qualificados. A adoção de critérios claros e sistemáticos, como os já experimentados em países latino-americanos, mostra-se como uma estratégia promissora para qualificar a gestão e, por consequência, os resultados educacionais.

Diante das discussões apresentadas, evidencia-se que a gestão escolar desempenha um papel importante na qualidade da educação oferecida, sendo um elemento estratégico para o desenvolvimento de ambientes escolares mais eficazes e equitativos. Experiências internacionais e regionais demonstram que o fortalecimento da gestão passa, necessariamente,

pela valorização de processos bem estruturados de seleção, formação e acompanhamento dos gestores escolares (Segatto; Exner; Abrucio, 2021; Grissom, 2022; Stuardo; Weinstein; Ávila, 2022).

Embora a literatura destaque o papel do diretor escolar como fundamental para a eficácia da gestão, os estudos indicam que esse impacto está diretamente relacionado à maneira como ele se articula com os demais gestores. O compartilhamento de ideias e sugestões para a solução de problemas entre os pares favorece o engajamento da equipe. Além disso, a motivação e o incentivo ao desenvolvimento profissional são descritos na literatura como aspectos primordiais da gestão escolar. (Segatto; Exner; Abrucio, 2021; Oliveira *et al.*, 2024)

Nesse cenário, torna-se cada vez mais evidente que a figura do gestor não pode ser dissociada de sua capacidade de liderar. A gestão eficaz depende, em grande medida, das habilidades de liderança exercidas no cotidiano escolar. Assim, o próximo tópico abordará de forma mais aprofundada a temática da liderança escolar, explorando suas dimensões, abordagens, práticas e impactos no processo educativo.

1.2 LIDERANÇA ESCOLAR

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 335) descrevem o gestor escolar como aquele que:

[...] coordena, mobiliza, motiva, lidera, delega aos membros da equipe escolar, conforme suas atribuições específicas, as responsabilidades decorrentes das decisões, acompanha o desenvolvimento das ações, presta contas e submete à avaliação da equipe o desenvolvimento das decisões tomadas coletivamente.

A narrativa de Libâneo, Oliveira e Toschi está em consonância com os estudos de Honorato (2018); Leithwood, Harris e Hopkins (2020), Gobbi et al (2020); Gois (2020); Segatto, Exner e Abrucio (2021), Robinson; Gray (2022), Oliveira *et al.*, (2024) dentre outros, que apontam que as várias ações do gestor escolar, realizadas por meio de sua liderança, podem impactar positivamente a qualidade do ensino ao influenciar aspectos organizacionais da escola, como a cultura, o clima escolar e os processos colaborativos, resultando em um melhor desenvolvimento dos alunos. Quando o gestor desempenha esse papel de líder, sua contribuição, embora não solucione todos os problemas da escola, é imprescindível para o sucesso de qualquer iniciativa ou esforço de melhoria escolar.

Para os autores, líderes bem-sucedidos seguem um padrão de ação comum (Leithwood; Harris; Hopkins, 2020). Eles fornecem direcionamento claro à equipe, deixando explícitos os objetivos a serem alcançados. Além disso, cuidam das pessoas, criando oportunidades para o seu desenvolvimento, oferecendo apoio em suas atividades e auxiliando na superação dos

desafios encontrados (Honorato, 2018). Esses líderes também constroem uma cultura de participação ativa de todos os envolvidos, promovendo um ambiente escolar seguro e acolhedor. Eles buscam continuamente melhorar a qualidade do ensino, monitorando o desempenho dos alunos e orientando os professores em suas necessidades de desenvolvimento profissional (Honorato, 2018; Gobbi *et al.*, 2020; Segatto; Exner; Abrucio, 2021; Leithwood; Harris; Hopkins, 2020; Oliveira *et al.*, 2024).

Assim, a liderança não se restringe ao cargo ocupado formalmente, mas sim às pessoas que exercem influência e poder dentro de uma organização. Ser líder vai além de possuir um título, trata-se da capacidade de orientar, motivar e inspirar os outros, independentemente da posição hierárquica. Nesse sentido, quem a exerce precisa atuar com conhecimento, habilidade, e competência nas relações interpessoais (Junior *et al.*, 2016).

Honorato (2018) diz que o gestor escolar atua em uma sociedade que exige uma educação de qualidade. Para atender a essa demanda, ele aplica seus conhecimentos e habilidades na gestão da escola. Dessa forma, a liderança se manifesta por meio da influência exercida sobre os grupos envolvidos com as questões escolares, o que envolve tanto o perfil do gestor quanto sua interação com o ambiente, considerando o contexto e os liderados.

O autor também reconhece a importância do papel do gestor escolar, compreendendo que suas atribuições extrapolam as questões administrativas e burocráticas, abrangendo a complexidade das relações existentes no processo de ensino-aprendizagem. Por essa razão, destaca que uma das principais características necessárias para o exercício dessa função é a habilidade de liderança (Honorato, 2018).

Sobre a liderança escolar, e na mesma linha dos autores anteriormente citados, Pollock *et al.*, (2018) e Pollock, (2022) dizem que a compreensão do conceito de liderança é complexa, uma vez que envolve fatores sociais, situacionais e culturais. Nesse contexto, o líder se destaca por sua habilidade de atrair pessoas e inspirá-las a realizar o que é necessário, sem precisar recorrer à imposição ou coerção.

Bush (2022, p. 11) descreve que os termos “Liderança, administração e gestão são elementos identificadores do trabalho de dirigentes escolares.” E diz que:

Liderança diz respeito, sobretudo, a valores e propósitos; ao passo que gestão compreende execução e questões técnicas. Ou seja, enquanto a liderança consiste em “o que”, a gestão consiste em “como”(Bush, 2022, p. 12).

Segundo o autor, os termos descritos sofreram alterações de conceito à medida que pesquisas foram desenvolvidas. Ele cita que em alguns países como, Reino Unido e grande parte da Europa e da África utilizou-se gestão como conceito principal. Já na Austrália, Canadá

e nos Estados Unidos a preferência da identificação do trabalho era pelo termo administração. Entretanto, no século atual, o termo liderança é que está em destaque e descreve as diferenças entre gestão e liderança, conforme apontado no Quadro 2.

Quadro 2 - Comparação entre Gestão e Liderança.

Elementos	Gestão	Liderança
Foco principal	Execução e eficiência	Valores e propósito
Poder	Autoridade posicional	Influência
Estrutura	Hierarquia	Fluido
Processos	Técnico-racional	Aberto e fluido
Responsabilização	Vertical	Multidirecional
Alocação de trabalho	Delegação	Distribuição
Relações	Transacional	Transformacional

Fonte: Bush (2022).

Sobre os elementos descritos, Bush (2022) destaca sobre a questão do ‘Foco Principal’, que embora a liderança educacional valorize objetivos claros baseados em valores pessoais e profissionais, as declarações de visão frequentemente refletem metas genéricas impostas por exigências externas, como diretrizes governamentais, em vez de serem adaptadas às necessidades específicas das escolas.

Em relação ao ‘Poder’, assim como Junior *et. al* (2016) e Honorato (2018), o autor diz que há uma estreita relação entre gestão e autoridade, enfatizando que a liderança, por sua vez, está mais vinculada à influência do que ao cargo ocupado. Para ele, a liderança se manifesta por meio das ações do líder e da forma como essas atitudes são percebidas pelos liderados, sendo esse reconhecimento um elemento central para o exercício eficaz da liderança (Bush, 2022).

No que diz respeito ao elemento ‘Estrutura’, uma hierarquia verticalizada tende a priorizar ações voltadas para comportamentos de gestão. Em contraste, Bush argumenta que a liderança adota uma abordagem mais horizontalizada, caracterizada pelo compartilhamento de informações com o objetivo de alcançar maior assertividade nas decisões. Essa dinâmica promove um ambiente mais flexível e colaborativo, que é o que deve existir em espaços escolares (Bush, 2022).

Segundo o autor, os estudos em gestão indicam que as decisões nesse conceito, são fundamentadas em processos racionais, com diretrizes previamente estabelecidas e monitoramento de sua execução. Já em relação à liderança, o que se verifica é que são adotadas abordagens mais flexíveis, permitindo o compartilhamento de ideias e soluções que nem sempre

se originam do líder formal, mas podem emergir de diferentes integrantes da equipe (Bush, 2022)..

Tanto no discurso da gestão quanto no da liderança, a responsabilidade dos dirigentes se torna mais evidente. No âmbito da gestão, essa responsabilidade é destacada como uma exigência normativa, enfatizando a posição ocupada pelo dirigente. Por outro lado, no conceito de liderança, embora a participação de outros atores nas decisões seja considerada, a centralidade do dirigente é atenuada. Contudo, a responsabilidade não é efetivamente distribuída entre todos os participantes, como seria ideal em um processo verdadeiramente colaborativo (Bush, 2022).

Quanto à forma de organizar as atividades da equipe, a gestão adota uma abordagem baseada na delegação, em que as tarefas são atribuídas para serem cumpridas de acordo com as orientações estabelecidas. Já a liderança busca incentivar a distribuição dessas atividades, promovendo um senso de corresponsabilidade, em que as responsabilidades são compartilhadas na forma colaborativa (Bush, 2022). O autor destaca que nem sempre há clareza por parte dos liderados, quando a atividade foi delegada ou distribuída, sendo essa uma das questões controversas das distinções descritas.

Assim, ainda que se faça uma distinção entre liderança e gestão, o consenso entre pesquisadores é que ambos devem atuar de forma integrada para alcançar os objetivos propostos. Enquanto a liderança se destaca pela influência, pela elaboração e manutenção de uma visão estratégica e pela promoção de uma cultura organizacional alinhada, além de enfatizar o significado das decisões para o grupo, a gestão concentra-se na execução prática, no planejamento e na organização eficiente dos recursos necessários para a concretização das metas (Mintzberg, 2010; Costa; Castanheira, 2015; Bush, 2022)

Dessa forma, reconhecer essa dimensão ampliada da liderança é a base para entender seu papel nas organizações, especialmente no contexto educacional. A partir dessa perspectiva, passa-se à abordagem dos fundamentos teóricos da liderança, que permitem aprofundar a compreensão sobre seus estilos e principais contribuições para a prática profissional.

1.2.1. Contextualização histórica das abordagens sobre Liderança.

O termo 'liderança' tem sido objeto de estudo em diversas áreas e campos do conhecimento, sendo a Administração aquela que mais se dedicou à compreensão de seus conceitos e à busca por aplicações práticas no contexto organizacional, especialmente na área de recursos humanos, orientada por premissas e interesses específicos. A partir de uma

perspectiva gerencialista, a liderança é frequentemente associada à busca por resultados e à eficiência produtiva. No entanto, também é analisada como um fenômeno social, em que as relações interpessoais transcendem os limites formais da organização e se manifestam na complexa interação entre as pessoas (Calaça; Vizeu, 2015).

Segundo Motta e Vasconcelos (2021), com a modernização da sociedade, tornou-se necessário consolidar uma estrutura burocrática, compreendida como um meio de coordenar a atividade humana com vistas ao alcance de objetivos comuns de longo prazo. Nesse contexto, com base nas ideias de Max Weber, os autores descrevem que a sociedade passou por diferentes formas de autoridade: inicialmente, a autoridade tradicional, sustentada na obediência aos costumes e tradições culturais. Em seguida, a autoridade carismática, exercida por indivíduos que se destacavam por suas qualidades pessoais e eram reconhecidos como líderes ou heróis, até chegar à autoridade racional-legal, fundamentada em regras e normas estabelecidas por regulamentos oficialmente aceitos e reconhecidos pelos membros da sociedade.

Assim, as abordagens sobre liderança emergiram a partir das teorias organizacionais da administração, refletindo as características e necessidades de diferentes períodos históricos. Ao longo do tempo, essas abordagens foram sendo reformuladas em resposta às transformações sociais, econômicas e culturais, bem como às novas demandas do ambiente organizacional (Motta; Vasconcelos, 2021; Freitas *et al.*, 2022).

A visão mecanicista da liderança, desenvolvida entre as décadas de 1940 e 1980, é caracterizada pelo foco nos conceitos de influência, grupo e objetivos, com seus contornos indo das Teoria Clássica (de Taylor, Fayol e seguidores), passando pela Teoria das Relações Humanas e Teorias Comportamentais, até às perspectivas Sistêmicas e da Contingência (Costa; Castanheira, 2015; Motta; Vasconcelos, 2021).

Os níveis de autoridade na visão mecanicista são bem definidos e o líder conduz a equipe sem espaço para troca de experiências. As ações são realizadas de forma lógica, automática e rigorosa, com o objetivo de alcançar resultados previamente determinados. Essa perspectiva reflete uma abordagem tradicional, hierarquizada e rígida de liderança (Costa; Castanheira, 2015; Motta; Vasconcelos, 2021; Barros Neto, 2025).

Nesse contexto, que pressupõem uma visão de causalidade linear, conhecer a realidade e prescrever uma solução baseada em relações de causa e efeito é considerado o caminho para alcançar a eficácia dos resultados. A lógica dessa abordagem é identificar e aplicar aquilo que melhor atenda aos anseios e demandas do momento, dentro de uma perspectiva previsível e controlada (Costa; Castanheira, 2015; Motta; Vasconcelos, 2021).

Durante o período de predominância da visão mecanicista nas organizações, foram identificadas três diferentes concepções de liderança: a do líder nato, o líder treinado e o líder ajustável (Costa; Castanheira, 2015). A descrição do líder nato, conforme mencionada pelos autores, fundamenta-se na Teoria dos Traços ou Abordagem da Personalidade. Essa teoria parte do pressuposto de que os líderes possuem características pessoais inatas e específicas, que os diferenciam dos demais (Costa; Castanheira, 2015; Junior *et al.*, 2016).

À época, os estudos buscavam identificar e delinear essas características, como tipo físico, personalidade, inteligência e eloquência no discurso. Paralelamente, as organizações tinham como objetivo encontrar pessoas com esses traços para ocuparem posições de destaque em suas estruturas (Costa; Castanheira, 2015; Junior *et al.*, 2016).

Costa e Castanheira (2015) ressaltam que essa abordagem, a busca por indivíduos com características de líderes natos, apresenta afinidades com as teorias clássicas de gestão, como as de Taylor. Nesse contexto, também se procurava alinhar o tipo físico das pessoas às exigências específicas de determinados tipos de trabalho, reforçando uma visão determinista e limitada do potencial humano.

O modelo do líder nato entrou em declínio no final dos anos 1940, quando os estudos passaram a focar no comportamento dos líderes, dando origem às Teorias sobre estilos de liderança. Na década de 1950, as pesquisas começaram a observar como o líder atua, o que ele faz e de que maneira conduz sua equipe, com o objetivo de identificar o estilo de liderança mais eficaz para alcançar melhores resultados (Costa; Castanheira, 2015; Junior *et al.*, 2016; Silva; Santos; Marques, 2022).

Nessa observação do comportamento, os autores citam que Kurt Lewin foi o primeiro estudioso a pesquisar os estilos de liderança existentes nas organizações e destacou três abordagens de liderança, sendo: autocrática, democrática, liberal ou *laissez faire*. (Junior *et al.*, 2016; Silva; Santos; Marques, 2022).

As características que marcaram as abordagens autocrática, democrática, liberal ou *laissez faire*, são distintas quanto ao exercício do poder, à participação dos liderados e à condução das atividades. O líder autocrático baseia sua autoridade no poder formal decorrente do cargo que ocupa. É centralizador, toma as decisões de forma unilateral e tem foco predominante na execução das tarefas, com pouca ou nenhuma consideração pelas relações interpessoais (Junior *et al.*, 2016; Silva; Santos; Marques, 2022).

Já o líder democrático promove a participação dos liderados nos processos decisórios, delegando autoridade e estimulando o diálogo e a cooperação. Nesse estilo, o poder do líder não se apoia apenas na posição hierárquica, mas também no respeito e na confiança que

conquista junto ao grupo. Há um equilíbrio entre a orientação para resultados e a valorização das relações humanas (Junior *et al.*, 2016; Silva; Santos; Marques, 2022).

Por fim, no estilo liberal ou *laissez-faire*, o líder adota uma postura passiva, com baixa interferência nas atividades e decisões do grupo. Há pouca ou nenhuma orientação quanto às tarefas e objetivos, o que pode resultar em baixa produtividade e falta de direcionamento. Os liderados atuam com ampla liberdade, muitas vezes sem metas ou critérios claros (Junior *et al.*, 2016; Silva; Santos; Marques, 2022).

Calaça e Vizeu (2015) relatam que o conceito de ‘liderança treinada’ derivou da abordagem comportamental, uma vez que tal abordagem partia do princípio de que, uma vez definido um padrão de liderança, seria possível treinar futuros líderes para adotá-lo, garantindo, assim, a eficácia dos resultados esperados. Essa era a perspectiva gerencialista dos estudos de liderança, em que o interesse instrumental pela seleção e treinamento de gestores, era entendida como aquela que traria resultados extraordinários à organização.

Na década seguinte, a de 1960, as descobertas sobre liderança enfatizavam que o comportamento do líder era influenciado pelo contexto e pelas situações, o que impactava os resultados alcançados, assim tinha-se a figura do ‘líder ajustável’. Em outras palavras, o padrão de comportamento anteriormente defendido mostrava-se ineficaz quando aplicado a diferentes circunstâncias (Costa; Castanheira, 2015; Junior *et al.*, 2016).

Esse fenômeno foi descrito pelas Teorias Situacionais de Liderança, que destacam a influência do ambiente, interno ou externo, na forma como o líder age. A prioridade passou a ser a capacidade do líder de analisar os contextos aos quais está submetido e ajustar suas ações de forma eficaz às demandas de cada situação (Costa; Castanheira, 2015; Junior *et al.*, 2016).

Bush (2022, p. 19) define essa abordagem como ‘Liderança Contingencial’, destacando que: “A liderança contingencial, em vez de adotar uma abordagem única, reconhece a natureza diversificada dos contextos escolares e as vantagens de adaptar o estilo de liderança àquela situação particular.”

Ele e Pollock *et al.* (2018) enfatizam que seguir um modelo padrão não é a melhor alternativa, considerando a complexidade dos ambientes educacionais. Dessa forma, diferentes estilos de liderança podem ser aplicados a situações específicas, evidenciando que a atuação do líder em cada contexto é determinante para alcançar os resultados desejados (Pollock *et al.*, 2018; Bush, 2022).

Nos anos de 1980, o debate sobre liderança passou a enfatizar que os líderes deveriam orientar suas equipes em direção à visão, missão e valores das organizações, promovendo a

construção de uma cultura organizacional alinhada a esses princípios. Essa perspectiva marcou o surgimento da chamada visão cultural da liderança (Costa; Castanheira, 2015).

Calaça e Vizeu (2015) descrevem que dentro dessa abordagem, consolidou-se a concepção da Nova Liderança, na qual os líderes não eram mais vistos apenas como analistas de processos decisórios que exigiam o cumprimento de ordens, mas como inspiradores e motivadores de suas equipes, capazes de engajar e mobilizar os colaboradores em torno de objetivos compartilhados (Calaça; Vizeu, 2015; Costa; Castanheira, 2015).

Atualmente, as pesquisas indicam uma crescente expectativa para que os líderes adotem práticas alinhadas à abordagem da Nova Liderança, a exemplo da liderança distribuída e da liderança transformacional, como contraponto à rigidez na área, evidenciada pela visão mecanicista (Calaça; Vizeu, 2015). O incentivo à participação coletiva nas decisões passou a integrar os princípios da chamada gestão democrática, na qual o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar é não apenas desejável, mas também desafiador (Calaça; Vizeu, 2015; Honorato, 2018).

Esse cenário se aplica sobretudo ao ambiente escolar, devido à multiplicidade de funções e responsabilidades atribuídas ao gestor, que precisa conciliar a promoção do diálogo com as demandas administrativas, pedagógicas e institucionais do cotidiano escolar (Calaça; Vizeu, 2015; Honorato, 2018).

O ambiente escolar, concebido como um espaço democrático onde espera-se que o líder promova e facilite a participação ativa nos processos educativos, a liderança não se restringe a quem ocupa cargos formais de autoridade, como o diretor ou coordenador. Pelo contrário, ela emerge de maneira horizontal entre os próprios colegas (os pares), permitindo que diferentes professores assumam papéis de liderança em momentos ou áreas específicas, conforme suas habilidades, conhecimentos ou as demandas de cada situação. Isso é descrito pelos autores como Colegialidade Docente (Costa; Castanheira, 2015; Honorato, 2018; Bush, 2022).

Assim, com base nas reflexões apresentadas, é possível perceber que a compreensão sobre liderança nas organizações evoluiu significativamente ao longo do tempo, saindo de uma concepção mecanicista, centrada em traços individuais e comportamentos padronizados, para modelos mais dinâmicos, nos quais o contexto, a cultura e os valores organizacionais passam a exercer papel fundamental na atuação do líder.

Essa trajetória evidencia um movimento de superação de abordagens deterministas e rígidas em direção a práticas mais flexíveis, humanas e adaptáveis, que reconhecem a complexidade dos ambientes educacionais e a importância da liderança como processo relacional.

A partir dessa fundamentação, o próximo tópico abordará os principais tipos de liderança descritos pela literatura, a começar pela Liderança Dispersa e Distribuída, destacando como essas concepções influenciam a prática cotidiana das escolas e a efetividade das políticas públicas educacionais.

1.2.2. Estilos de Liderança

A literatura descreve várias concepções sobre liderança que ao longo do tempo foram sendo moldadas a partir de percepções dos pesquisadores sobre a temática e em observação ao que o ambiente educacional requer. A crescente complexidade dos processos escolares e das múltiplas demandas que incidem sobre a gestão educacional, torna-se imprescindível compreender os diferentes modelos de liderança que orientam a atuação dos gestores e demais profissionais da educação.

As mudanças nas estruturas organizacionais das escolas, a ampliação das responsabilidades atribuídas aos diretores e o fortalecimento da participação coletiva nos processos decisórios impõem a necessidade de revisitar concepções de liderança que ultrapassam o modelo hierárquico tradicional.

Nesse contexto, destacam-se abordagens contemporâneas que valorizam a colaboração, a partilha de responsabilidades e a valorização das competências coletivas. Entre essas abordagens, sobressaem-se os modelos de liderança dispersa, distribuída e transformacional, que serão discutidos a seguir com base nas contribuições da literatura.

1.2.2.1. Liderança Dispersa e Distribuída

A liderança dispersa surge como resposta à complexidade das organizações contemporâneas, caracterizadas por elevados níveis de ambiguidade, imprevisibilidade e incerteza. Nesse cenário, o líder formal é confrontado por quatro tipos de ambiguidade: a i) ambiguidade das intenções, que seria a falta de clareza dos objetivos da entidade, ou o que se espera do líder, ii) a ambiguidade do poder, referindo-se à limitação de suas decisões, em função de normas, regras e outros atores, iii) a ambiguidade da experiência, ou seja, a imprevisibilidade de que as experiências passadas poderão ajudar nos desafios atuais e futuros. E, por fim, iv) a ambiguidade do êxito, que trata da incerteza sobre o fato do êxito ser das ações do líder ou de outros fatores externos ou aleatórios (Costa; Castanheira, 2015; Gois, 2020).

Além disso, a liderança dispersa demanda uma série de requisitos essenciais, que se amparam nas ambiguidades anteriormente descritas: i) a liderança participativa, que fomenta a autogestão nas equipes ao integrá-las nos processos decisórios; ii) a valorização das equipes, reconhecendo nelas uma liderança intrínseca; iii) o reconhecimento das lideranças intermediárias, que podem inclusive se opor ao líder formal; iv) a presença de líderes informais, que desempenham papéis importantes nas dinâmicas organizacionais; e v) a compreensão de que líderes são falíveis, ou seja, não são heróis infalíveis. Liderar, nesse contexto, se distingue de gerir, uma vez que a liderança não está necessariamente vinculada ao cargo ocupado na estrutura organizacional (Costa; Castanheira, 2015; Gois, 2020).

Na perspectiva dos autores, a liderança dispersa propõe o foco na análise de ‘lideranças’ em plural, em vez de uma visão singular de ‘liderança’. Essa abordagem reflete a multiplicidade de contextos e cenários adversos em que as organizações estão inseridas, marcados por instabilidades e incertezas. Nesse sentido, o líder é convocado a demonstrar sua adaptabilidade frente a essas realidades. Surge, então, a figura do gestor como um líder poliédrico, capaz de se ajustar às diversas situações a que está exposto, moldando sua atuação de acordo com as demandas de cada contexto (Costa; Castanheira, 2015; Gois, 2020).

Assim, a liderança dispersa se baseia na compreensão de que as organizações são sistemas complexos, marcados por incertezas e desafios nas situações do dia a dia. Nesse contexto, é importante que o líder permaneça atento a todas as circunstâncias e dinâmicas que possam surgir (Costa; Castanheira, 2015; Gois, 2020; Bush, 2022).

Quanto à liderança distribuída, seus aspectos ganharam destaque no século XXI com o aumento geral de pesquisas sobre liderança na área de Liderança Educacional, Gestão e Administração (chamada em inglês de *Educational Leadership, Management and Administration – ELMA*) (Mifsud, 2024). Em sua pesquisa, a autora constatou que o conceito de liderança distribuída foi o mais utilizado como lente teórica nos estudos sobre liderança na educação no período de 2005 a 2014, com interface com os temas confiança, liderança instrucional, transformacional, teoria organizacional, dentre outros.

Gois (2020) destaca que a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos depende de um conjunto de fatores. Entre eles, destacam-se a implementação de estratégias pedagógicas eficazes, a disponibilidade de uma infraestrutura adequada e o comprometimento de professores e demais profissionais da educação. Além disso, o contexto externo à escola tem sua importância por refletir dentro da escola a realidade vivência pelos alunos fora dela. No entanto, esses aspectos representam desafios para os diretores escolares, que, em algumas situações, não possuem os mecanismos necessários para intervir ou, por

alguma razão, desistem de fazê-lo, aumentando a complexidade da gestão escolar. Essa dinâmica influencia diretamente os resultados alcançados.

O autor destaca então, que a liderança distribuída nesse processo, pode potencializar os resultados, pois permite que cada integrante da equipe identifique e desenvolva suas habilidades, aprimorando seu desempenho, com vistas a um objetivo comum. Além disso, ao evitar a centralização das decisões, a ausência de um membro não compromete o andamento das atividades. A liderança estabelecida assegura a continuidade das ações, garantindo que a equipe mantenha sua eficiência até que um novo integrante seja integrado e consiga assimilar a cultura do ambiente de trabalho (Gois, 2020).

Nesse sentido, a liderança distribuída está relacionada ao trabalho coletivo, sobretudo em organizações educativas, destacando-se pela emergência de lideranças, sejam elas explícitas ou implícitas, dentro de pequenos grupos, que contribuem para a efetividade das decisões (Costa; Castanheira, 2015; Gois, 2020; Bush, 2022).

Góis (2020) enfatiza que a liderança distribuída tem efeitos duradouros quando é implementada como uma cultura voltada à melhoria contínua dos resultados, e não apenas como uma mera distribuição de tarefas. Esse modelo de liderança promove o engajamento da equipe, fortalece a colaboração e assegura a continuidade das ações, independentemente da rotatividade de membros. Dessa forma, a organização se torna mais resiliente e eficiente, permitindo que novos integrantes assimilem a cultura do ambiente de trabalho de maneira mais natural e produtiva.

E esse entendimento é complementado por Dempster (2022) que descreve que a liderança distribuída é um desafio e não acontece de forma passiva com a nomeação do diretor. Para ele é necessário estabelecer processos que promovam o engajamento da equipe nas decisões e fortaleçam a confiança no líder. Somente a partir dessa base consolidada é que o compartilhamento efetivo da liderança se torna possível. Diz ele:

Quando a liderança distribuída é aceita como parte integrante do trabalho, os diretores não são relegados a um papel secundário – eles assumem os papéis de membro ou mesmo de líder de uma equipe, o que permite que a atividade de liderança cooperativa se desenvolva (Dempster, 2022, p. 60).

Assim, a liderança distribuída não enfraquece o papel do diretor escolar, mas, ao contrário, redefine sua atuação dentro da equipe. Quando essa abordagem é incorporada à cultura da escola, o diretor não perde relevância nem fica em uma posição secundária. Em vez disso, ele assume diferentes papéis dentro do grupo, podendo atuar como membro ou líder, conforme a necessidade. Essa dinâmica favorece o desenvolvimento da liderança cooperativa,

permitindo que a equipe participe ativamente da gestão e das decisões, tornando a administração escolar mais eficaz e colaborativa (Dempster, 2022).

No campo empírico, Jara *et al.*, (2024) pesquisaram práticas de liderança distribuída e de uma cultura colaborativa no ambiente escolar chileno. E assim como descrito por Gois, Dempster e Bush, os resultados apontaram que tais práticas favorecem o desenvolvimento dos alunos, uma vez que a interação promovida por esse modelo de liderança, associada à valorização da autonomia profissional e à atenção às necessidades dos estudantes, não apenas estimula momentos educacionais integrados entre os sujeitos, como também enriquece o processo de aprendizagem. Os autores destacam ainda, que a cultura colaborativa, promove o reconhecimento da contribuição individual de cada membro da comunidade escolar e isso aumenta o engajamento para o alcance dos objetivos coletivos.

Ainda que muitos estudos apontem os benefícios decorrentes da liderança distribuída, existem críticas a essa abordagem, como descrita por Lumby (2013) em relação à forma como a teoria é tratada na literatura. Segundo ela, a liderança distribuída se tornou um tipo ideal de liderança e não uma forma de conduzir os estudos sobre liderança.

A autora questiona se de fato há uma distribuição de liderança, uma vez que embora a liderança distribuída prometa empoderamento, muitas vezes ela é condicionada pelo controle dos líderes formais. Além disso, a autonomia concedida tende a ser restrita, subordinada aos objetivos institucionais e à necessidade de coerência organizacional, mascarando o controle sob a aparência de colaboração e inclusão (Lumby, 2013).

Apesar de suas ambiguidades e limitações, a liderança distribuída, constitui uma abordagem relevante e necessária no contexto educacional contemporâneo. Ao propor a valorização das competências coletivas e a descentralização das decisões, ela reconhece a complexidade das instituições escolares e a importância do trabalho colaborativo para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Ainda que existam críticas quanto à efetiva autonomia dos docentes e à possibilidade de o modelo ser instrumentalizado para reforçar o controle hierárquico, não se pode negligenciar seu potencial de promover maior engajamento, corresponsabilidade e inovação pedagógica.

Para compreender melhor a evolução dos conceitos de liderança e suas implicações na gestão educacional, é necessário retomar as bases teóricas anteriores, como os modelos de liderança transformacional e transacional, que ainda influenciam significativamente a forma como líderes escolares mobilizam suas equipes e enfrentam os desafios institucionais.

1.2.2.2. Liderança Transformacional e Transacional

Os estudos sobre liderança transformacional iniciaram na década de 1970 com o cientista político James MacGregor Burns, que escreveu um texto considerado seminal sobre a chamada perspectiva da liderança transformacional (Calaça; Vizeu, 2015).

Segundo os autores, Burns desenvolveu sua concepção de liderança transformacional em um contexto marcado por intensas crises políticas, econômicas e ideológicas. Nesse período, enquanto alguns líderes conseguiram se destacar, outros falharam em mobilizar a nação, gerando frustração na opinião pública. Diante desse cenário, Burns passou a compreender a liderança como um processo fundamentado na dimensão moral, como aspecto central no campo político (Calaça; Vizeu, 2015).

Nesse contexto, os autores explicam que Burns concebe a liderança transformacional como a capacidade de estreitar a relação entre líderes e liderados, promovendo um processo contínuo e recíproco de desenvolvimento. Para ele, liderar implica formar novos líderes, em uma dinâmica que se retroalimenta. Os participantes desse processo são reconhecidos por suas contribuições e incentivados a crescer por meio do envolvimento ativo nas decisões organizacionais (Calaça; Vizeu, 2015).

Na liderança transformacional, a obediência dos seguidores é conquistada pela capacidade do líder de inspirar e mobilizar o grupo em torno de um ideal comum (Bush, 2022). Dessa forma, a individualidade cede lugar à coletividade, de modo que as ações passam a considerar prioritariamente o que é melhor para todos, conforme expressam os autores Calaça e Vizeu:

Quando os valores morais públicos são priorizados, o efeito da liderança é sua capacidade de transcender o que os liderados querem individualmente, levando-os ao desenvolvimento moral, já que esse estilo possibilita que estes mudem regras, decisões, escolhas, valores, estilos, tudo de forma consciente (Calaça; Vizeu, 2015, p. 8).

Assim, A liderança transformacional, caracteriza-se por ações pessoais do líder que inspiram, motivam e fortalecem a confiança da equipe, promovendo um ambiente em que as pessoas se sintam valorizadas e engajadas. Esse tipo de liderança é impulsionado por processos inovadores que promovem a participação ativa de todos os envolvidos, contribuindo para a construção de uma cultura organizacional positiva e alinhada aos objetivos da entidade (Costa; Castanheira, 2015; Calaça; Vizeu, 2015; Bush, 2022).

A liderança transformacional tem sido apontada na literatura como um fator relevante para a implementação de políticas públicas educacionais, sobretudo por atuar como um elo

entre as diretrizes governamentais e a realidade concreta das escolas. Nesse contexto, o papel do gestor escolar ultrapassa a dimensão meramente administrativa e passa a envolver processos de mobilização, engajamento e construção coletiva de sentido em torno das políticas educacionais (Praça, 2024).

Para a autora, o gestor que exerce uma liderança de caráter transformacional apresenta maior capacidade de priorizar agendas e orientar projetos educacionais de acordo com as necessidades da instituição e da comunidade escolar. Ao definir prioridades e organizar estratégias de ação, o diretor influencia diretamente a efetividade das políticas públicas no contexto da escola, uma vez que a implementação dessas políticas depende, em grande medida, das decisões tomadas no nível da gestão local (Praça, 2024).

Já os modelos transacionais de liderança são aqueles baseados em troca: o líder oferece recompensas (como bônus ou reconhecimento) em troca de desempenho ou obediência. Na relação transacional, remuneração e benefícios servem como incentivo para que o liderado atenda às expectativas do gestor (Avolio; Bass; Jung, 1999; Bush, 2022).

Para Avolio, Bass e Jung (1999), o modelo transacional pode funcionar em atividades rotineiras, mas não é o bastante para criar confiança entre líder e liderado, nem motivar os colaboradores, muito menos desenvolver o potencial das pessoas envolvidas nas tarefas.

Como sucessores de Burns, Bernard Bass e colaboradores, dedicaram-se a testar empiricamente a teoria proposta por ele, adotando uma abordagem gerencialista. Para isso, desenvolveram o instrumento *Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)*, um modelo composto por dimensões que permitem mensurar traços de liderança transformacional e transacional em contextos organizacionais (Avolio; Bass; Jung, 1999; Calaça; Vizeu, 2015). Tais dimensões são descritas no Quadro 3.

Quadro 3- Dimensões do *Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)*.

Estilo de Liderança	Fator	Descrição
Transformacional	Influência idealizada (atributos)	Inspira confiança, respeito e admiração.
	Influência idealizada (comportamentos)	Age com ética, integridade e valores consistentes.
	Motivação inspiradora	Comunica visão motivadora, estimula entusiasmo e otimismo.
	Estímulo intelectual	Incentiva inovação, pensamento crítico e resolução criativa de problemas.
	Consideração individualizada	Apoia, orienta e desenvolve os colaboradores de forma personalizada.

Continua

Continuação

Estilo de Liderança	Fator	Descrição
Transacional	Recompensa de contingência	Recompensa com base no cumprimento de metas e acordos.
	Gerenciamento por exceção (ativo)	Monitora continuamente para corrigir erros e desvios de desempenho.
Passivo/Evitativo	Gerenciamento por exceção (passivo)	Só intervém quando os problemas se tornam sérios.
	Laissez-faire	Não assume responsabilidade, evita decisões e o envolvimento com a equipe.

Fonte: Extraído de Avolio, Bass e Jung (1999).

Das dimensões apresentadas, cabe esclarecer que Avolio, Bass e Jung (1999) descrevem que líderes com comportamento passivo ou evitativo tendem a agir apenas diante de problemas já ocorridos, limitando-se a corrigi-los quando necessário. Em contraste, líderes com postura ativa se dedicam ao desenvolvimento contínuo de seus liderados, antecipando dificuldades e promovendo melhorias de forma proativa.

Outra observação dos autores é que, se os estilos transacionais forem combinados com uma atenção personalizada, significando que o líder se preocupa com as necessidades e o desenvolvimento individual de cada liderado, é possível que seja criada uma base sólida para práticas de liderança transformacional mais eficazes, o que pode resultar em aumento da motivação e do desempenho da equipe (Avolio; Bass; Jung, 1999).

Em resumo, Calaça; Vizeu (2015) e Bush (2022) descrevem que as relações transacionais e transformacionais se baseiam na forma de alcançar a realização de algo. Destacam que o líder transformacional, também chamado de líder carismático, contrasta com o líder transacional, uma vez que esse último baseia sua abordagem no uso de recompensas e punições para alcançar resultados. Já o líder transformacional foca no engajamento por meio da inspiração e da maneira como conduz os processos, criando um senso coletivo de propósito e compromisso.

Entretanto, Bush (2022, p. 15) descreve sobre um aspecto negativo da liderança transformacional, que ocorre quando ela é utilizada como instrumento para estabelecer as concepções do líder ou diretrizes governamentais, disfarçando essa pressão sob a aparência das características dessa abordagem de liderança. O autor afirma que, nesse contexto, “o processo é político em vez de ser genuinamente transformacional.”

Utilizada da forma adequada, assim como a liderança distribuída, a liderança transformacional se destaca por sua capacidade de mobilizar, inspirar e desenvolver pessoas, promovendo uma cultura organizacional centrada em valores coletivos e no comprometimento com objetivos comuns. No entanto, como ressaltam os autores, essa abordagem também pode

ser instrumentalizada de maneira política, o que pode comprometer sua autenticidade e efetividade.

Como mencionado anteriormente, a gestão educacional pressupõe uma liderança cujos resultados contribuam efetivamente para a melhoria da qualidade do ensino, visando a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes. Assim o uso de abordagens que promovam esse objetivo precisa ser discutido e analisado. Nesse sentido, a liderança pedagógica que é orientada por esse propósito, será abordada a seguir.

1.2.2.3. Liderança Pedagógica ou Instrucional e Liderança Moral

A liderança pedagógica, também conhecida como liderança instrucional, diz respeito às práticas de gestão voltadas para a melhoria da qualidade do ensino (Bush, 2022). Estudos de Gobbi *et al.*,(2020) e Leithwood, Harris e Hopkins (2020), dentre outros, indicam que, devido à diversidade de abordagens e metodologias de pesquisa sobre o impacto liderança pedagógica nos resultados escolares, os achados variam significativamente. Em alguns casos, a liderança exerce um impacto indireto na qualidade da escola; em outros, influencia diretamente a aprendizagem dos alunos, e há situações em que ambos os tipos de impacto são observados.

Os autores afirmam que, apesar dessas divergências, permanece reconhecido que a liderança é um fator relevante para o sucesso das escolas, na promoção de ambientes educacionais que possam contribuir com a qualidade da educação (Costa; Castanheira, 2015; Gobbi *et al.*, 2020; Leithwood; Harris; Hopkins, 2020).

Bush (2022) cita que existem duas críticas a serem observadas em relação à liderança instrucional. A primeira diz respeito ao fato de que ela se preocupa mais com o ensino do que com a aprendizagem. Por essa razão, segundo o autor, na Inglaterra é denominada como ‘Liderança centrada na Aprendizagem’, adotando uma perspectiva mais abrangente que busca alinhar as ações de liderança com o aprimoramento dos resultados de aprendizagem.

A segunda crítica refere-se à ênfase excessiva na figura do diretor como autoridade máxima de liderança, o que pode subestimar o potencial dos demais membros da equipe, como vice-diretores e professores. Para Busch, essa visão hierarquizada contraria a natureza colaborativa do ambiente escolar, onde a liderança deveria ser desenvolvida de maneira mais distribuída e participativa (Bush, 2022).

Outra abordagem sobre liderança encontrada em pesquisas, é a liderança moral. Nela a observação recai sobre a complexidade organizacional e as constantes pressões por resultados

no ambiente escolar que podem gerar dilemas éticos durante o processo de tomada de decisão (Costa; Castanheira, 2015; Bush, 2022).

Nesse contexto, a construção de valores sólidos e de uma cultura institucional ética torna-se relevante, servindo como um guia para as ações de gestores e líderes. Esses valores ajudam a assegurar que as decisões sejam tomadas de maneira coerente com os preceitos éticos previamente estabelecidos, fortalecendo a integridade e a responsabilidade no ambiente escolar. (Costa; Castanheira, 2015; Bush, 2022).

Nesse cenário, Bush (2022) descreve o conceito de ‘Liderança Moral’, calcada nos valores dos líderes. Segundo o autor, espera-se que os líderes atuem com honestidade, guiados por valores pessoais e profissionais sólidos. Esses valores devem não apenas refletir a visão e a missão do ambiente escolar, mas também servir como base para o processo de tomada de decisão, garantindo coerência e integridade nas ações e direções adotadas.

Dessa forma, tanto a liderança pedagógica quanto a liderança moral evidenciam a complexidade do papel do gestor escolar, que precisa articular conhecimentos técnico-pedagógicos com princípios éticos, visando à criação de um ambiente escolar que favoreça a aprendizagem e respeite os valores institucionais.

Apesar de suas contribuições significativas, essas abordagens nem sempre dão conta da multiplicidade de cenários e desafios enfrentados no cotidiano das escolas. Nesse sentido, ganha destaque a abordagem da liderança contingencial, que reconhece a importância do contexto e da flexibilidade nas práticas de liderança, buscando adaptar estilos e estratégias às circunstâncias específicas de cada realidade escolar.

1.2.2.4. Liderança Contingencial

As abordagens contingenciais surgiram a partir da análise de diferentes contextos organizacionais, revelando que determinados estilos de liderança podem ser eficazes em algumas situações, mas ineficazes em outras. Em outras palavras, não existe um único estilo de liderança adequado para todas as circunstâncias, ao contrário, os líderes devem ajustar sua atuação conforme as demandas específicas de cada contexto (Rodrigues; Ferreira; Mourão, 2013).

Nessa perspectiva, a liderança deve ser compreendida de forma contingencial, e não apenas com base em traços ou comportamentos fixos, uma vez que sua eficácia está diretamente relacionada à habilidade do líder em ajustar seu estilo e seus valores às necessidades particulares de uma situação ou grupo (Rodrigues; Ferreira; Mourão, 2013).

Nessa concepção, a forma mais adequada de liderar depende da interação entre as circunstâncias enfrentadas pelos líderes e o quanto seu estilo de liderança se ajusta a essas situações. À medida que o contexto muda, as exigências em relação à liderança também se modificam. Essa ideia está fundamentada na teoria desenvolvida por Fred Fiedler descrita em 1967. O principal destaque dessa teoria é que a eficácia da liderança tende a ser maior quando existem boas relações entre líderes e liderados, as tarefas são claramente definidas e o líder possui elevado poder formal. Quanto mais esses fatores estiverem presentes, mais favorável será a situação para o líder, aumentando, assim, as chances de uma atuação eficaz (Rodrigues; Ferreira; Mourão, 2013).

Outra vertente da liderança contingencial é a Teoria Caminho-Meta, que propõe que os líderes se tornam mais eficazes quando orientam, apoiam e capacitam seus liderados por meio de um comportamento instrumental. Ao adotar essa postura e considerar as características do ambiente em que os liderados estão inseridos, os líderes aumentam as chances de alcançar os objetivos organizacionais e promover a satisfação dos membros da equipe (Rodrigues; Ferreira; Mourão, 2013).

Oplatka (2022) reforça os argumentos anteriores, enfatizando que o conceito de liderança evoluiu ao longo do tempo, e um dos avanços mais significativos foi a adoção da abordagem contingencial, reiterando que segundo essa perspectiva, o estilo de liderança não depende apenas de características pessoais, mas também do contexto que o gestor em que se insere e o momento da carreira que está.

De igual modo, Bush (2022) destaca que a abordagem contingencial emerge como uma alternativa às abordagens anteriores, sobretudo no ambiente escolar. Segundo o autor, existem vantagens de se adotar um estilo de liderança flexível, adaptado às especificidades de cada situação ao se considerar não apenas as ações do gestor escolar, mas também o ambiente ao seu redor. Ao reconhecer que diferentes situações exigem estilos distintos de liderança, essa abordagem amplia a compreensão sobre a prática da liderança, oferecendo um modelo mais completo e realista. Segundo o autor,

uma abordagem contingencial auxilia no combate às características normativas que delineiam muitos modelos de liderança, bem como na resposta à tendência de defender uma única abordagem “correta” para a liderança escolar. Ao reconhecer que uma gama de abordagens pode ser considerada válida, a abordagem contingencial fornece um quadro mais completo da prática de liderança. Esse modelo é pragmático e não é fundamentado por um conjunto definido de valores (Bush, 2022, p. 18).

Assim, a aprendizagem em liderança do diretor escolar pode ocorrer de forma sistemática, começando pelo autoconhecimento pessoal e pelo convívio com outras pessoas no

ambiente escolar. Esse aprendizado se dá na compreensão do contexto em que está inserido e na maneira como as decisões são tomadas, garantindo que sejam compartilhadas com os pares (Dempster, 2022).

Ao analisar a liderança na gestão educacional e as habilidades necessárias para o cargo, Oplatka (2022) destaca a importância de considerar o estágio da carreira do diretor, pois os estilos de liderança estão diretamente relacionados a esse fator, inclusive considerando o contexto que está inserido naquele momento. Assim, diretores em início de carreira tendem a enfatizar a gestão, adotando uma liderança gerencial, pois precisam compreender os processos administrativos e encontrar soluções para os desafios iniciais da função.

Já os diretores em nível intermediário de carreira, fase caracterizada pela renovação, exploram o potencial da liderança instrucional, participativa e transformacional. Nesse estágio, a confiança da equipe já foi conquistada, o que possibilita um desenvolvimento mais vigoroso dos profissionais sob sua liderança (Oplatka (2022).

Na etapa final da carreira, a experiência acumulada favorece a adoção de uma liderança predominantemente participativa. Isso ocorre tanto porque as mudanças nesse período podem representar desafios maiores para os diretores quanto pela necessidade de delegar responsabilidades e transmitir conhecimento aos mais novos, garantindo a continuidade e o fortalecimento da gestão escolar (Oplatka (2022).

Como ocorre com toda teoria, a abordagem contingencial também é alvo de críticas, especialmente quanto à dificuldade de avaliar com precisão as variáveis situacionais. Essa limitação torna desafiador identificar qual estilo de liderança está, de fato, sendo aplicado em cada contexto (Rodrigues; Ferreira; Mourão, 2013; Bush, 2022).

Contudo, apesar das críticas, ao considerar a liderança escolar sob a ótica da abordagem contingencial, amplia-se a compreensão sobre a prática do gestor educacional, reconhecendo-se a importância do contexto, do momento da carreira e da capacidade de adaptação a diferentes situações (Oplatka, 2022; Dempster, 2022; Bush, 2022). Essa perspectiva reforça que não há um único modelo ideal de liderança, mas sim a necessidade de estilos flexíveis, alinhados às demandas específicas de cada realidade escolar.

Com isso, destaca-se a relevância do desenvolvimento contínuo das competências do gestor, especialmente aquelas relacionadas ao autoconhecimento e à interação com sua equipe. Nesse sentido, torna-se fundamental compreender as características dos líderes escolares, os quais contribuem para o fortalecimento da atuação dos diretores e para a construção de uma liderança eficaz no ambiente educacional.

1.2.3. Características dos líderes: Recursos de Liderança Pessoal (RLP)

Pollock (2018; 2022), pesquisadora da educação canadense, discute os Recursos de Liderança Pessoal (RLP) aplicados ao contexto latino-americano e chileno. Os RLP descrevem as características que os líderes possuem e utilizam em seu cotidiano e que demonstraram serem práticas de sucesso em suas atividades. Cabe destacar que a autora ressalta a necessidade de cautela ao comparar as realidades dos países estudados com o contexto brasileiro, devido às particularidades de cada país.

A autora utiliza termos como traços, qualidades, atributos, disposições, características e competências para descrever os RLP, enfatizando que caracterizá-los de forma precisa é um desafio, dadas as diversas nuances envolvidas, especialmente ao tentar enquadrá-los em indivíduos que ocuparão funções de liderança. Além disso, Pollock alerta sobre os riscos de atribuir a responsabilidade por resolver problemas complexos a apenas uma pessoa, o líder (Pollock *et al.*, 2018; Pollock, 2022).

Para evitar esse risco, ela defende que a gestão adote uma abordagem sistêmica e holística, considerando o contexto em que está inserida. Nesse sentido, o líder é visto como um guia, cujas ações são tomadas tanto por seus instintos pessoais quanto pela opinião e colaboração dos demais envolvidos no processo (Pollock, 2022).

Nessa linha, Pollock *et al.* (2018, p. 147) relata que os Recursos de Liderança Pessoal são agrupados em três tipos: Cognitivos, sociais e psicológicos. Os Recursos de Liderança Cognitiva são conhecimentos relacionados à forma como o líder se comporta diante das pressões que sofre. São descritos pela autora como sendo a “acuidade e as competências de pensamento crítico” que adotam na resolução dos problemas enfrentados no dia a dia da escola, o conhecimento de práticas escolares e de sala de aula eficazes que têm efeitos diretos na aprendizagem dos alunos e o pensamento sistêmico. A Figura 3 retrata as atitudes de liderança cognitiva descritas no estudo da pesquisadora.

Figura 2 -Atitudes que caracterizam a Liderança Cognitiva



Fonte: Elaborado pela autora, extraído de Pollock *et al* (2018).

O ambiente escolar, caracterizado por sua dinamicidade e complexidade, exige do líder uma postura proativa e estratégica diante dos desafios que surgem. Nesse contexto, compreender e interpretar os problemas, refletir sobre eles, ponderar suas ações e buscar soluções criativas que considerem a complexidade dos fatos e dos atores envolvidos são habilidades requeridas. Além disso, deve-se reconhecer que nem todos os problemas terão soluções imediatas ou simples, demandando do líder a capacidade de explorar alternativas e persistir na busca de resoluções eficazes (Pollock *et al.*, 2018).

Para Pollock *et al* (2018) e Gois (2020) o conhecimento de práticas escolares e de sala de aula eficazes, é importante para a liderança educacional pelo impacto direto que causam na aprendizagem dos alunos. As autoras, Pollock *et al* (2018) destacam que para influenciar positivamente a aprendizagem, os líderes devem pensar de forma sistêmica, e para isso, precisam dominar quatro aspectos essenciais: o racional, o emocional, o organizacional e o familiar.

No aspecto racional, o foco está no envolvimento com o currículo, o ensino e a aprendizagem dos alunos. No emocional, destaca-se a importância de considerar a satisfação dos atores envolvidos no processo educacional, incluindo professores, pais e, sobretudo, os alunos. O aspecto organizacional está relacionado à atenção dada à estrutura de trabalho, à cultura escolar e às políticas educacionais vigentes, de forma a criar melhores condições de trabalho para os professores, contribuindo também para o bem-estar emocional deles. Por fim, o aspecto familiar refere-se à interação com as famílias e à percepção que estas têm sobre o

líder escolar, destacando a importância de uma relação positiva e colaborativa (Pollock *et al.*, 2018).

Nos estudos das autoras, o pensamento sistêmico é destacado como uma competência ímpar para líderes escolares, caracterizando aqueles que adotam uma visão holística da organização, entendendo-a como um sistema interconectado, dinâmico e complexo. Líderes com essa abordagem atuam de forma proativa, promovem a liderança compartilhada e envolvem ativamente a comunidade escolar na definição e no planejamento de objetivos futuros (Pollock *et al.*, 2018).

De acordo com Pollock *et al.* (2018), os Recursos de Liderança Social envolvem a interação entre o líder e as demais pessoas no ambiente educacional. Para isso, os líderes devem promover um ambiente democrático, no qual todos os envolvidos se sintam parte integrante do processo. Esse ambiente deve ser caracterizado por uma comunicação fluida e por relações pautadas no respeito mútuo.

Nesse contexto, a forma como os líderes percebem e gerenciam as próprias emoções, bem como as emoções dos outros, reflete o nível de liderança social que exercem. Esse aspecto evidencia a inteligência emocional necessária para o bom desempenho das funções do cargo e para o desenvolvimento de um ambiente escolar colaborativo e produtivo (Pollock *et al.*, 2018; Gois, 2020).

E por fim, Pollock *et al.* (2018, p. 155) afirmam que “os recursos psicológicos são um conjunto de crenças positivas que fornecem apoio às pessoas ao enfrentarem desafios imprevistos.” Esses recursos estão relacionados aos pensamentos que as pessoas nutrem, destacando-se, entre eles, o otimismo, a autoeficácia, a resiliência e a proatividade.

De acordo com as autoras, essas características são especialmente recomendadas para líderes escolares, considerando a amplitude e diversidade de situações às quais estão expostos. Cada uma dessas qualidades contribui para fortalecer o pensamento positivo no líder. Assim, manter expectativas elevadas, acreditar na própria capacidade de realizar as tarefas com êxito e adotar uma postura proativa podem não apenas melhorar a qualidade da liderança, mas também potencializar os resultados esperados dessa atuação (Pollock *et al.*, 2018).

As características pessoais dos líderes escolares descritas por Pollock *et al.* (2018) também são mencionadas por Gois (2020) como elementos essenciais para a concretização dos objetivos considerados fundamentais à atuação dos diretores escolares, conforme definidos no documento Modelo de Competências dos Diretores de Ontário.

Segundo Gois (2020) em diversos países, há discussões sobre a necessidade de diretrizes claras quanto às atribuições dos líderes educacionais. Um exemplo emblemático, segundo o

autor, é o da província de Ontário, no Canadá, que se tornou referência mundial em Educação após realizar, a partir de 2003, uma ampla reforma em seu sistema educacional. Como parte desse processo, foi elaborado um documento que define modelos de competências para professores e diretores escolares.

Nesse contexto, Gois menciona o Modelo de Competências dos Diretores de Ontário, que estabelece cinco objetivos fundamentais para a atuação dos diretores escolares: (1) estabelecer direções; (2) construir relacionamentos e desenvolver pessoas; (3) desenvolver a organização para apoiar práticas desejáveis; (4) aprimorar a coordenação pedagógica; e (5) assegurar a prestação de contas (*accountability*).

Esses objetivos, segundo o autor, se materializam em ações que se esperam de um líder educacional e contemplam as habilidades cognitivas, sociais e psicológicas, descritas anteriormente, que podem contribuir para criar ambientes propícios a uma melhoria na qualidade da educação (Gois, 2020).

No entanto, Gois ressalta que a existência de um modelo de competências, por si só, não garante a eficácia das ações. É fundamental que haja suporte do sistema educacional como um todo, de modo a viabilizar a implementação coerente e efetiva dessas diretrizes nas escolas (Gois, 2020).

Robinson e Gray(2022) citam, em seus estudos sobre liderança, outras cinco dimensões pesquisadas por Robinson, Lloyd e Rowe (2008), quais sejam: estabelecer metas e expectativas, alocar estrategicamente os recursos, assegurar a qualidade do ensino, liderar a aprendizagem e o desenvolvimento dos professores e garantir um ambiente organizado e seguro.

Para elas, tais dimensões oferecem uma visão ampla e necessária sobre a diversidade das atividades dos líderes educacionais e das práticas de liderança que diferem ambientes escolares mais ou menos eficiente em seu desempenho. As autoras também destacaram que as pesquisas têm enfatizado o impacto desses conjuntos específicos de práticas ou dimensões de liderança, diferindo da ênfase tradicional no impacto dos estilos de liderança (Robinson; Gray, 2022).

Além deles, Dempster (2022) também sugere que a realização contínua de diagnósticos, não apenas do aprendizado dos alunos, mas também das competências de professores e gestores, proporciona ao líder uma orientação mais eficaz e a oportunidade de aprendizado ao longo do exercício da função. Nessa linha, Orr (2022) estudou a avaliação da desenvoltura dos líderes nos Estados Unidos e o autor concluiu que elas estão evoluindo para métodos que consideram o que os líderes fazem na prática, permitindo análises mais abrangentes e aplicáveis ao seu desenvolvimento profissional.

A autora destaca que essas abordagens permitem avaliar as aptidões e práticas da liderança com diferentes finalidades: ‘Formativa’, ao oferecer feedback e apoiar a melhoria contínua do líder; ‘Somativa’, ao medir sua eficácia em um determinado período ou contexto, geralmente para embasar tomadas de decisão; e, sobretudo, voltada para o ‘Desenvolvimento’, ao identificar áreas de crescimento e orientar o aperfeiçoamento das competências do líder (Orr, 2022).

Para Orr (2022), considerando a importância dos líderes educacionais na melhoria do desempenho escolar e da aprendizagem dos alunos, é fundamental fortalecer sua qualidade e eficácia, especialmente no Brasil. A estratégia mais direta para isso envolve a definição de padrões para a liderança educacional, o estabelecimento de expectativas bem definidas para o cargo, a oferta de suporte especializado aos gestores e o reconhecimento das particularidades dos diferentes contextos escolares. Essas medidas contribuem para o aprimoramento e a efetividade da liderança educacional. Além disso, é preciso avaliar continuamente o trabalho, visando garantir a manutenção de sua qualidade.

Os estudos apresentados sobre o tema gestão e liderança escolar destacam a importância dessa função e do profissional que a exerce para a qualidade do ensino. A escola democrática pressupõe, portanto, conhecimento e, a partir dele, participação efetiva. Assim, o papel desse líder, que representa toda uma comunidade escolar (professores, alunos, pais, governo) contempla também a responsabilidade de conduzir as ações com transparência e eficácia.

As decisões sobre os rumos que a unidade escolar deve seguir estão sob a responsabilidade do gestor. Por isso, suas ações têm um papel fundamental na busca pela qualidade do ensino. Nesse contexto, é relevante compreender como ele se posiciona e atua em relação à política pública de financiamento da educação. Neste estudo, a política pública é o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), objeto de discussão do próximo capítulo.

2. PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA (PDDE)

O objetivo deste capítulo é apresentar um panorama geral sobre as políticas públicas educacionais, com foco no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) como uma política pública voltada ao financiamento da educação. Para isso, serão abordadas as principais características do programa, incluindo sua criação, implementação e monitoramento, bem como seus marcos legais e os números alcançados ao longo do tempo.

Adicionalmente, serão discutidas as contribuições e críticas de pesquisadores sobre o PDDE, com destaque para as oportunidades e desafios associados à sua operacionalização. Em sua execução, o PDDE tem o gestor escolar como principal agente implementador e, nesse sentido, esta pesquisa visa examinar a sua influência na efetividade dessa política pública.

2.1. PDDE E A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

Com o propósito de atender aos objetivos constitucionais de 1988 delineados para a educação e, concomitantemente, alinhar-se às exigências internacionais voltadas para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, a universalização do acesso e o aprimoramento da qualidade educacional, o Brasil, sobretudo na década de 1990, adentrou uma nova etapa em suas políticas educacionais contemporâneas. Tais mudanças integravam o processo de reforma do Estado nacional, buscando a redemocratização, o fortalecimento da cidadania e a adaptação às transformações internacionais decorrentes da globalização (Silva; Abreu, 2008; Gomes, 2010; Lima *et al.*, 2019).

Destacam-se, nesse contexto, distintos tipos de políticas: aquelas dedicadas à reestruturação e adaptação curricular, outras direcionadas ao planejamento abrangente do sistema educacional, e ainda aquelas voltadas à avaliação e ao financiamento da educação (Silva; Abreu, 2008; Gomes, 2010; Lima *et al.*, 2019).

Entre os principais marcos desse movimento destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, que redefiniu princípios, estruturas e competências da educação no país, bem como diversas iniciativas conduzidas pelo Ministério da Educação (MEC) destinadas à reorientação curricular e à reorganização do funcionamento das escolas (Silva; Abreu, 2008; Gomes, 2010; Lima *et al.*, 2019).

Nesse contexto, ganharam destaque instrumentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), além das Diretrizes

Curriculares Nacionais (DCNs) elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (Silva; Abreu, 2008; Gomes, 2010; Lima *et al.*, 2019).

Também integram esse conjunto de mudanças, as políticas de financiamento educacional, como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEF) e, posteriormente, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB), que passaram a desempenhar um importante papel na redistribuição de recursos e na ampliação do acesso à educação básica (Silva; Abreu, 2008; Gomes, 2010; Lima *et al.*, 2019).

Parte significativa dessas reformas encontra suas origens em compromissos internacionais assumidos pelo país no início da década de 1990, especialmente durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 na cidade de Jomtien, na Tailândia. O encontro reuniu representantes de 155 países e resultou em diretrizes voltadas à universalização do acesso à educação básica e à melhoria da qualidade do ensino, particularmente nos países com maiores desafios educacionais (UNICEF, 1990).

No caso brasileiro, as orientações desse evento contribuíram para a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993–2003), atual Plano Nacional de Educação (PNE), que buscou estabelecer metas e estratégias para a expansão e qualificação da educação no país (Silva; Abreu, 2008; Gomes, 2010; Lima *et al.*, 2019).

Nesse cenário de transformações institucionais, as políticas educacionais passaram a enfatizar não apenas a ampliação do acesso e a definição de diretrizes curriculares, mas também a criação de mecanismos mais eficientes de financiamento e gestão dos recursos destinados às escolas. A necessidade de garantir maior agilidade na aplicação dos recursos públicos e de fortalecer a autonomia das unidades escolares impulsionou a formulação de programas voltados à descentralização da gestão financeira no âmbito da educação básica (Moreira, 2012; Mafassioli, 2015).

Entre essas iniciativas destaca-se o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), instituído pelo Ministério da Educação e operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, que passou a transferir recursos financeiros diretamente às escolas públicas, com o objetivo de apoiar a melhoria da infraestrutura, fortalecer a gestão escolar e contribuir para a elevação da qualidade do ensino (Moreira, 2012; Mafassioli, 2015).

Nesse sentido, o programa representa um importante instrumento de operacionalização das políticas educacionais no nível da escola, articulando as diretrizes nacionais de

financiamento com a gestão cotidiana das instituições de ensino. Suas características, normas legais e reflexões serão detalhadas nos tópicos a seguir.

2.2. CARACTERÍSTICAS DO PDDE

Entre os mecanismos criados no contexto das reformas educacionais voltadas à descentralização da gestão e à melhoria das condições de funcionamento das escolas públicas, destaca-se o PDDE.

Criado inicialmente em 1995, sob a denominação de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, o PDDE foi estabelecido pelo governo federal através da Resolução nº 12, de 10/05/1995, por meio do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Consolidou-se ao longo do tempo como um dos principais instrumentos de descentralização da execução financeira das políticas educacionais no Brasil e atualmente é regulamentado pela Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 16/09/2021, em conformidade com a Lei nº 11.947, de junho de 2009 (Brasil, 1995, 2009, 2021a).

Viana (2020) descreve que o programa surgiu sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, influenciado por diretrizes de organismos internacionais, como o Banco Mundial. Segundo a autora, nesse período, a descentralização era vista por críticos como uma estratégia de ‘desconcentração’, caracterizada pela transferência da responsabilidade pela administração da escassez de recursos para as unidades escolares, contribuindo para a redução do papel direto do Estado.

Contudo, Viana (2020) pondera que no contexto da redemocratização brasileira, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, também se evidenciam demandas da sociedade civil por maior autonomia financeira e ampliação da participação coletiva na gestão escolar, elementos que igualmente influenciaram a configuração do PDDE.

Assim, o PDDE marcou o pioneirismo na transferência direta de recursos financeiros da União para escolas públicas (Moreira, 2012). Inicialmente, até 2008, foi direcionado principalmente às escolas de ensino fundamental. A partir do ano de 2009, passou a atender a todos os níveis da educação básica, incluindo a Educação Infantil e o Ensino Médio (Mafassioli, 2015). Para as autoras, o programa representou uma inovação ao permitir que o governo federal enviasse recursos financeiros diretamente para as escolas públicas estaduais e municipais, sem a mediação das secretarias de educação. Elas consideram que esse foi o marco do início de um processo de maior autonomia, ainda que limitada, das escolas na gestão dos

recursos destinados à manutenção de sua infraestrutura física e pedagógica, visando aumentar os índices de desempenho da educação básica (Moreira, 2012; Mafassoli, 2015; Viana, 2020).

Os recursos do PDDE devem ser direcionados para a aquisição de material permanente, realização de pequenos reparos, ajustes e serviços necessários para manter, conservar e melhorar as instalações físicas, bem como para a compra de material de consumo, avaliação da aprendizagem, implementação de projetos pedagógicos e desenvolvimento de atividades educacionais. São então, categorizados em dois tipos principais: a) Custeio: destinados à compra de materiais de consumo e contratação de serviços para garantir o funcionamento e manutenção da escola e b) Capital: destinados a cobrir despesas com aquisição de equipamentos e materiais permanentes, resultando em reposição ou aumento do patrimônio escolar (Moreira, 2012; Mafassoli, 2015).

Ferrarezi e Romão (2024) lembram que há itens que não podem ser pagos com os recursos do PDDE, a exemplo de despesas com pessoal, iniciativas já custeadas por outros programas do FNDE, conservação de prédios, custos com passagens e diárias, aquisição de combustíveis, materiais para a manutenção de veículos e transporte, despesas com eventos festivos, prêmios, entre outros. Também não pode ser utilizado na construção e ampliação de áreas edificadas, tarifas bancárias e tributos que não incidem sobre os bens e serviços contratados, assistência individual ou auxílio e pagamento por serviços realizados por militares ou servidores públicos em atividade.

Nesse sentido, suas ações são classificadas em três eixos principais: i) PDDE Universal ou Básico em que se repassa recursos diretamente para a escola, visando o financiamento de atividades de manutenção e pequenos investimentos, conforme critérios estabelecidos desde sua criação. ii) Ações de Infraestrutura onde se financiam atividades que atendem às necessidades de infraestrutura física, como a construção de rampas para garantir a acessibilidade e, iii) Ações Pedagógicas que consistem em ações que atendem às necessidades pedagógicas, como a elaboração da proposta pedagógica da escola e seu planejamento estratégico (Mafassoli, 2015).

Além disso, há repasses com propósitos específicos, conhecidos como Ações Agregadas ou Complementares, cujos valores são destinados às unidades executoras com o objetivo de melhorar a infraestrutura escolar. Esses recursos podem ser usados para aumentar a acessibilidade dos alunos com necessidades especiais, construir poços ou cisternas que beneficiem a comunidade, com atividades de lazer, culturais e pedagógicas fora do horário de aula, além de apoiar a elaboração do planejamento das ações da escola (Mafassoli, 2015; Viana, 2020).

Em 15 de agosto de 2024, a Resolução FNDE nº 17 regulamentou o PDDE Equidade, com o objetivo de atender populações historicamente excluídas do acesso pleno às políticas educacionais. A iniciativa prevê a destinação de recursos financeiros suplementares às escolas públicas de educação básica que atendem a esses públicos, buscando promover condições mais equitativas de acesso, permanência e aprendizagem (Brasil, 2024c; MEC, FNDE, 2025).

O programa é estruturado em três subprogramas principais. O primeiro é o PDDE Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), voltado ao fortalecimento da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O segundo consiste no PDDE Água, Esgotamento Sanitário e Infraestrutura nas Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas, que busca promover melhorias nas condições de infraestrutura das escolas localizadas nesses territórios. O terceiro subprograma é o PDDE Diversidades, destinado a apoiar a implementação das diretrizes curriculares nacionais relacionadas às diferentes modalidades e temáticas da educação básica (MEC, FNDE, 2025).

No total, o PDDE Equidade organiza suas ações em dez eixos temáticos distribuídos entre esses subprogramas: Educação Especial, Educação Bilíngue de Surdos, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Escolas Sustentáveis, Educação para as Juventudes e Educação em Direitos Humanos. Esses eixos refletem a preocupação da política pública em ampliar a equidade educacional por meio do reconhecimento das diversidades socioculturais presentes no sistema educacional brasileiro (MEC, FNDE, 2025).

O Quadro 4 sintetiza as ações executadas por meio do PDDE, que visam a contribuir para a implementação de políticas específicas do MEC.

Quadro 4 - Eixos das Ações agregadas executadas por meio do PDDE.

Eixos	Detalhamento	
	Finalidade da assistência financeira	Características
Básico	Custeio de despesas de manutenção e de pequenos investimentos, tradicionalmente atendidas pelo PDDE, conforme critérios estabelecidos desde sua origem.	Contempla todas as escolas públicas de educação básica e privadas de educação especial, mantidas por entidades sem fins lucrativos, como também os polos da UAB.
PDDE Integral	Custeio de atividades necessárias ao apoio das ações pedagógicas de educação integral em jornada ampliada.	Contempla as escolas que atendem os critérios do Programa Novo Mais Educação.

Continua

Continuação

Eixos	Detalhamento	
	Finalidade da assistência financeira	Características
PDDE Estrutura - Equidade	Financiamento de projetos que têm a finalidade de atender necessidades de infraestrutura física.	Contempla iniciativas destinadas a propiciar adequação e benfeitorias na infraestrutura física das escolas. As principais ações são: Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), PDDE Acessibilidade, PDDE Água na Escola, PDDE Campo, o PDDE Diversidades
PDDE Qualidade	Custeio de atividades constituídas por iniciativas que atendem necessidades pedagógicas.	Contempla iniciativas com foco pedagógico. As principais ações são: PDDE Ensino Médio Inovador, PDDE Escola, PDDE Atleta na Escola, PDDE Escola Sustentável, PDDE Mais Cultura, PDDE Educação Conectada.

Fonte: (FNDE, 2024).

É importante lembrar que as ações associadas ao PDDE oferecem assistência financeira para a execução de programas e projetos educacionais das secretarias do MEC, em conformidade com as políticas governamentais vigentes. Dessa forma, a dinamicidade dessas políticas impacta as ações integradas, que podem ser continuadas ou descontinuadas, dependendo das mudanças no cenário político atual.

O PDDE buscou fornecer assistência financeira suplementar e automática às escolas da rede pública de educação básica e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, sendo conduzido pelo FNDE, autarquia federal responsável pela gestão do programa. Nesse formato, não é obrigatório a celebração de convênio, acordos, contratos ou ajustes para a assistência financeira (Moreira, 2012; Viana, 2020).

Dentro das diretrizes estabelecidas pelo Programa para a obtenção de recursos públicos, as escolas, entidades de direito público, eram requeridas a estabelecer uma Unidade Executora (UEX). Esta unidade, sendo uma entidade privada sem fins lucrativos, possuía maior flexibilidade legal e administrativa para gerenciar os recursos financeiros. No caso de escolas que não constituíam uma UEX, os recursos do PDDE eram transferidos através das secretarias de educação municipais, estaduais ou do Distrito Federal. As decisões sobre as despesas a serem realizadas em prol da escola beneficiada pela UEX deveriam ser tomadas por um colegiado, geralmente o Conselho Escolar. Este colegiado também era encarregado da análise e aprovação das prestações de contas das despesas realizadas com os recursos do PDDE (Moreira, 2012).

Assim, para implementar e monitorar o Programa, o FNDE trabalha em colaboração com diversas entidades. Isso inclui as Prefeituras Municipais, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, como Entidades Executoras (EEX), as Entidades Mantenedoras (EM) das escolas privadas de educação especial, as Unidades Executoras (UEX) próprias das

escolas, o MEC por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), além dos órgãos de controle externo e interno e as comunidades escolares das instituições beneficiadas pelos recursos (Moreira, 2012; Mafassoli, 2015; Paz; Ribeiro; Wathier, 2023).

A metodologia para calcular os repasses dos recursos do PDDE a serem transferidos para cada unidade escolar consiste em uma quantia fixa destinada às escolas com Unidades Executoras próprias, tais como caixas escolares, associações de pais e mestres e conselhos escolares, adicionado a uma quantia variável por aluno que é calculada com base no número de alunos, na localização da escola e na modalidade de ensino. O valor por aluno é calculado a partir do número de estudantes da educação básica registrados no censo escolar do ano anterior à transferência dos recursos. A primeira parcela é disponibilizada até 30 de abril, enquanto a segunda parcela é liberada até 30 de setembro (Brasil, 2009; Moreira, 2012; Mafassoli, 2015).

Em 2023, a Resolução CD/FNDE/MEC nº 5, de 18 de abril, alterou o Anexo I da Resolução CD/FNDE nº 15, de 16 de setembro de 2021, atualizando os valores referenciais dos repasses financeiros às escolas (Brasil, 2023b) e a Resolução CD/FNDE nº 03 de março/2024, determinou o aumento dos valores repassados pelo PDDE para escolas indígenas, quilombolas e rurais (Brasil, 2024b), conforme Quadro 5.

Quadro 5 - Valores referenciais de cálculo para repasses do PDDE Básico - Por tipo de escolas.

Valor Fixo Ano (VF/a) - R\$ 1.850,00		
Tipo de Escola	Fator(F)	Repasso anual (VF/a x F)
Pública; da educação básica, especial e bilíngue de surdos; urbana; com UEx	1	R\$ 1.850,00
Pública; da educação básica, especial e bilíngue de surdos; rural; com UEx	3	R\$ 5.550,00
Pública; da educação básica; indígena e quilombola; com UEx	3	R\$ 5.550,00
Privada; de educação especial e bilíngue de surdos	1	R\$ 1.850,00

Fonte: Anexo I Resolução CD/FNDE/MEC nº 5, de 18 de abril/2023 e Resolução CD/FNDE nº 03, de 07 de março/2024 (FNDE,2024).

Já os valores *per capita* por aluno foram atualizados pela Resolução nº 06, de 27 de junho/2022 (Brasil, 2022), sendo a atual configuração financeira do programa, conforme Quadro 6.

Quadro 6 - Valores referenciais per capita por aluno PDDE Básico.

Valor per capita por ano (VPC/a) – R\$ 20,00		
Alunos de Escola	Fator (F)	Repasso anual (VPC/a x F)
Alunos de escolas urbanas ou rurais com UEx	1	R\$ 20,00
Alunos de escolas urbanas sem UEx	2	R\$ 40,00
Alunos de escolas rurais sem UEx	3	R\$ 60,00
Alunos de escola pública da educação especial e da educação bilíngue de surdos, matriculados em classes comuns do ensino regular	5	R\$ 100,00
Alunos de escola privada de educação especial e da educação bilíngue de surdos	3	R\$ 60,00
Alunos de escola pública de educação especial e da educação bilíngue de surdos	3	R\$ 60,00
Alunos de escola pública com Atendimento Educacional Especializado – AEE e da educação bilíngue de surdos	1	R\$ 20,00

Fonte: Anexo I Resolução nº 06, de 27 de junho/2022 (FNDE,2024).

Para receber os recursos do Programa, as instituições de ensino devem atender aos seguintes critérios: i) possuir conta bancária específica para o recebimento dos recursos, vinculada ao Banco do Brasil (BB), o que requer a existência de uma unidade executora na escola, ii) participar do Censo Escolar, iii) ter alunos matriculados nas modalidades de ensino regular, especial ou indígena, iv) estar em funcionamento no ano do repasse e v) assegurar que a unidade executora do estabelecimento de ensino, seja UEx, EEx ou EM, esteja em situação regular quanto à prestação de contas (Mafassoli, 2015; Paz; Ribeiro; Wathier, 2023).

Conforme observado por Moreira (2012), o sistema de transferência de recursos financeiros para escolas públicas no contexto de programas e iniciativas específicas, teve uma expansão considerável, especialmente a partir de 2004. As principais diretrizes, como a criação de uma Unidade Executora própria, regras para alocação de recursos entre despesas de capital e custeio, e a aprovação pelo Conselho Escolar, permanecem em vigor.

Para a autora, o que se destacou ao longo do tempo foi o aumento das ações que adotam o formato de transferência automática para as escolas, resultando em um incremento relevante no montante de recursos financeiros disponibilizados. Este crescimento acompanha o aumento no volume de programas e projetos financiados (Moreira, 2012).

Outro destaque dado por Moreira (2012) é a centralidade do papel do PDDE na atual gestão financeira descentralizada de programas educacionais. Para a autora, esse protagonismo se deve, principalmente, à ampliação e diversificação das ações do governo federal englobadas por esse mecanismo de transferência direta de recursos às escolas públicas. Moreira (2012) e Marinheiro e Ruiz (2017) ressaltam ainda que, como todo recurso público, o programa requer a sua correta aplicação, de acordo com as normas específicas, e atribui responsabilidade aos gestores por sua utilização. Essa característica reflete os princípios gerenciais da administração pública adotados pelo Estado.

2.3. MARCOS LEGAIS DO PDDE.

Como citado anteriormente, a primeira norma legal que dispôs sobre o PDDE, foi a Resolução do FNDE nº 12, de 10 de maio de 1995. Naquela época, pelo dispositivo legal, não era obrigatório que os recursos fossem repassados para uma Unidade Executora (UEX), o que se tornou obrigatório somente a partir de 1997 (Brasil, 1995, 1997). Os recursos eram destinados exclusivamente ao custeio das despesas, podendo ser utilizados para a manutenção e conservação do prédio escolar, aquisição de materiais necessários ao funcionamento da escola, capacitação e aprimoramento dos profissionais da educação, avaliação da aprendizagem, implementação do projeto pedagógico, aquisição de materiais didáticos/pedagógicos e desenvolvimento de diversas atividades educacionais (Brasil, 1995, 1997).

Mafassoli (2015) destaca que de 1995 a 02 de 2004 não houve reajuste do valor na tabela de repasse dos recursos às escolas. Em 03/2004 por meio da Resolução/CD/FNDE nº 10, acrescentou-se um fator de correção ao número de alunos matriculados, buscando mitigar as diferenças existentes nos repasses para escolas de mesma classe, com matrículas diferenciadas, sendo acrescido R\$ 1,30 por matrícula excedente entre o maior e menor número da mesma classe (Brasil, 2004).

Em 2007, o PDDE foi integrado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e ao Plano de Metas/ Plano de Ações Articuladas (PAR). Tal adesão passou a ser condição indispensável para que as transferências voluntárias da União, fossem concluídas. O PAR tornou-se a forma de registrar as assistências voluntárias. Assim, a assistência financeira seria distribuída com base nas ações registradas nesses planos, com algumas modalidades de assistência sendo universalmente acessíveis e outras direcionadas a redes de ensino com maior necessidade de apoio, sobretudo aquelas com índices mais baixos de desenvolvimento da educação básica. (Mafassoli, 2015).

Já em 2013, o PDDE assumiu o formato vigente, por meio da Resolução/CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013, o que permitiu ao FNDE repassar recursos, em caráter suplementar, para:

- I. Escolas públicas das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, que possuam alunos matriculados na educação básica, conforme dados do censo escolar;
- II. Polos presenciais do sistema UAB que ofereçam programas de formação inicial ou continuada para profissionais da educação básica;
- III. Escolas privadas de educação básica na modalidade de educação especial, recenseadas pelo MEC no ano anterior ao do repasse, mantidas por entidades (Brasil, 2013).

A partir de 2014, o sistema PDDE Interativo foi implementado como uma ferramenta de apoio à gestão escolar, visando melhorar a adesão dos gestores escolares aos programas do MEC. Este sistema centraliza as informações em uma única plataforma, facilitando a gestão e incentivando a participação da comunidade escolar no uso dos recursos do PDDE. Estão alocados nessa plataforma os programas Educação Conectada, Escola Acessível, Programa do Livro Didático, Mais Alfabetização, Novo Ensino Médio e Novo Mais Educação (Mafassoli, 2015; MEC, [s. d.]) (MEC, [s. d.])

Em setembro de 2021 foi editada a Resolução CD/FNDE nº 15, revogando dentre outras, a Resolução CD/FNDE/MEC nº 10, de 18 de abril de 2013, se tornando a norma vigente até os dias atuais. Ela dispõe sobre o direcionamento para a transferência, a utilização dos recursos, inclusive autorizando compras pela Internet, e a prestação de contas dos valores do PDDE, além de definir os critérios para a distribuição desses valores entre as escolas públicas. (FNDE, 2024). Cabe lembrar que em 2021, também foi editada a Resolução CD/FNDE/MEC nº 14, de 16 de setembro de 2021, que permitiu a utilização dos saldos dos recursos do PDDE em ações preventivas ao COVID-19, dentre outras (Brasil, 2021a, 2021b).

A atualização dos valores *per capita* por aluno foi definida pela Resolução nº 06, de 27 de junho/2022 (Brasil, 2022), cujos valores já foram descritos anteriormente. Em 2023, foram publicadas as Resoluções CD/FNDE nº 05, de 18 de abril de 2023 e a Resolução nº 06, de 04 de maio de 2023. A Resolução CD/FNDE de nº 05/2023 atualizou os valores referenciais de repasses do PDDE aumentando em 48% o valor fixo anual, e permitiu a alocação dos recursos do PDDE Básico para iniciativas destinadas a promover a segurança no ambiente escolar de todas as unidades participantes do programa (Brasil, 2023b, 2023c).

Já a Resolução CD/FNDE de nº 06/2023, visando promover ainda mais a segurança no ambiente escolar, autorizou o uso dos recursos financeiros disponíveis nas contas bancárias vinculadas ao Programa Dinheiro Direto na Escola e Ações Integradas, revogando a Resolução CD/FNDE/MEC nº 14/2021, ao dar novas diretrizes aos saldos das contas.(Brasil, 2023c)

E por fim, em 2024, além da Resolução CD/FNDE nº 03 de 07 de março, que atualizou os valores referenciais de repasses do PDDE para escolas indígenas, quilombolas e rurais, estabelecendo um valor fixo anual de R\$ 5.550,00, foi publicada também a Resolução CD/FNDE nº 7, de 2 de maio de 2024, instituindo a Solução BB Gestão Ágil, como ferramenta de comprovação da execução dos recursos repassados pelo FNDE, com o objetivo de facilitar a prestação de contas dos recursos destinados à educação, permitindo que ela se torne, segundo o próprio órgão, “mais integrada, ágil e transparente.” (Brasil, 2024b, 2024d).

A Resolução nº 07/2024, em seu Art. 4º, estipula que as EEx, EM e UEx do PDDE devem realizar, até 31 de agosto de 2024, os registros na Solução BB Gestão Ágil referentes ao exercício de 2023 e ao período de janeiro a junho de 2024. Embora essa medida represente uma modernização na prestação de contas, a inclusão dos registros de 2023 no novo formato resultará em retrabalho, uma vez que as prestações de contas de 2023 já deveriam ter sido entregues até 30 de abril de 2024. Para os exercícios de 2024 em diante, o prazo permanece 30 de abril do ano subsequente (Brasil, 2024d).

2.4. O PDDE EM NÚMEROS.

Quando o PDDE foi instituído em 1995, havia apenas o PDDE tradicional, conhecido como PDDE Universal, atualmente PDDE Básico. No decorrer do tempo, a estrutura do PDDE passou também a ser utilizada para destinar recursos as escolas para algumas finalidades especiais, as chamadas Ações Integradas. Cada ação associada a uma iniciativa específica do governo e geridas pelas Secretarias do Ministério da Educação (MEC) (Viana, 2020; Medeiros; Corrêa; Castioni, 2021).

Os recursos das Ações Integradas são repassados apenas às Unidades Executoras – UEx e, atualmente são transferidas a dois tipos de contas denominadas PDDE Estrutura e PDDE Qualidade, atualmente descrita como Equidade. Estão ligadas ao PDDE Estrutura ações como: Programa Sala de Recursos Multifuncionais, Programa Escola Acessível, Programa Água e Esgotamento Sanitário nas Escolas Rurais e Programa PDDE Escolas Rurais: Campo, Indígenas e Quilombolas (Araújo; Ginu; Jannuzzi., 2024; FNDE, 2023a; MEC, FNDE, 2025).

Na conta PDDE Qualidade as seguintes ações: Programa de Inovação Educação Conectada, Programa Novo Ensino Médio, PDDE Emergencial, Programa Tempo de Aprender, Programa Brasil na Escola, Programa Educação e Família, Programa Itinerários Formativos, Programa Primeira Infância na Escola e Programa Cantinho da Leitura e no PDDE Equidade as ações: PDDE Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), PDDE Água, Esgotamento Sanitário e Infraestrutura nas Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas, PDDE Diversidades (Araújo; Ginu; Jannuzzi., 2024; FNDE, 2023a; MEC, FNDE, 2025).

Cada ação tem sua Resolução própria que contemplam a destinação e a prestação de contas específicas para cada uma delas, conforme indicado no quadro 7.

Quadro 7 - Contas, Ações e respectivas Resoluções das Ações Integradas do PDDE.

Contas	Destinações
PDDE ESTRUTURA	Programa Sala de Recursos Multifuncionais – Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 07 de outubro de 2020;
	Programa Escola Acessível – Resolução CD/FNDE/MEC nº 20, de 19 de outubro de 2020;
	Programa Água e Esgotamento Sanitário nas Escolas Rurais – Resolução CD/FNDE/MEC nº 2, de 20 de abril de 2021;
	Programa PDDE Escolas Rurais: Campo, Indígenas e Quilombolas – Resolução CD/FNDE/MEC nº 5, de 20 de abril de 2021.
PDDE QUALIDADE e PDDE EQUIDADE	Programa de Inovação Educação Conectada – Resolução CD/FNDE/MEC nº 9, de 13 de abril de 2018;
	Programa Novo Ensino Médio – Resolução CD/FNDE/MEC nº 21, de 14 de novembro de 2018;
	PDDE Emergencial – Resolução CD/FNDE/MEC nº 16, de 07 de outubro de 2020;
	Programa Tempo de Aprender – Resolução CD/FNDE/MEC nº 6, de 20 de abril de 2021;
	Programa Brasil na Escola – Resolução CD/FNDE/MEC nº 10, de 23 de julho de 2021;
	Programa Educação e Família – Resolução CD/FNDE/MEC nº 11, de 31 de agosto de 2021;
	Programa Itinerários Formativos – Resolução CD/FNDE/MEC nº 22, de 16 de novembro de 2021.
	Programa Primeira Infância na Escola - Resolução CD/FNDE/MEC nº 10, de 8 de dezembro de 2022.
	Programa Cantinho da Leitura - Resolução CD/FNDE/MEC nº 22, de 24 de outubro de 2023.
	PDDE Água, Esgotamento Sanitário e Infraestrutura nas Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas, PDDE Diversidades e PDDE Sala de Recursos Multifuncionais - Resolução CD/FNDE/MEC nº 17, de 15 de agosto de 2024.

Fonte: (FNDE, 2023a; MEC, FNDE, 2025).

Os valores existentes nos saldos/fundos das contas correntes das escolas em 04/2023, último relatório disponível pelo FNDE, eram: no PDDE Básico o montante de R\$ 993.383.959,63; no PDDE Estrutura o valor de R\$ 244.693.041,84 e no PDDE Qualidade, o maior valor, sendo R\$ 1.115.554.779,93. Mais de 2,3 bilhões disponíveis para melhoria da educação, que são financiados pelos recursos do Salário-Educação e que representam a

principal fonte de financiamento dos programas educacionais do FNDE (Araújo; Ginu; Jannuzzi., 2024; FNDE, 2023a).

Araújo, Ginu e Jannuzzi (2024) evidenciaram em suas pesquisas que, de 1997 a 2008, o orçamento do PDDE permaneceu em torno de R\$ 300 milhões. A partir de 2009 até 2013, houve um aumento significativo nos valores repassados, quadruplicando em relação ao período anterior. Desde então, observou-se um crescimento contínuo, alcançando a média de R\$ 2 bilhões distribuídos. Eles destacam que esses resultados financeiros refletem a consolidação da política, apesar dos desafios econômicos enfrentados e das mudanças educacionais ocorridas ao longo do período.

Em 2025, segundo a Coordenação-Geral do Programa Dinheiro Direto na Escola (CGPDE), com base nos dados dos Relatórios de Gestão do FNDE, os recursos transferidos ao PDDE somaram mais de R\$ 1,87 bilhão (FNDE, 2026).

Esses valores evidenciam a amplitude do programa em termos de cobertura e capilaridade, ao mesmo tempo em que reforçam a centralidade do PDDE como mecanismo de financiamento descentralizado, com potencial para influenciar diretamente as condições de funcionamento das escolas públicas e a efetividade da gestão escolar (FNDE, 2026).

Os autores, Araújo; Ginu; Jannuzzi (2024) destacam também, que o efeito da inflação ao longo do tempo compromete o poder de compra das escolas, o que acarreta diminuição nas aquisições efetuadas em itens pedagógicos ou de infraestrutura e, conseqüentemente pode impactar negativamente na melhoria do processo educacional.

Araújo, Ginu e Jannuzzi (2024) constataram ainda que os recursos do PDDE, tanto na modalidade Básico quanto em Ações Agregadas, foram majoritariamente direcionados a municípios de menor população e a escolas localizadas em áreas com alta incidência de extrema pobreza, em consonância com o princípio da equidade incorporado ao programa. Além disso, as redes municipais receberam mais recursos que as estaduais em ambas as modalidades do PDDE.

E por fim, uma vez repassados os recursos, os autores Araújo, Ginu e Jannuzzi(2024) analisaram o uso efetivo deles e constataram que a partir de 2016, sobretudo no ano de 2020, os recursos ficaram parados nas contas, sendo mais de 2 bilhões de reais, evidenciando a dificuldade dos gestores escolares de utilizá-los. Eles apontam que parte desses recursos não utilizados se referem a ações integradas extintas e que as possíveis causas possam ser ineficiência da gestão ou o aumento dos custos associados à educação, gerado pelo efeito da inflação. Outra constatação interessante desses autores é que o maior volume de recursos não

utilizados está sob a gestão da EEx, ou seja, sob o controle dos municípios e secretarias estaduais de educação.

Outros autores, Medeiros *et al.* (2021), Capobianco (2023) e Ferrarezi e Romão (2024) também descreveram possíveis razões para a inexecução dos recursos, que são: alternância dos gestores, dificuldades de participar dos cursos em razão das demais atribuições nas escolas, a falta de elucidação das informações sobre o programa, dificuldade de acompanhamento das alterações legais, medo do uso incorreto dos recursos, além do excesso de burocracia no processo de prestação de contas.

Um dos resultados do estudo de Capobianco (2023) reforça que o medo dos gestores escolares na execução financeira dos recursos do PDDE é motivado por uma combinação de fatores, dentre os quais se destacam a insuficiência de preparo técnico, o rigor normativo e o receio de sanções pessoais e institucionais.

O autor identificou que a maioria dos gestores escolares é composta por profissionais da área de Pedagogia, sem formação específica em gestão, o que faz com que, ao assumirem a direção, enfrentem dificuldades na administração de recursos financeiros para os quais não receberam treinamento adequado.

Ademais, evidencia-se o receio de realizar gastos de forma inadequada e, conseqüentemente, ser compelido a ressarcir valores com recursos próprios. Soma-se a isso a pressão decorrente das múltiplas obrigações administrativas e das penalidades previstas pelo descumprimento das resoluções do FNDE, bem como o risco de inadimplência da unidade escolar, o que pode acarretar a suspensão de novos repasses e intensificar o sentimento de insegurança.

Outro aspecto destacado por Capobianco (2023) refere-se às dúvidas na execução dos recursos, uma vez que a complexidade das normas e a incerteza quanto à correta aplicação dos recursos contribuem para a paralisação da tomada de decisão. Acrescenta-se, ainda, a rotatividade na função de gestor, que dificulta a consolidação de conhecimentos e práticas, fazendo com que os processos de aprendizagem e a insegurança se renovem continuamente.

Por fim, o autor ressalta a pressão social e as implicações legais envolvidas na gestão, especialmente em contextos de comunidades pequenas ou tradicionais, como indígenas e quilombolas, nos quais pode haver resistência ou constrangimento em adotar medidas formais contra gestões anteriores, o que potencializa conflitos interpessoais e institucionais (Capobianco, 2023).

Cabe ressaltar que os recursos do PDDE, ao contrário dos fundos do orçamento federal, não precisam ser devolvidos ao final do ano se não forem totalmente utilizados, sendo mantidos

nas contas correntes vinculadas às unidades escolares junto ao Banco do Brasil (BB). Essas contas podem ser movimentadas através de um cartão nominal do presidente da unidade ou por outros meios oferecidos pelo Banco do Brasil, como acessos digitais (Brasil, 2009; FNDE, 2021b).

Além disso, aplicativos como o Consulta Escola e o Clique Escola permitem que os gestores monitorem os saldos das contas (Brasil, 2009; FNDE, 2021b). Araújo, Ginu e Jannuzzi (2024) destacam que os valores não utilizados do PDDE se encontram em contas de investimento, tais como Fundos, Poupança e Renda Fixa (Recibo de Depósito Bancário - RDB/ Certificado de Depósito Bancário - CDB).

Para Medeiros *et al.*, (2021) as premissas do PDDE permitiram o direcionamento de mais recursos para as escolas, e que as ações integradas também contribuíram para isso, fortalecendo a autonomia da gestão escolar. No entanto, destacam que a presença de saldos elevados nas contas das UEx e EEx sinaliza a necessidade de maior atenção a estratégia de sua utilização, ao envolvimento da comunidade nas decisões, na sistematização e na colaboração entre os agentes envolvidos, bem como na elaboração de estudos que elucidem tal situação.

Nesse contexto, como descreve Capobiango (2023), o medo e a insegurança que permeiam a execução dos recursos não podem ser compreendidos apenas como limitações de natureza técnica ou normativa, mas também como indícios de fragilidades no exercício da liderança escolar. Isso porque a atuação do gestor, enquanto líder, envolve não apenas o domínio de procedimentos administrativos, mas a capacidade de interpretar normas, mobilizar conhecimentos coletivos, compartilhar responsabilidades e sustentar decisões em cenários de incerteza. Assim, as dificuldades na execução dos recursos do PDDE revelam, em última instância, desafios relacionados à própria construção da liderança no âmbito da gestão escolar, evidenciando a relevância de aprofundar investigações sobre essa dimensão.

Quanto às escolas atendidas, eram aproximadamente 11 mil com associações. Atualmente, esse número passou de 138 mil escolas atendidas, abrangendo grande parte das escolas de educação básica do Brasil, sendo que apenas 12.757 não tem associações (FNDE, 2026). Diante da abrangência do PDDE, que está presente em 99% dos municípios brasileiros por meio de uma cobertura escolar de 89,6%, conforme descrito por Araújo, Ginu e Jannuzzi (2024), destaca-se a necessidade de um acompanhamento por parte do FNDE.

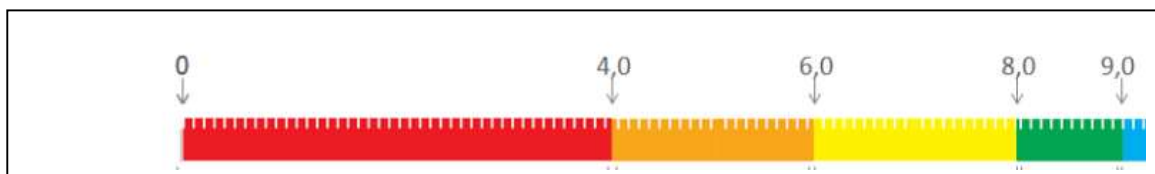
Assim, em 2018, a Coordenação de Monitoramento e Apoio à Gestão de Programas (COMAG), vinculada à Coordenação-Geral de Apoio à Manutenção Escolar, da Diretoria de Ações Educacionais (DIRAE) desse órgão, criou o Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE (IdeGES-PDDE), regulamentado pela Resolução CD/FNDE

15/2021. O objetivo dessa iniciativa é monitorar, avaliar e orientar as ações do governo para melhorar o desempenho do programa (Reis *et al.*, 2021; Brasil, 2021c; FNDE, 2023b).

Esse índice é o indicador para medir o desempenho da gestão descentralizada do PDDE em todos os estados do Brasil. Ele abrange três indicadores principais relacionados às dimensões-chave do desempenho do programa nos entes federados: cadastro ou adesão, execução e prestação de contas dos recursos (Reis *et al.*, 2021; FNDE, 2023b).

O cálculo do indicador é realizado aplicando uma função exponencial sobre a média de seus componentes individuais (índice de atualização cadastral, índice de execução e índice de regularidade de prestação de contas), com variação de 0 a 10. Assim, o desempenho pode ser classificado como Muito Baixo, Baixo, Médio, Alto ou Muito Alto, de acordo com a nota final obtida, conforme a Figura 3.

Figura 3 - Faixas de Classificação do IdeGES-PDDE.



Fonte: (Reis *et al.*, 2021)

O entendimento do FNDE é que o sucesso do programa pode ser alcançado se as ações forem direcionadas para: atingir o máximo de seu público potencial (cadastro ou adesão), garantir a correta aplicabilidade dos recursos (execução) e assegurar que essa aplicabilidade esteja em conformidade com os objetivos do programa (prestação de contas) (FNDE, 2023b).

Segundo a Nota Técnica do IdeGES-PDDE publicada pelo MEC, elaborado por Reis *et al.* (2021), a aplicação do índice tem como objetivo alcançar cinco propósitos principais:

a) Favorecer e viabilizar iniciativas de monitoramento e avaliação do programa: Ao acumular dados históricos sobre o desempenho do programa no nível nacional, regional e local, essa ferramenta fornecerá uma base sólida para pesquisas detalhadas. Isso permitirá a análise dos fatores que influenciam o desempenho das entidades participantes, a identificação de boas práticas e a avaliação do impacto do programa na melhoria do desempenho escolar dos estudantes, entre outros aspectos relevantes.

b) Orientar as ações de assistência técnica do MEC/FNDE: Direcionar as ações de assistência técnica do MEC/FNDE para as áreas onde são mais necessárias, garantindo uma alocação mais eficaz dos recursos e esforços.

c) Estimular esforços político-institucionais para a melhoria do desempenho: Incentivar os entes federados a aprimorarem sua gestão, identificando e promovendo boas práticas administrativas que possam elevar os indicadores educacionais do país.

d) Reconhecer iniciativas exitosas de gestão, premiando entidades e entes federados com desempenho exemplar: Premiar as entidades que apresentarem altos índices de desempenho com repasses adicionais. Esses recursos, denominados PDDE Desempenho, provêm de verbas orçamentárias destinadas ao PDDE e Ações Integradas, que não foram executadas em cada exercício.

e) Contribuir para uma alocação orçamentária mais eficiente: Viabilizar a revisão do cálculo do PDDE, de modo a direcionar mais recursos para aqueles que demonstrarem maior capacidade de gestão (Reis *et al.*, 2021).

Viana e Selau (2024) fazem uma crítica a esse entendimento, ressaltando o fato de que, enquanto essas capacidades são monitoradas e exigidas, inclusive para recebimento dos recursos, os objetivos mais amplos e complexos do PDDE não são monitorados. Esses objetivos incluem a oferta de assistência financeira para a melhoria das infraestruturas física e pedagógica, o fortalecimento da autogestão escolar nos âmbitos financeiro, administrativo e didático, e a contribuição para a elevação dos índices de desempenho da educação básica, temas passíveis de uma reflexão mais acurada. Dizem as autoras:

“O IdeGES é importantíssimo para o acompanhamento e orientação do trabalho do FNDE junto às UEx, porém, compreende-se que ainda é uma ferramenta inicial e que para avaliar o desempenho da gestão do PDDE, outros critérios devem ser adotados” (Viana; Selau, 2024).

As autoras ressaltam que os objetivos legais do programa, que tratam de questões mais abrangentes poderiam, se fossem acompanhados e avaliados pelo FNDE, facilitar os processos de adesão, execução e prestação de contas. Assim, por meio de um painel denominado “PDDE e a gestão financeira escolar no Brasil” elas propõem a criação de novos indicadores e índices relacionados à participação social e à gestão democrática, fundamentados nos objetivos oficiais do programa. A intenção é gerar dados que permitam avaliar o IdeGES no que se refere ao incentivo à autogestão escolar e ao exercício da cidadania, considerando a atuação da comunidade e o controle social (Viana; Selau, 2024).

Nesse contexto de busca por entender como tem sido as avaliações sobre o PDDE e se ele tem alcançado seus objetivos, diversos estudos foram realizados. As reflexões sobre esses estudos serão abordadas na próxima seção.

2.5. REFLEXÕES SOBRE O PDDE

O MEC, por meio do projeto Formação pela Escola, integrante do Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE, divulga que um dos objetivos do PDDE é "fortalecer os princípios democráticos e a gestão participativa da escola pública, promovendo, inclusive, o controle social dos recursos públicos repassados aos estabelecimentos de ensino e às unidades de apoio educacional"(MEC, FNDE, 2013, p. 10). Essa intenção governamental tem sido objeto de discussão entre pesquisadores ao longo do tempo, suscitando tanto opiniões positivas quanto negativas. Em alguns casos, essas opiniões se modificaram à medida que o PDDE se consolidava como uma política pública de financiamento da educação.

De acordo com as pesquisas de Adrião e Peroni (2007), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) surgiu como uma concretização, no contexto da política educacional brasileira, das redefinições do papel do Estado, especialmente nas áreas de financiamento e gestão escolar. Sugere ainda, que a política educacional não é apenas moldada pelas mudanças no papel do Estado, mas também desempenha um papel fundamental na definição dessas mudanças. Para a autora, isso indica uma relação bidirecional entre política educacional e transformações no Estado, onde a educação não é apenas afetada, mas também contribui ativamente para a redefinição do papel do Estado na sociedade.

Mafassioli (2015) destaca a importância do PDDE como um auxílio financeiro para as escolas na aquisição de insumos que contribuem para a qualidade do ensino e aprendizagem. No entanto, ela ressalta que a gestão desses recursos, juntamente com os processos gerenciais associados, tem aumentado as responsabilidades dos gestores escolares, que muitas vezes precisam se ocupar das questões técnico-operacionais em detrimento das pedagógicas, o que pode prejudicar as práticas de gestão democrática no ambiente escolar.

A autora aponta ainda, que a autonomia dos gestores é relativa, já que existem definições prévias sobre como os recursos devem ser gastos, seja em despesas de custeio ou de capital. Para ela, os recursos destinados são insuficientes para o atendimento das necessidades político-pedagógicas, o que é evidenciado pelo baixo resultado real na melhoria da qualidade da educação básica no Brasil (Mafassioli, 2015).

Para Marinheiro e Ruiz (2017), no campo educacional, o PDDE foi a estratégia empregada para implementar a Reforma do Aparelho do Estado, que surgiu como possível resposta à crise mundial de 1970 e 1980, sobretudo sob a influência de políticas propostas em âmbito internacional. Os autores concordam que inicialmente o programa facilitou a assistência financeira às escolas públicas. Entretanto também discordam que ele contribuiu para a democratização da gestão escolar, uma vez que a autonomia permitida, diz respeito a descentralizar tarefas e firmar parcerias. Eles entendem que na realidade, o programa direciona

a comunidade escolar a buscar recursos financeiros privados para a escola pública quando os recursos fornecidos pelo próprio PDDE são insuficientes.

Esse argumento é corroborado por Santos, Silva e Silva (2018) que citam que a exigência de um Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ) para o recebimento de recursos do PDDE reforça a ideia da privatização da escola como bem público. E que essa exigência facilita a formação de parcerias em busca de recursos financeiros adicionais para atender às necessidades das escolas.

Marinheiro e Ruiz (2017) destacam ainda, que há a responsabilização dos atores escolares pelo sucesso e/ou fracasso da educação, baseada numa visão meritocrática. Nessa perspectiva, destacam-se aqueles que desenvolvem as estratégias mais eficientes para obter recursos financeiros de outras fontes. Nesse contexto, como descreve Santos, Silva e Silva (2018), a gestão democrática torna-se um desafio, uma vez que além de buscar a garantia de que as decisões sejam baseadas em consenso, visando os interesses comuns da comunidade escolar, torna-se um peso ao gestor que pode responder por ações imprecisas quando da execução do programa.

Para os autores já citados a autonomia escolar não é completa, uma vez que os recursos do programa não são suficientes para uma gestão plena, mas eles reconhecem que tais recursos permitiram uma melhoria na infraestrutura escolar. Se juntam a eles, a opinião de Viana (2020, 2022) que entende que os recursos destinados diretamente às escolas proporcionam um ponto de partida para uma gestão democrática. Embora isso não represente uma descentralização completa, é o início de um processo que, ao longo do tempo, pode promover uma cultura democrática.

Já os pesquisadores, Reis (2019), Speck (2018) e Freitas (2016), afirmam que a suposta descentralização financeira promovida pelo governo é, na verdade, uma desconcentração de atividades. Isso ocorre porque o controle e o monitoramento do acesso aos recursos destinados à educação ainda permanecem sob a responsabilidade do governo. Assim, Freitas (2016) diz que o modelo gerencial adotado pelo governo, especialmente com as práticas de gestão por resultados e responsabilização (*accountability*) dos gestores escolares, não contribuiu para uma gestão democrática. Ao contrário, esse modelo afastou o Estado de suas responsabilidades, pois as regras ainda são impostas por ele, alimentando a dependência e não incentivando a autonomia.

Speck (2018) destaca que a lógica gerencial imposta às escolas não considera a perspectiva social necessária para esse tipo de atividade. A exigência de que o gestor aplique uma racionalidade técnica operacional, frequentemente resulta em decisões centralizadoras.

Esse procedimento pode dificultar o processo de debates coletivos sobre os problemas relevantes da escola, especialmente quando o papel do gestor se torna mais proeminente do que o do conselho escolar.

Reis (2019) descreve que a centralização da gestão dos recursos escolares é feita pelo MEC e que o que é descentralizado, é a execução dos recursos realizada por meio das UEx. Na visão do autor, essas unidades ainda possuem uma vulnerabilidade estrutural que é a necessidade de capacitação técnica de seus integrantes para exercer plenamente a função gerencial que lhes é atribuída.

Por fim, Viana (2020) sustenta que, no contexto pós-redemocratização, as políticas educacionais brasileiras passaram a ser estruturadas segundo uma lógica sequencial, na qual se prioriza, inicialmente, a ampliação do acesso, seguida pela ênfase na gestão, especialmente em termos de autonomia e participação, e, por último, a busca pela qualidade, geralmente aferida por indicadores de desempenho, como o IDEB. A autora argumenta que essa organização constitui um equívoco conceitual, ao tratar a qualidade como uma etapa posterior, quando, na realidade, deveria configurar-se como princípio orientador de todo o processo.

Nessa direção, a autora entende que os objetivos legais do PDDE reproduzem essa mesma lógica, ao contemplarem: (i) a assistência financeira voltada à infraestrutura, associada à ampliação do acesso; (ii) o fortalecimento da autogestão, relacionado à dimensão da gestão; e (iii) a elevação dos índices de desempenho, vinculada à noção de qualidade. Para Viana (2020), tal estrutura revela uma fragmentação analítica que desconsidera a interdependência entre essas dimensões, uma vez que nem o acesso nem a gestão se realizam de forma substantiva, isto é, com efeitos concretos e qualitativamente relevantes, se não forem concebidos, desde a sua origem, sob parâmetros de qualidade.

Entretanto, diferentemente dos estudos descritos até aqui, que apontam críticas ao programa, quer sejam de forma parcial ou em sua totalidade, há pesquisadores, que descrevem os seus pontos positivos, citando como exemplo, a ampliação do alcance de instituições de ensino atendida, a conquista, ainda que limitada, da autonomia escolar, o atendimento mais célere das necessidades locais das unidades atendidas, o envolvimento e esclarecimento da comunidade escolar sobre os recursos recebidos e suas possíveis aplicações, o que incentiva o debate sobre a aplicação correta e consciente dos recursos e a transparência das informações sobre sua execução, observada nas prestações de contas (Silva, 2013; Viana, 2020, 2022; Ferrarezi; Romão, 2024).

Silva (2013), em sua pesquisa, identificou a prática da gestão democrática na escola, evidenciada pelo fortalecimento e aumento da relevância dos Conselhos Escolares. Segundo a

autora, houve uma maior interação entre a escola e a comunidade, resultado do PDDE, que atuou como um impulsionador desse processo. Ela ressalta que embora essa interação não ocorra com a mesma intensidade na relação da escola com os entes federados, a gestão democrática começou a se consolidar dentro da instituição.

Na visão de Viana(2020, 2022) ainda que os integrantes das UEx's não tenham total capacidade gerencial, como citado por Reis(2019), a autora chama a atenção para o fato de que esse é o caminho para que o controle social e a gestão democrática dos recursos públicos sejam exercidos, considerando que a participação da sociedade é um dos pilares para esse princípio, além de ser uma forma de incentivar a criticidade de seus componentes. Destaca também, que o PDDE é um mecanismo que enseja diminuir as desigualdades existentes no âmbito educacional, visando melhorar a sua qualidade, embora reconheça que tal ação seja audaciosa em razão dos conflitos existentes. Diz a autora:

O PDDE constitui-se como uma política pública que, como tal, não está isenta das tensões e movimentos do Estado, mas que segue como um dos instrumentos rumo às reformas que, mesmo mais ou menos lentas (a depender do contexto cultural e político), são capazes de transformar a escola com vistas à qualidade da educação (Viana, 2022, p. 168).

A citação de Viana (2022) declara a crença da autora de que políticas públicas como o PDDE têm o potencial de promover mudanças significativas no sistema educacional, embora o progresso possa ser lento. Além disso, destaca que o contexto cultural e político pode tanto facilitar quanto dificultar essa tarefa.

A autora salienta que a transferência direta de recursos financeiros, característica do PDDE, pressiona e, simultaneamente, potencializa a capacidade de autogestão das unidades escolares, ao exigir a mobilização da comunidade nos processos de planejamento, execução e controle dos recursos públicos. Para ela, tal dinâmica configura-se como um espaço privilegiado de aprendizagem institucional, no qual se exercitam práticas participativas e mecanismos de deliberação coletiva(Viana, 2020, 2022).

Nessa perspectiva, a autonomia pedagógica revela-se indissociável da autonomia financeira, uma vez que a possibilidade de decidir sobre a alocação dos recursos amplia a capacidade da escola de responder às suas demandas específicas e de materializar as diretrizes expressas em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) (Viana, 2020, 2022).

E para Ferrarezi e Romão (2024) o programa é politicamente e socialmente relevante porque seu planejamento e execução estão alinhados com os compromissos constitucionais da União. Por meio dele, conforme os autores, questões importantes para a comunidade escolar são enfrentadas, ajudando a garantir os direitos básicos de infraestrutura e serviços pedagógicos.

Ressaltam que a preservação de princípios como autonomia, participação, controle social e gestão democrática, assim como a continuidade dos objetivos centrais do programa, confirmam sua relevância e coerência e reconhecem que há um desafio de aprimorar a gestão de modo a intensificar a sua execução.

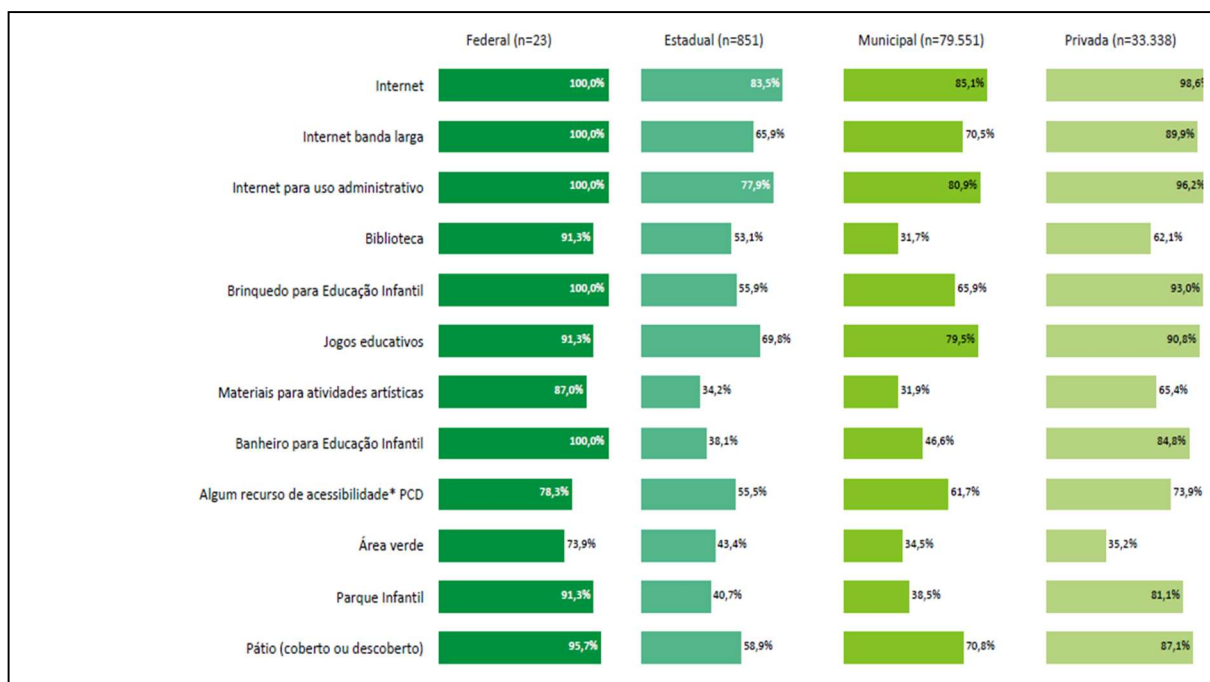
Outro objetivo divulgado pelo MEC, por meio do curso do PDDE: Origem, Fundamentos e Gestão, dentro do projeto Formação pela Escola, é “a promoção de melhorias físicas e pedagógicas das escolas e dos polos de apoio presencial da UAB, como forma de contribuir com a oferta de meios necessários à elevação da qualidade do ensino”(MEC, FNDE, 2013, p. 10). Segundo o órgão, esse objetivo foi definido visando elevar os índices da educação básica, sob a ótica do desempenho dos resultados educacionais.

O objetivo descrito pelo MEC está em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) que estabelece que, para alcançar as metas de melhoria da qualidade educacional, é necessário, entre outras medidas, aprimorar e expandir a infraestrutura física das escolas. Cada meta possui estratégias específicas, e nesse contexto, as metas 1, 7 e 12 enfatizam a importância dessa necessidade (Brasil, 2014).

Entretanto, os esforços para seu cumprimento ainda estão abaixo do que foi estabelecido. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020) divulgou que o percentual do investimento público total em educação em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) para o ano de 2018, último ano de divulgação do dado, foi de 6,2% para todos os níveis de ensino e para a educação básica, o percentual ficou em 4,8%. Cabe lembrar que a meta do PNE era de 10% do PIB até 2024.

Sobre os níveis de atendimento à infraestrutura das escolas de educação infantil brasileiras, os dados do Relatório Técnico Preliminar do Censo Escolar da Educação Básica realizado pelo órgão relativo a 2023 (INEP, 2024), indicam que existem itens de infraestrutura que carecem de melhoria, conforme demonstrado na Figura 4.

Figura 4 -Recursos relacionados à tecnologia e à infraestrutura disponíveis nas Escolas de Educação Infantil – Brasil – 2023.



Fonte: (INEP, 2024).

Pelos dados apresentados no relatório, no quesito infraestrutura tecnológica, há presença da internet na rede municipal no percentual é de 85,1% das escolas, reduzindo-se para de 70,5% ao se considerar a internet de banda larga e quando utilizada pelo pessoal administrativo, o percentual é de 80,9%. Em relação a um dos itens de infraestrutura física, 46,6% das escolas municipais de educação infantil têm banheiro adequado a esse nível de educação, situação melhor do que as escolas estaduais que têm o percentual de 38,1%, mas muito aquém da real necessidade dessas entidades. Em nenhum dos níveis (federal, estadual ou municipal) há 100% de bibliotecas disponíveis, sendo a municipal com o pior indicador neste tópico, com o percentual de 31,7%. Destaca-se que dos itens mencionados, todos os percentuais são menores do que os da rede privada de ensino (INEP, 2024).

Além disso, existem questionamentos sobre qual deve ser a estrutura adequada às escolas brasileiras, uma vez que a Lei nº 9.394/1996 (LDBEN) dispõe sobre a “variedade e a quantidade mínimas, por aluno”, mas não descreve de forma clara como deveria ser. Diz o texto legal.

Art. 4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

IX – padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de

cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados (Brasil, 1996a).

Assim, na busca por definir qual deve ser a estrutura mínima necessária para escolas públicas da educação básica brasileiras, há um Projeto de Lei (PL) nº 5.288/2019, aprovado em 13/05/2024 no Plenário do Senado Federal, propondo alteração na Lei nº 9.394/1996 (LDBEN) visando dispor sobre os requisitos mínimos para as escolas públicas brasileiras, como segue.

Com efeito, esse é o objeto da presente proposição legislativa: determinar que toda e qualquer escola de ensino básico no país, independentemente de sua localidade ou região, atenda a alguns requisitos mínimos para garantia da qualidade do ensino, quais sejam:

- ✓ número adequado de educandos por turma;
- ✓ biblioteca;
- ✓ laboratórios de ciências e de informática devidamente equipados;
- ✓ acesso à rede mundial de computadores;
- ✓ quadra poliesportiva coberta;
- ✓ acessibilidade;
- ✓ acesso a energia elétrica;
- ✓ abastecimento de água tratada;
- ✓ esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos (Brasil, 2019).

O projeto propõe o mínimo necessário, distante do ideal desejado para a qualidade da educação, mas representa um passo importante, considerando os dados apontados pelas pesquisas citadas anteriormente, que mostram que os itens listados não estão totalmente presentes nas escolas brasileiras. Em 11/12/2025, o Projeto de Lei (PL) foi aprovado pela Câmara dos Deputados e aguarda a sanção presidencial.

Nesse ínterim, o MEC buscou destinar recursos às escolas por meio da ação agregada denominada PDDE Estrutura, que como o próprio nome diz, é destinado a propiciar adequação e benfeitorias na infraestrutura física das escolas. Entretanto, pesquisas apontam que eles não são suficientes para tal. Os estudos de Neto *et al* (2013), a partir de dados do censo escolar de 2011 e aplicação da Teoria da Resposta ao Item (TRI), já apontavam que apenas 44% das escolas brasileiras tinham infraestrutura elementar, considerando como ‘elementar’ disporem dos itens: água, sanitário, energia, esgoto e cozinha.

Os autores classificaram as escolas brasileiras em quatro grupos, conforme o seu nível de competência em infraestrutura, quais sejam: i) ‘Elementar’, com os itens já descritos; ii) o ‘Básico’, que além dos itens da classificação elementar, continha sala de diretoria e equipamentos como TV, DVD, computadores e impressora; iii) o ‘Adequado’, que além dos itens dos grupos anteriores, possuía espaços como sala de professores, biblioteca, laboratório de informática e sanitário para educação infantil, quadra esportiva e parque infantil e equipamentos complementares como copiadora e acesso à internet, e, iv) O grupo considerado ‘Avançado’, com todos os itens já citados, contando ainda laboratório de ciências e

dependências adequadas para atender estudantes com necessidades especiais, o que conferia à escola, segundo os autores, a proximidade com o ideal almejado a todas elas. No entanto, pela pesquisa estavam nesse grupo apenas 0,6% das unidades pesquisadas (Neto *et al.*, 2013).

Diante desse cenário, eles constataram que a infraestrutura das escolas brasileiras era insatisfatória, devido à desigualdade entre as regiões do país, especialmente no Norte e Nordeste, bem como entre as unidades situadas em áreas urbanas e rurais (Neto *et al.*, 2013).

Vasconcelos *et al.*, (2021) analisando infraestrutura escolar dos municípios brasileiros entre 2007 a 2017, destacou que mesmo havendo uma evolução na infraestrutura, ainda faltam itens que permitiriam a melhoria do funcionamento dessas unidades. Para os autores, o desempenho escolar está correlacionado com o investimento público e a infraestrutura das escolas municipais brasileiras. Eles destacam que esses investimentos têm um impacto mais significativo nas escolas com menores níveis de infraestrutura, ressaltando que as desigualdades entre escolas exigem uma atenção especial para o uso eficiente dos recursos.

Viana e Selau (2024) revelaram por meio de seus dados sobre os recursos do PDDE, que mais de 83% das escolas pesquisadas, não receberam recurso suficiente para reformas, ainda que pequenas. E que o emprego do dinheiro se concentra em materiais pedagógicos, cerca de 75% dele.

Em síntese, os dados revelam a necessidade de um olhar atento à infraestrutura das escolas públicas brasileiras. A ausência de itens básicos como bibliotecas, banheiros adequados para a educação infantil, bem como a limitada efetividade dos recursos destinados pelo PDDE Estrutura, evidenciam a distância entre a realidade das escolas e os parâmetros mínimos desejáveis para garantir qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Embora propostas legislativas, como o PL nº 5.288/2019, representem avanços na definição de padrões mínimos, sua implementação ainda depende de trâmites legais e da efetiva alocação de recursos.

As reflexões apresentadas evidenciam tanto os benefícios quanto as limitações do PDDE como política de financiamento educacional. Sua longevidade reforça sua relevância, pois, conforme apontam Viana e Selau (2024), em várias regiões o programa constitui a principal fonte de recursos para atender às necessidades imediatas das escolas. Em mais de 40% das escolas municipais analisadas, o PDDE corresponde à totalidade dos recursos administrados, sendo que, dentre as 1.093 unidades pesquisadas, 459 dependem exclusivamente desses repasses para a realização de suas atividades.

As dificuldades de infraestrutura, bem como as limitações gerenciais enfrentadas pelos gestores escolares na execução dos recursos descritas até aqui, evidenciam que a implementação dessa política pública não é um processo meramente técnico ou operacional.

Trata-se, ao contrário, de uma atividade complexa, atravessada por exigências normativas, lacunas formativas e pressões institucionais, que demandam dos gestores não apenas conhecimento procedimental, mas também capacidade de decisão, articulação e liderança (Vasconcelos *et al.*, 2021).

As evidências empíricas indicam que fatores como a insuficiência de formação em gestão, o rigor das normativas, o receio de sanções e a insegurança na tomada de decisão impactam a execução dos recursos (Medeiros; Corrêa; Castioni, 2021; Capobiango, 2023; Ferrarezi; Romão, 2024). Esses elementos não apenas dificultam a operacionalização do programa, mas também podem comprometer o alcance de seus objetivos, ao induzir posturas mais conservadoras ou mesmo paralisantes por parte dos gestores.

Nesse cenário, os gestores escolares assumem papel central como implementadores da política pública, sendo responsáveis por traduzir diretrizes normativas em ações concretas no cotidiano das escolas (Flores *et al.*, 2024; Honorato, 2018; Simielli, 2022; Stuardo; Weinstein; Ávila, 2022).

Essa mediação entre o plano normativo e a prática evidencia que a efetividade do PDDE depende, em grande medida, das capacidades desses atores de interpretar, adaptar e operacionalizar os recursos disponíveis conforme as necessidades locais (Segatto; Exner; Abrucio, 2021; Yelicich, 2023), deslocando o foco analítico da política em si para os processos de gestão que a sustentam. Dessa forma, a gestão e liderança escolar emerge como uma dimensão importante a ser investigada.

Por fim, embora o foco deste estudo recaia sobre a atuação dos gestores no contexto escolar, essa atuação está inserida em um arranjo mais amplo de coordenação que envolve diferentes entes e instituições. Assim, apresenta-se no próximo capítulo as interações entre Ministério da Educação (MEC), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Secretarias de Educação e Conselhos Estaduais e Municipais de Educação buscando contribuir para situar o contexto normativo e institucional no qual a gestão escolar se realiza.

3. A COORDENAÇÃO FEDERATIVA DA GESTÃO ENTRE MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC), FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE), SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO E CONSELHOS ESTADUAIS E MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO.

A complexidade e a abrangência do sistema educacional brasileiro demandam um modelo de gestão que transcenda a atuação isolada de suas instituições. A efetividade das políticas educacionais e o sucesso dos programas de desenvolvimento da educação no país dependem intrinsecamente de uma colaboração articulada e complementar entre o Ministério da Educação (MEC), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), as Secretarias e Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. Esta sinergia permite transformar diretrizes estratégicas em ações concretas que podem impactar a qualidade da educação oferecida à população.

Nesse sentido, este capítulo aprofunda a análise das competências, funções e interações estabelecidas entre o MEC, o FNDE, as Secretarias e Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, evidenciando como essa arquitetura institucional sustenta, ou pressiona a implementação das políticas educacionais, especialmente no que se refere à gestão descentralizada dos recursos públicos.

3.1 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC)

A coordenação federativa em políticas de educação no Brasil é um processo complexo, pois envolve a articulação entre entes (União, estados e municípios) que não possuem hierarquia administrativa ou política entre si. O desafio central é garantir que diretrizes nacionais sejam efetivadas em contextos locais diversos, respeitando a autonomia de cada ente (Lotta, 2019).

Conforme descrevem Hall e Taylor (2003), o institucionalismo da escolha racional parte do pressuposto de que os atores são estratégicos e buscam maximizar seus objetivos dentro de um conjunto de regras e incentivos.

Nessa perspectiva, as instituições são compreendidas como arranjos normativos que reduzem incertezas, diminuem custos de coordenação e viabilizam a solução de problemas de ação coletiva. Seu surgimento, portanto, é explicado como resultado de acordos funcionais, estabelecidos porque produzem benefícios para os participantes (Hall; Taylor, 2003).

Sob essa ótica, a criação de estruturas institucionais no campo das políticas públicas pode ser entendida como estratégia de organização e coordenação das ações estatais,

estruturando instâncias responsáveis pela formulação, implementação e monitoramento das políticas educacionais (Hall; Taylor, 2003).

No âmbito educacional, o entendimento de Nascimento e Castioni (2025) é que esse arranjo institucional é prejudicado pela ausência de um Sistema Nacional de Educação (SNE), o que, segundo os autores, afeta a formulação e a implementação de políticas educacionais no país, gerando um cenário de fragmentação e pulverização das ações.

Para eles, como consequência da inexistência do SNE, observa-se uma centralização na União, resultando em uma assimetria federativa, na qual o governo federal exerce um papel de coordenação hierárquica, às vezes induzindo a adesão de estados e municípios a programas específicos por meio do controle de recursos financeiros, utilizando-se de suas funções redistributiva e supletiva (Nascimento; Castioni, 2025).

Além disso, para contornar a ausência de um sistema formalmente estruturado, o governo aciona redes de políticas públicas como estratégia para encaminhar problemas complexos, como a alfabetização. Essas redes envolvem atores heterogêneos (governamentais e não governamentais) e operam sob complexidades substantivas, estratégicas e institucionais, em que a coordenação frequentemente oscila entre modelos hierárquicos e multiníveis (Nascimento; Castioni, 2025).

Segundo os autores, em relação à complexidade substantiva (múltiplas percepções), esta se refere às diferentes visões e crenças que os atores possuem sobre a natureza e o conteúdo do problema que a rede busca enfrentar. Essa diversidade de interpretações exige a construção de um consenso na comunicação, de modo que a mensagem da política seja relativamente unificada, ainda que persistam divergências pedagógicas (Nascimento; Castioni, 2025).

A complexidade estratégica (interações e recursos) diz respeito às estratégias de interação entre os atores, aos espaços institucionais em que atuam e aos instrumentos e recursos mobilizados, fatores que podem influenciar a estrutura de poder e a eficácia da implementação. Já a complexidade institucional (regras e padrões) refere-se aos sistemas de regras e normas, bem como aos padrões de interação e interpretação que estruturam o desenvolvimento das ações (Nascimento; Castioni, 2025).

Assim, o gerenciamento dessas complexidades é determinante para que uma rede consiga agir de forma coordenada. Caso contrário, há o risco de que as responsabilidades permaneçam fragmentadas e sobrepostas entre os diferentes atores envolvidos (Nascimento; Castioni, 2025).

Apesar desses esforços, Nascimento e Castioni (2025) argumentam que esse modelo de governança em rede permanece marcado por uma estrutura vertical e hierárquica, na qual o

poder decisório final continua centralizado na União. Nesse cenário, a coordenação federativa torna-se dependente de constantes redesenhos institucionais a cada ciclo de governo, dificultando a consolidação de uma governança policêntrica com múltiplos centros de decisão horizontalizados.

Essa dinâmica pode ser observada na implementação de programas educacionais federais, como o Programa Dinheiro Direto na Escola, cuja execução envolve a articulação entre diferentes níveis de governo e atores institucionais. Nesse arranjo, o Ministério da Educação e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação atuam na formulação e coordenação da política, enquanto secretarias de educação e unidades executoras nas escolas assumem responsabilidades na implementação e gestão dos recursos.

À luz dessa perspectiva, a criação do Ministério da Educação pode ser compreendida como um movimento institucional voltado à centralização, coordenação e racionalização da política educacional no âmbito federal. Instituído originalmente em 1930 no contexto da reorganização do Estado brasileiro promovida pelo governo de Getúlio Vargas, como Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, emergiu como resposta à necessidade de estruturar uma instância capaz de formular diretrizes nacionais, reduzir fragmentações administrativas e assegurar maior coerência às ações educacionais.(MEC, [s. d.])

O órgão passou por reconfigurações institucionais ao longo do tempo. Com a promulgação da Lei nº 1.920/1953, foi estruturado como Ministério da Educação e Cultura (MEC). A partir de 1999, consolidou-se a nomenclatura atual de Ministério da Educação. Importa destacar que apenas em 1995 a educação passou a constituir atribuição exclusiva desse órgão, o que reforça o processo gradual de especialização administrativa e delimitação de competências no interior da estrutura estatal. (Brasil, 1953; MEC, [s. d.]),

Assim, sua criação representa não apenas um marco administrativo, mas a consolidação de um arranjo institucional destinado a conferir maior previsibilidade, coordenação e capacidade decisória à política educacional brasileira.

Conforme previsto no Art. 1º do Anexo I do Decreto nº 11.691/2023, o MEC como parte da administração pública federal direta, é responsável por diversas áreas, incluindo a formulação da política nacional de educação, abrangendo desde a educação infantil até o ensino superior, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, educação especial e educação a distância, com exceção do ensino militar. Além disso, é incumbido da avaliação, informação e pesquisa educacional, bem como da coordenação de pesquisa e extensão universitária, do suporte ao magistério e outros profissionais da educação, e da concessão de

assistência financeira às famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes (Brasil, 2023a; MEC, [s. d.]).

Assim, esse órgão detém uma centralidade na formulação e coordenação da política educacional no nível nacional. Sua principal atribuição é estabelecer as diretrizes, metas e padrões que orientam todo o sistema de ensino, desde a educação básica até o ensino superior. O MEC é responsável por definir currículos, avaliar a qualidade da educação por meio de exames e indicadores, regulamentar o funcionamento das instituições de ensino e promover a equidade e a inclusão educacional (MEC, 2023b).

O MEC descreve que sua missão é assegurar o pleno exercício do direito à educação, em colaboração com os diferentes níveis de governo, visando o benefício da sociedade, conforme exposto em seu mapa estratégico de 2024-2027. Sua atuação é fundamentada nos valores de equidade, diversidade, inclusão, diálogo e cooperação. Almeja desempenhar um papel central no desenvolvimento de indivíduos capacitados para enfrentar um mundo em constante mudança, elevando os padrões de aprendizagem e promovendo a inovação (MEC, 2024b).

A atuação do MEC é, portanto, estratégica, focada na concepção de políticas públicas que visam ao aprimoramento contínuo da educação brasileira. Ele atua como o grande formulador, o órgão que pensa e planeja o futuro da educação, estabelecendo o ‘o quê’ e o ‘porquê’ das ações a serem implementadas. Sua capacidade de articulação com outros ministérios, estados e municípios é necessária para a construção de um pacto federativo em prol da educação (MEC, 2024b).

Para viabilizar sua missão, a gestão orçamentária e financeira assume caráter estratégico, uma vez que constitui condição necessária para a implementação das políticas educacionais. Nesse quesito, o MEC destaca que a adequação do orçamento às demandas das políticas públicas exige planejamento contínuo, transparência e apoio técnico às unidades orçamentárias vinculadas (MEC, 2024b).

Nesse sentido, segundo dados do Portal da Transparência da Controladoria-Geral da União (CGU) em 2025, os valores orçados do MEC representaram o 4º maior volume de recursos dentre as ações do orçamento total da União (CGU, 2025). Para o exercício de 2026, o registro é de uma receita orçamentária superior a R\$ 233 bilhões (Brasil, 2026).

No plano histórico, a organização do financiamento educacional brasileiro remonta à criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, instituído em 1942 pelo Decreto-Lei nº 4.958, cuja formação se daria a partir de receitas provenientes de tributos federais especificamente

criados para esse fim (MEC, [s. d.]). Tal iniciativa representa um dos primeiros movimentos de institucionalização de mecanismos permanentes de financiamento da educação no país.

De lá para cá várias foram as iniciativas visando a manutenção do ensino no país, tais como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB). (MEC, [s. d.])

O FUNDEF instituído pela Lei nº 9.424/1996, tinha como objetivo de atender exclusivamente o ensino fundamental. Sua arrecadação era composta do percentual de 15% dos repasses ao estado e aos municípios dos seguintes impostos: Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) e IPI – Exportação. Os impostos eram depositados em uma conta centralizada e redistribuídos de acordo com o número de alunos matriculados no ensino fundamental, levando em conta o valor mínimo por aluno/custo estabelecido no nível nacional (Brasil, 1996b; Barros, 2012; Moreira, 2012; Davies, 2019).

Davies (2019) chama a atenção para o fato de que quando esses impostos são pagos após o prazo legal de recolhimento, incorrem em multas e juros de mora. Essas receitas adicionais poderiam ser consideradas no cálculo do investimento mínimo em educação pelos governos. No entanto, quando esses débitos se transformam em dívidas tributárias, são agrupados na dívida ativa junto com outros tributos, o que torna difícil discernir a parte destinada ao ensino.

Outro aspecto importante destacado pelo autor refere-se à receita proveniente dos rendimentos obtidos com a aplicação dos impostos no mercado financeiro. Ele ressalta que houve consideráveis prejuízos durante o período de alta inflação, até a implementação do Plano Real em julho de 1994. Isso ocorre porque os rendimentos provenientes dos impostos, assim como de outras fontes, são registrados como receita patrimonial, sem diferenciação de sua origem (Davies, 2019).

Para Davies (2019) essa perda poderia ser reduzida se os governos seguissem o disposto no § 4º do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996a), que estipula a apuração e correção trimestral das diferenças entre as receitas e despesas planejadas e as efetivamente realizadas, especialmente quando resultam no não cumprimento dos percentuais mínimos obrigatórios (Davies, 2019).

Extinto em 2006, o FUNDEF cumpriu o seu papel na promoção da universalização do ensino fundamental, resultando na expansão do ensino obrigatório, entretanto não o fez com os

demais níveis do ensino educacional. Essa abordagem revelou deficiências em relação à priorização do ensino fundamental em detrimento da educação do ensino médio, havendo também prejuízos para a educação de jovens e adultos, o que resultou na falta de equidade em relação aos demais níveis de ensino (Barros, 2012; Moreira, 2012; Davies, 2019).

Nesse contexto, foi criado pela EC n.º 53, em 2006 e regulamentado pela Lei 11.494/2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB) visando suprir as deficiências identificadas no antigo fundo. Ampliou o seu escopo a toda a educação básica, aumentou os percentuais arrecadados de 15% para 20%, além de fixar em, no mínimo, 10% do valor total a complementação da União, legitimando-o como obrigação mínima (Brasil, 2007).

No âmbito do FUNDEB, ocorreu a ampliação da lista de impostos utilizados como base para os recursos destinados à educação. Esses incluem o Imposto de Renda Retido na Fonte (IRRF), o Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (ITR), o Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação de Bens e Direitos (ITCMD) e o Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA). Além disso, foi estabelecida a Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade (CIFEB), com o objetivo de aprimorar a qualidade da educação básica, juntamente com medidas de setorização e cooperação entre os entes federativos no campo educacional (Barros, 2012; Moreira, 2012).

Davies (2019) aponta que tanto o Fundef quanto o Fundeb não conseguiram resolver ou mitigar significativamente essa desigualdade por pelo menos três razões: em primeiro lugar, operam apenas dentro de cada estado, redistribuindo apenas uma parte dos impostos vinculados entre as prefeituras e o governo estadual, em segundo lugar, não englobam a totalidade dos recursos vinculados, como os impostos e outras receitas adicionais, e, em terceiro lugar, a complementação federal, embora seja significativa para as prefeituras e estados que a recebem, é muito pequena em termos nacionais.

Por outro lado, Dourado e Araujo (2022) destacam que o FUNDEB desempenha um importante papel na consolidação da cooperação federativa em educação e na concretização da agenda de estabelecimento do Sistema Nacional de Educação (SNE), sendo relevante para assegurar o direito à educação.

Para os autores, aqueles que advogam por uma melhoria significativa na educação pública, com maior participação da União e visando garantir qualidade para todas as escolas, reconhecem a relevância de um Fundeb sólido e duradouro. Isso implica na adoção de conceitos como Custo Aluno Qualidade (CAQ), valorização profissional e gestão pública, os quais devem estar alinhados com a necessária implementação do SNE.

Nesse contexto, o CAQ abrangerá o cálculo e o monitoramento contínuo dos indicadores de despesas educacionais, considerando não apenas a qualificação e a remuneração do corpo docente e demais profissionais da educação pública, mas também os investimentos em infraestrutura, equipamentos, material didático, alimentação e transporte escolar (Moraes; Souza; Alves, 2021; FNDE, 2021a).

Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 108 em 2020, regulamentado pela Lei nº 14.113/2020, o Fundeb foi assegurado como uma política permanente no texto da Constituição Federal, eliminando a incerteza sobre sua renovação ou extinção, que anteriormente ocorria a cada 14 anos (Brasil, 2020a, 2020b).

Os autores Dourado e Araujo (2022) observam que, uma vez que o investimento por aluno no Brasil é abaixo da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a inclusão do CAQ na Constituição é uma conquista significativa. Isso reforça padrões mínimos na legislação educacional, garantindo o financiamento necessário para recursos e processos fundamentais ao ensino-aprendizagem.

Ao determinar o investimento mínimo necessário por aluno para garantir uma educação de qualidade, esse sistema permite a otimização dos recursos públicos, direcionando-os para áreas prioritárias e com maior impacto no aprendizado dos estudantes. Isso abrange a provisão de água potável, saneamento, infraestrutura adequada, bibliotecas, além de profissionais capacitados e devidamente remunerados, entre outros elementos cruciais (FNDE, 2021a; Dourado; Araújo, 2022).

Outra fonte de financiamento da educação é o Salário-Educação, uma contribuição social basilar para o desenvolvimento da educação pública no Brasil. Criado pela Constituição Federal de 1988, ele garante recursos para o financiamento de programas, projetos e ações que visam à melhoria da qualidade do ensino para todos os alunos (Brasil, 1988).

Os recursos do Salário-Educação são oriundos da contribuição de 2,5% sobre a folha de pagamento de empresas e entidades públicas e privadas. A distribuição da arrecadação líquida ocorre em três quotas, sendo: i) 10% ao próprio FNDE que o utiliza para financiar projetos e programas que visam à universalização da educação básica e a redução das desigualdades educacionais no país. ii) 66,67% são distribuídos para estados e municípios, que é dividido proporcionalmente ao número de matrículas na educação básica em cada um deles. E iii) 23,33% utilizado pelo FNDE para financiar programas e projetos que visam a formação de professores, a construção e a reforma de escolas, a compra de equipamentos e materiais didáticos, entre outras ações (Brasil, 1988; FNDE, [s. d.]).

Os recursos do Salário-Educação, como todos os fundos públicos, estão sujeitos a uma série de mecanismos de controle social para garantir sua aplicação adequada. As entidades beneficiadas são obrigadas a prestar contas, e essa aplicação é monitorada pelo Conselho Nacional de Salário-Educação, bem como pela sociedade civil através do Portal da Transparência do governo federal (FNDE, [s. d.]).

Em geral, a falta de recursos financeiros é apontada como uma das principais causas da baixa qualidade da educação, conforme salientado por Davies (2019) e Dourado; Araujo (2022). No entanto, Monteiro (2015), Oliveira e Lemes (2016), Santos; Carvalho; Barbosa (2016) e Fernandes; Santos (2023) ressaltam que, embora uma educação de qualidade demande investimentos em infraestrutura, salários justos e desenvolvimento profissional para os educadores, muitos municípios enfrentam limitações financeiras, o que pode afetar negativamente a oferta educacional, mas é interessante observar que, em alguns casos, municípios com recursos financeiros mais modestos conseguem alcançar índices de qualidade educacional superiores aos de municípios mais ricos, como no caso das pesquisas empíricas realizada por eles, ressaltando a importância não apenas dos recursos financeiros, mas também da eficácia na gestão e implementação das políticas educacionais.

Portanto, com os recursos disponíveis, o Ministério da Educação (MEC) busca implementar diversos projetos e programas, contando com uma estrutura organizacional robusta para apoiar essa iniciativa. Esta estrutura abrange diversos órgãos que oferecem assistência direta e imediata ao Ministro de Estado da Educação, incluindo o Gabinete, Assessoria de Participação Social e Diversidade, Ouvidoria, Consultoria Jurídica, Assessoria Especial de Controle Interno, Corregedoria e Secretaria Executiva (MEC, 2024a).

Além disso, o MEC possui órgãos específicos singulares, como a Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Secretaria de Educação Superior, Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão, e Secretaria de Gestão da Informação, Inovação e Avaliação de Políticas Educacionais (MEC, 2024a).

O MEC também conta com um Órgão Colegiado, onde se situa o Conselho Nacional de Educação. E, por fim, as Entidades Vinculadas, previstas em regulamento específico, que atuam como executores das políticas educacionais, exemplificadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969 (MEC, 2024a; Brasil, 1968, 1969).

3.2 FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE)

O FNDE, originalmente chamado de Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), tinha como objetivo principal angariar fundos e direcioná-los para subsidiar iniciativas educacionais e de pesquisa, abrangendo áreas como alimentação escolar e apoio financeiro a estudantes, seguindo as orientações do planejamento educacional nacional (Brasil, 1968).

Posteriormente, o nome foi modificado para Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), sem que isso implicasse em alteração na sua missão inicial, mas acrescentando a execução de políticas públicas e fortalecendo a prestação de assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. Isso se reflete em atividades como compras governamentais e na elaboração de projetos para creches escolares, entre outras iniciativas (Paz; Ribeiro; Wathier, 2023).

Assim, o FNDE tem atuado na consolidação de programas como políticas de Estado, fundamentadas no direito à educação de qualidade, com vistas à garantia da equidade e à priorização do aprendizado, da formação cidadã e do progresso escolar, por meio de gestão compartilhada e de arranjos federativos. Nesse contexto, destacam-se programas que permanecem em execução até a atualidade, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e o Programa Caminho da Escola, os quais integram o conjunto de ações estruturantes para a manutenção escolar que são geridas por esse órgão.

Adicionalmente, há ações vinculadas ao FNDE que se relacionam com políticas do Ministério da Educação, conhecidas como Ações Integradas, como o Programa de Inovação Educação Conectada, o Programa Novo Ensino Médio, o PDDE Emergencial, o Programa Tempo de Aprender e o Programa Família na Escola. (Barreto *et al.*, 2023; Paz; Ribeiro; Wathier, 2023).

Nesse contexto, o desenvolvimento e a melhoria de programas que se baseiam na transferência e distribuição de recursos entre os diferentes níveis de governo foram planejados para promover o equilíbrio. Isso ocorre por meio da implementação de ações complementares pelo Governo Central, em colaboração com os municípios, estados e o Distrito Federal (Barreto *et al.*, 2023).

Essas iniciativas buscam atenuar a desigualdade social, aumentando a equidade no acesso aos serviços públicos oferecidos, com base em princípios como colaboração, maior

autonomia organizacional, descentralização e divisão de responsabilidades entre os diversos níveis governamentais. O objetivo é garantir que todos os cidadãos brasileiros tenham a oportunidade de satisfazer suas necessidades básicas na sociedade, por meio de uma maior oferta de escolhas (Barreto *et al.*, 2023; Paz; Ribeiro; Wathier, 2023).

Com esse propósito, o FNDE desempenha o papel de gerenciar os programas cuja implementação é de responsabilidade dos entes federativos. Isso envolve a padronização e monitoramento das operações, fornecendo a assistência técnica necessária e disponibilizando recursos financeiros adicionais quando preciso. Dentro dessa perspectiva, os repasses financeiros são categorizados em constitucionais, automáticos e voluntários, este último representado pelos convênios (Paz; Ribeiro; Wathier, 2023).

O Art. 4ª da Lei nº 5.537/1968, descreve a origem dos recursos disponíveis ao FNDE:

Art 4º Para fazer face aos encargos de que trata o art. 3º, o FNDE disporá de:

- a) recursos orçamentários que lhe forem consignados;
- b) recursos provenientes de incentivos fiscais;
- c) vinte por cento (20%) do Fundo Especial da Loteria Federal (Lei número 5.525, de 5 de novembro de 1968);
- d) trinta por cento (30%) da receita líquida da Loteria Esportiva Federal, de que trata o art. 3º, letra c, do Decreto-lei nº 594, de 27 de maio de 1969;
- e) recursos provenientes do salário-educação a que se refere a alínea b do art. 4º da Lei número 4.440, de 27 de outubro de 1964, com as modificações introduzidas pelo art. 35 da Lei nº 4.863, de 29 de novembro de 1965;
- f) as quantias transferidas pelo Banco do Brasil S.A., mediante ordem dos Governos dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, como contrapartida da assistência financeira da União, conforme se dispuser em regulamento;
- g) as quantias recolhidas pela Petróleo Brasileiro S.A. - PETROBRÁS, na forma e para os fins previstos no parágrafo 4º do art. 27 da Lei nº 2.004, de 3 de outubro de 1953, na redação dada pelo Decreto-lei número 523, de 8 de abril de 1969;
- h) recursos decorrentes de restituições relativas as execuções do programa e projetos financeiros sob a condição de reembolso;
- i) receitas patrimoniais;
- j) doações e legados;
- l) juros bancários de suas contas (Brasil, 1968).

O conjunto de fontes previsto no artigo 4º Lei nº 5.537/1968 demonstra que o financiamento das ações do FNDE não se limita às dotações orçamentárias da União, mas se estrutura a partir de um arranjo diversificado de receitas públicas e institucionais.

Tal configuração contribui para ampliar a capacidade financeira da autarquia e viabilizar a implementação de diferentes políticas educacionais, incluindo programas de transferência de recursos diretamente às escolas, como o Programa Dinheiro Direto na Escola, evidenciando a

relevância dessas fontes para o funcionamento do sistema de financiamento da educação básica no país.

Em 2025, o orçamento do FNDE ultrapassou R\$ 108 bilhões, dos quais mais de R\$ 1,87 bilhão foram destinados ao PDDE (FNDE, 2026a, 2026b). Para 2026, a previsão orçamentária do FNDE supera R\$ 97 bilhões, correspondendo a mais de 41% dos recursos totais do Ministério da Educação. Desse montante, estima-se que mais de R\$ 2 bilhões sejam repassados ao PDDE (Brasil, 2026).

A Figura 5 evidencia o desempenho orçamentário do FNDE em 2025, indicando um elevado nível de execução, correspondente a 99,63% do total previsto, o que sinaliza a capacidade institucional de operacionalização dos recursos.

Figura 5 -Desempenho Orçamentário FNDE 2025.



Fonte: FNDE (2026a)

No FNDE, a Coordenação-Geral de Planejamento e Orçamento (CGPLO) é que é a responsável por assegurar que o planejamento e a execução orçamentária do órgão estejam alinhados às diretrizes governamentais e às políticas educacionais, sempre buscando a eficiência, transparência e conformidade legal (FNDE, 2026a).

Nesse contexto, sua atuação é determinante para a regularidade e previsibilidade do repasse de recursos às unidades executoras, na medida em que organiza e orienta a alocação orçamentária que viabiliza o financiamento das ações educacionais. Desse modo, contribui para a geração de valor institucional ao possibilitar a distribuição estratégica dos recursos, fortalecendo a execução qualificada de programas e projetos educacionais (FNDE, 2026a).

Embora a expressividade desses montantes não signifique, por si só, a superação das desigualdades educacionais historicamente presentes no país, os dados indicam o esforço dos órgãos governamentais em ampliar o financiamento da educação e em fortalecer políticas públicas voltadas à melhoria das condições de funcionamento das escolas e à promoção de maior equidade no sistema educacional brasileiro.

A aplicação dos recursos em iniciativas como o ‘Compromisso Nacional Criança Alfabetizada’, que visa alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental, com foco na alfabetização plena e significativa, a ‘Escola em Tempo Integral’, que amplia a jornada escolar, oferecendo aos alunos atividades diversificadas que complementam a formação educacional e a ‘Estratégia Nacional de Escolas Conectadas’, cujo objetivo é universalizar a conectividade nas escolas públicas até 2026, com a instalação de internet banda larga e a oferta de recursos digitais para o ensino e a aprendizagem, entre outras que envolvem a formação continuada de professores, a construção e reforma de escolas, a aquisição de materiais didáticos e a implementação de programas de apoio à aprendizagem, traduz-se em ações concretas com impacto direto nas redes de ensino, escolas, profissionais da educação e estudantes em todo o território nacional (MEC, 2023).

No contexto da garantia das condições necessárias à qualidade da educação básica, o governo federal implementa diferentes programas voltados ao apoio às redes de ensino e às unidades escolares. Entre essas iniciativas destacam-se o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), o próprio Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), entre outros, formando um grupo de programas de manutenção escolar, como descritos anteriormente, que buscam contribuir para a melhoria das condições de permanência dos estudantes e para o funcionamento adequado das escolas (MEC, 2023).

A implementação e o acompanhamento dessas políticas, entretanto, não se restringem à atuação do Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. No âmbito do federalismo educacional brasileiro, também desempenham papel relevante as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como os Conselhos de Educação, responsáveis por funções de gestão, regulação, orientação e acompanhamento das políticas educacionais nas respectivas redes de ensino, os quais tratar-se-á a seguir.

3.3 SECRETARIAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO E OS CONSELHOS ESTADUAIS E MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO.

No contexto do federalismo educacional brasileiro, a efetividade de iniciativas formuladas em âmbito nacional depende, em grande medida, da articulação com os sistemas de ensino estaduais e municipais, responsáveis por operacionalizar e acompanhar as ações nas redes escolares.

Nesse cenário, as Secretarias Estaduais de Educação assumem função estratégica na coordenação, orientação e monitoramento das políticas educacionais em seus respectivos territórios, atuando como elo entre as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação e a realidade das escolas públicas.

Em Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) constitui o órgão responsável pela formulação, coordenação e implementação da política educacional no âmbito do governo estadual. Sua estrutura e competências estão estabelecidas na Lei nº 23.304 de 30 de maio de 2019, que dispõe sobre a organização da administração pública do Poder Executivo mineiro(ALMG, 2019).

Nesse contexto normativo, a SEE/MG exerce um importante papel no planejamento, direção, execução, controle e avaliação das ações educacionais de responsabilidade do Estado, orientando-se pela garantia do direito à educação e pelo desenvolvimento de políticas voltadas à formação integral dos estudantes, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (Governo de Minas, [s. d.]).

No âmbito de suas atribuições, cabe à secretaria coordenar a política estadual de educação e supervisionar sua implementação nas instituições que compõem a rede pública estadual de ensino. Essa atuação envolve o estabelecimento de mecanismos de garantia da qualidade do ensino, o acompanhamento do desenvolvimento curricular, a promoção de pesquisas educacionais e a produção de indicadores que subsidiem o planejamento e a avaliação das políticas educacionais (Governo de Minas, [s. d.]).

Ademais, a SEE/MG desempenha papel estratégico na gestão da rede física e administrativa das escolas estaduais, sendo responsável pela adequação e expansão da rede de ensino, pelo planejamento de obras em unidades escolares, pela provisão de equipamentos e materiais pedagógicos e pelo desenvolvimento de ações de apoio aos estudantes (Governo de Minas, [s. d.]).

A secretaria também exerce funções de articulação institucional e cooperação federativa, promovendo parcerias com diferentes entes governamentais e organizações da sociedade civil para a implementação de programas e políticas educacionais(Governo de Minas, [s. d.]).

Nesse sentido, destaca-se o fortalecimento da colaboração com os municípios mineiros, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da educação básica, evidenciando a importância da coordenação entre diferentes níveis de governo no contexto do federalismo educacional brasileiro. Além disso, compete à SEE/MG conduzir políticas de formação e capacitação de educadores e gestores escolares, bem como atuar na gestão das carreiras da educação em articulação com a Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais (SEPLAG) (Governo de Minas, [s. d.]).

No campo da regulação e acompanhamento do sistema educacional, a secretaria também exerce funções de supervisão e avaliação do ensino superior pertencente ao sistema estadual de educação, em colaboração com o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, além de promover a divulgação das ações e resultados da política educacional do estado (Governo de Minas, [s. d.]).

Complementarmente, desenvolve iniciativas voltadas à garantia de práticas pedagógicas e conteúdos curriculares adequados às especificidades socioculturais de diferentes grupos, incluindo estudantes do campo, indígenas e quilombolas, reconhecendo a diversidade presente no contexto educacional mineiro (Governo de Minas, [s. d.]).

Para operacionalizar essas atribuições e ampliar o alcance das políticas educacionais, a SEE/MG desenvolve diversos programas e projetos estratégicos voltados à melhoria da qualidade da educação pública estadual. Entre as iniciativas implementadas destacam-se o Trilhas de Futuro, voltado à ampliação das oportunidades de formação técnica e profissional; o Projeto Somar, que busca fortalecer a gestão escolar por meio de parcerias institucionais; a política de Educação em Tempo Integral, destinada à ampliação da jornada escolar; o Projeto Mãos Dadas, voltado à cooperação entre estado e municípios na gestão da oferta educacional; o Programa Estadual de Transporte Escolar (PTE/MG), que contribui para o acesso e permanência dos estudantes na escola, além do Programa das Escolas Cívico-Militares em Minas Gerais e de iniciativas relacionadas à educação profissional e à formação docente, como o Projeto Ser Docente (Governo de Minas, [s. d.]).

No conjunto, essas ações evidenciam o papel da SEE/MG como instância estratégica de coordenação e implementação das políticas educacionais no estado, articulando diferentes programas e instrumentos de gestão com vistas à ampliação do acesso, à melhoria da qualidade do ensino e à redução das desigualdades educacionais.

A SEE/MG conta com as Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais (SRE) que são instâncias descentralizadas da administração educacional do estado, responsáveis por exercer, em nível regional, ações de supervisão técnica, orientação normativa,

cooperação institucional e articulação entre o Estado e os municípios(Governo de Minas, [s. d.]).

Entre as principais competências dessas unidades administrativas destaca-se a coordenação e a implementação da política educacional do Estado em sua área de jurisdição, garantindo que as diretrizes estabelecidas pela secretaria estadual sejam efetivamente aplicadas no contexto regional. Além disso, as SRE têm a função de orientar as comunidades escolares e as administrações municipais na elaboração, no acompanhamento e na avaliação de planos, programas e projetos educacionais, contribuindo para o alinhamento das ações locais às políticas educacionais mais amplas (Governo de Minas, [s. d.]).

Também lhes compete promover o desenvolvimento de recursos humanos da educação, em consonância com as diretrizes estaduais, bem como coordenar os processos relacionados à organização do atendimento escolar e às ações de apoio aos estudantes (Governo de Minas, [s. d.]).

No âmbito administrativo e de gestão, as Superintendências Regionais de Ensino são responsáveis por planejar e coordenar ações administrativas e financeiras necessárias ao desempenho de suas atividades, aplicar as normas de administração de pessoal e acompanhar sua execução nas unidades escolares de sua jurisdição. Ademais, cabe às SRE promover a produção e sistematização de dados e informações educacionais no nível regional, contribuindo para o planejamento e a avaliação das políticas públicas educacionais (Governo de Minas, [s. d.]).

De acordo com a estrutura organizacional da secretaria estadual, as Superintendências Regionais de Ensino podem ser classificadas em dois níveis, definidos conforme o porte e a complexidade administrativa de cada unidade. As SRE de Porte I contam com uma estrutura composta por Diretoria Administrativa e Financeira, Diretoria Educacional subdividida em Área A e Área B, além da Diretoria de Pessoal. Já as SRE de Porte II possuem uma estrutura organizacional formada por Diretoria Administrativa e Financeira, Diretoria Educacional e Diretoria de Pessoal(Governo de Minas, [s. d.]).

Essa organização busca garantir maior eficiência na gestão regional da educação, possibilitando que as ações de acompanhamento, supervisão e orientação das escolas sejam realizadas de forma mais próxima às realidades locais(Governo de Minas, [s. d.]).

Outro órgão que atua conjuntamente com a Secretaria de Educação são os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. O Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG) constitui órgão autônomo da administração pública estadual, subordinado

diretamente ao Governador do Estado, conforme estabelecido no art. 48 da Lei nº 23.304 de 30 de maio de 2019 (ALMG, 2019).

Embora possua autonomia no exercício de suas atribuições, o conselho integra a área de competência da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, conforme disposto no art. 32, parágrafo único, inciso III, da referida legislação (ALMG, 2019). Sua finalidade institucional, respeitadas as diretrizes e bases da educação nacional estabelecidas pela União, consiste em exercer as competências atribuídas pela Constituição do Estado e pela legislação federal e estadual relacionadas à regulação, normatização e acompanhamento do sistema educacional mineiro.

A atuação do CEE/MG orienta-se por uma missão institucional voltada à promoção da excelência da educação em Minas Gerais, por meio da aplicação e do aprimoramento contínuo de sistemas normativos e da cooperação com órgãos e instituições afins, bem como com a sociedade (Governo de Minas, [s. d.]).

Nesse sentido, o conselho busca consolidar-se como referência no exercício de suas atribuições, caracterizando-se como agente autônomo, inovador e comprometido com a qualidade da educação. Entre os valores institucionais que orientam sua atuação destacam-se o respeito aos indivíduos, a ética, a transparência, a autonomia e a liberdade, além da busca por eficiência e eficácia nos resultados, bem como pela adoção de uma visão sistêmica, sinérgica e sustentável na condução das políticas educacionais (Governo de Minas, [s. d.]).

No âmbito de suas competências, cabe ao conselho estabelecer normas relativas ao planejamento, à coordenação, ao controle e à fiscalização das atividades educacionais em todas as áreas do ensino no estado. Entre suas atribuições destacam-se a aprovação do plano de atendimento escolar da rede estadual de ensino, a promoção da avaliação da qualidade do funcionamento de instituições de educação superior pertencentes ao sistema estadual, para fins de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento e credenciamento de universidades (Governo de Minas, [s. d.]).

Além disso, compete ao órgão apurar denúncias relacionadas ao descumprimento da legislação educacional, podendo recorrer a instrumentos jurídicos como sindicâncias, inquéritos e processos administrativos (Governo de Minas, [s. d.]).

O CEE/MG também exerce relevante função consultiva e recursal no sistema educacional, mantendo intercâmbio com órgãos e entidades do país para o compartilhamento de subsídios técnicos em matéria de educação e ensino. Nesse contexto, o conselho atua como instância recursal administrativa, apreciando recursos interpostos contra decisões finais de instituições de ensino quando há alegação de ilegalidade, o que lhe confere uma função de

natureza jurisdicional administrativa no âmbito do sistema estadual de educação (Governo de Minas, [s. d.]).

Em termos de composição institucional, o conselho é formado por vinte e quatro conselheiros, nomeados pelo Governador do Estado entre pessoas de reconhecido saber e experiência na área educacional, com mandato de quatro anos. Além do colegiado de conselheiros, a instituição conta com um corpo técnico composto por servidores efetivos e comissionados, responsáveis pela execução das atividades administrativas, técnicas e operacionais necessárias ao funcionamento do órgão (Governo de Minas, [s. d.]).

Já o Conselho Municipal de Educação de Montes Claros (CME), que também é um órgão autônomo de natureza colegiada, integra o sistema municipal de ensino, exercendo funções normativa, consultiva, deliberativa, mobilizadora e de controle social no campo educacional (Montes Claros, 2026).

No município de Montes Claros, o conselho foi instituído pela Lei nº 1.563 de 1985 e é regido atualmente pela Lei 3.809 de 2007. Tem como objetivo orientar e estabelecer normas para o funcionamento do sistema municipal de ensino, além de assessorar a Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros na definição da política educacional local (Montes Claros, 1985, 2007).

Nesse sentido, cabe ao CME contribuir para a adequação das diretrizes estabelecidas pela legislação educacional nacional e estadual às especificidades e necessidades do contexto educacional do município, promovendo a articulação entre as diferentes instâncias do sistema educacional (Montes Claros, 2026).

A composição do conselho reflete o princípio da participação social, sendo formado por vinte e cinco membros titulares e seus respectivos suplentes, representantes de diferentes segmentos da comunidade educacional e da sociedade civil. Entre os integrantes estão representantes de órgãos governamentais municipais, instituições de ensino superior, instituições privadas e filantrópicas de educação infantil, professores e gestores das escolas públicas municipais, servidores técnicos e pedagógicos da rede de ensino, estudantes da rede pública municipal, pais de alunos, além de representantes de entidades e órgãos de proteção social, como o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Montes Claros, o Conselho Tutelar de Montes Claros e a Associação dos Deficientes de Montes Claros (ADEMOC). Essa diversidade de representação busca assegurar a pluralidade de perspectivas no debate e na deliberação sobre as políticas educacionais municipais (Montes Claros, 2026).

No que se refere à sua organização interna, o conselho é estruturado em diferentes instâncias administrativas e técnicas responsáveis pela condução de suas atividades. Entre seus

órgãos constituintes destacam-se o Plenário, instância máxima de deliberação; a Presidência e a Vice-presidência, responsáveis pela condução dos trabalhos do colegiado; as Câmaras Técnicas, que se subdividem em Câmara de Financiamento e Acompanhamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e Câmara de Educação Básica, além da Secretaria Executiva, responsável pelo suporte técnico e administrativo às atividades do conselho (Montes Claros, 2026).

Dessa forma, o Conselho Municipal de Educação desempenha papel relevante na regulação, orientação e acompanhamento das políticas educacionais no âmbito local, atuando como espaço institucional de participação social e de articulação entre o poder público e a comunidade educacional. Sua atuação contribui para o fortalecimento da gestão democrática da educação e para a adequação das políticas educacionais às demandas e características específicas do sistema municipal de ensino, inserindo-se, portanto, na dinâmica mais ampla de coordenação federativa da política educacional.

A evidenciação das funções normativas e executoras dos órgãos centrais e locais demonstra que a gestão da educação brasileira é perpassada por mecanismos institucionais que buscam equilibrar autonomia e coordenação.

Nessa perspectiva, a análise de experiências concretas permite compreender como esses arranjos de coordenação se materializam nos diferentes contextos. Oliveira e Segatto (2026), por exemplo, examinam a implementação da coordenação federativa nos estados de Alagoas, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí e Sergipe, evidenciando os mecanismos institucionais, as estratégias adotadas e os desafios enfrentados na articulação entre os entes federados.

O regime de colaboração entre estados e municípios brasileiros, conforme descrito pelas autoras, funciona como uma relação cooperativa para organizar a oferta educacional, especialmente no ensino fundamental, onde ambos os entes atuam simultaneamente. Nesse modelo, os estados assumem um papel de coordenação, apoiando os municípios na oferta da educação infantil e do ensino fundamental por meio de diversos instrumentos de indução e suporte. (Oliveira; Segatto, 2026).

No contexto pesquisado por elas, a colaboração é operacionalizada através de um conjunto sistêmico de instrumentos. O primeiro deles é Financeiro, utilizado por meio do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), o ICMS Educacional, onde os estados utilizam a redistribuição da cota-parte do ICMS como incentivo, vinculando o repasse de recursos aos municípios ao desempenho em indicadores educacionais e à melhoria da equidade (Oliveira; Segatto, 2026).

O segundo instrumento é denominado Técnico-Pedagógico, uma vez que incluem a oferta de formação continuada para professores e gestores municipais, muitas vezes realizada em um modelo de cascadeamento, em que o estado forma equipes regionais, que formam as municipais, que chegam às escolas. Também envolve a implementação de sistemas estaduais de avaliação para monitorar a aprendizagem (Oliveira; Segatto, 2026).

O Apoio Logístico e Material, é o terceiro instrumento. Nele os estados providenciam a criação e distribuição de materiais didáticos complementares para alunos e professores das redes municipais. O quarto, a Pactuação e Governança, com a criação de instâncias de negociação intergovernamental, como o Comitê Estratégico Estadual, que reúne representantes de diferentes níveis para alinhar metas e monitorar a implementação das políticas.

E, por fim, o quinto instrumento, o *Enforcement* e Qualificação, que são mecanismos de indução para a melhoria de processos seletivos de gestores e políticas de valorização docente. (Oliveira; Segatto, 2026)

Cabe ressaltar que, conforme as autoras, parte dessas iniciativas é inspirada no Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) do Ceará, que serviu de referência para a difusão dessas práticas em outros Estados, contando com o apoio de organizações da Sociedade Civil e Universidades, que auxiliam na formação e assessoria técnica (Oliveira; Segatto, 2026).

Elas destacam também que embora os instrumentos sejam semelhantes, o regime de colaboração não é uma mera réplica, pois cada estado adapta o desenho da política conforme suas capacidades fiscais, administrativas e contextos socioeconômicos locais (Oliveira; Segatto, 2026). Assim, o regime busca superar a fragmentação do sistema educacional, estabelecendo uma corresponsabilidade onde o estado provê a estrutura técnica e financeira de apoio e o município executa a oferta direta do ensino (Oliveira; Segatto, 2026).

Outro estudo, o de Capobiango (2023), apresenta um recorte mais específico ao analisar o PDDE, cuja implementação mobiliza uma rede complexa de atores institucionais e demanda mecanismos de coordenação capazes de articular autonomia local e controle público. Nesse contexto, o autor examina o *disclosure* contábil e os processos de *accountability* na prestação de contas do programa.

A evidenciação contábil é compreendida não apenas como um procedimento técnico, mas como um dispositivo central de transparência e de mitigação da assimetria informacional entre Estado e sociedade. Contudo, ao analisar a coordenação entre o FNDE, as secretarias de educação e as Unidades Executoras (UEX), o estudo evidencia a presença de disfunções comunicacionais que comprometem a efetividade dessa governança (Capobiango, 2023).

Para o autor, tais disfunções indicam que, embora exista uma estrutura formal de responsabilização sustentada por exigências normativas, o fluxo de informações é frequentemente interrompido ou limitado por barreiras de natureza estrutural, humana e tecnológica, o que pressiona a capacidade de coordenação entre os diferentes níveis e atores envolvidos na implementação da política.

Capobianco (2023) descreve que essa fragilidade se manifesta, primeiramente, na relação entre as Secretarias de Educação (EEEx) e o FNDE, descrita como predominantemente unilateral, pois enquanto as Secretarias enviam, de forma contínua, dados e prestações de contas, enfrentam dificuldades para obter retorno ou orientações específicas do órgão federal.

Além disso, a comunicação entre as Secretarias de Educação e as escolas (UEEx) é, em muitos casos, atravessada por barreiras geográficas que não são plenamente contempladas pelo modelo digital do programa. O autor destaca que em regiões remotas, como áreas ribeirinhas e aldeias indígenas, a ausência ou instabilidade de conexão à internet e de redes telefônicas pode resultar no desconhecimento, por parte do gestor escolar, sobre o recebimento de recursos por períodos prolongados. Ademais, a necessidade de deslocamentos físicos por meios como barcos ou aviões, especialmente quando os sistemas digitais falham, compromete a tempestividade no envio de documentos e na prestação de contas (Capobianco, 2023).

Outro elemento relevante, conforme o autor, refere-se à atuação do Sistema de Gestão de Prestação de Contas (SiGPC), analisado à luz da Teoria Ator-Rede¹ como um ator não humano que condiciona e, em certa medida, restringe a comunicação. Por ser um sistema estritamente financeiro, sua estrutura limita a inserção de informações qualitativas, como narrativas, registros visuais ou relatos de impacto social, reduzindo a comunicação a dados numéricos e ao cumprimento de exigências formais. Essa limitação dificulta que as escolas expressem os resultados concretos dos investimentos, tanto para a sociedade quanto para os próprios órgãos governamentais (Capobianco, 2023).

Por fim, o autor observa que há um descompasso entre a linguagem técnica presente nas resoluções normativas e a realidade pedagógica dos gestores escolares. Para ele, embora o FNDE promova iniciativas como webinários e manuais, essas estratégias nem sempre conseguem traduzir as orientações de forma suficientemente acessível, o que compromete a compreensão e a segurança na execução dos recursos (Capobianco, 2023).

¹ A Teoria Ator-Rede (TAR), também conhecida pela sigla em inglês ANT (*Actor-Network Theory*), é descrita no texto do Capobianco como uma estratégia analítica que observa processos sociais e organizacionais como redes dinâmicas compostas por atores que interagem entre si. Sua elaboração e desenvolvimento são atribuídos principalmente a três autores: Bruno Latour, Michel Callon e John Law. (Capobianco, 2023).

O autor conclui que a falha crítica reside no fato de que, embora os atores estejam formalmente conectados por obrigações legais de envio de informações, permanecem desconectados no que se refere a um diálogo efetivo e resolutivo, o que fragiliza a governança democrática do PDDE (Capobianco, 2023).

Nessa perspectiva, a fragilidade comunicacional observada não se configura apenas como um problema operacional, mas como um elemento que pressiona a própria lógica da coordenação federativa, ao evidenciar um descompasso entre os mecanismos formais de controle e as condições concretas de interação entre os atores.

Como resultado, a *accountability* tende a assumir um caráter predominantemente procedimental, centrado no cumprimento de exigências formais, em detrimento de sua dimensão substantiva, voltada à transparência efetiva, ao diálogo institucional e à responsividade.

Com base na literatura apresentada, o que se pode perceber é que existe uma complexidade na implementação de políticas públicas para a educação brasileira. O PDDE não constitui exceção, estando ancorado em um arranjo institucional marcado pela atuação de múltiplos atores e por mecanismos de coordenação que articulam diferentes níveis da federação.

Neste cenário, atuação dos gestores escolares, que assumem o papel de mediadores entre as diretrizes institucionais e sua execução prática, configura-se como uma dimensão a ser compreendida.

Diante disso, o capítulo seguinte desloca o foco para o nível da escola, examinando as práticas de gestão e liderança mobilizadas pelos gestores na condução dos recursos do PDDE, com o intuito de evidenciar como esses atores interpretam, adaptam e operacionalizam as diretrizes recebidas, bem como os desafios e estratégias que emergem nesse processo.

4. PRÁTICAS E ESTILOS DE LIDERANÇA NO COTIDIANO ESCOLAR

A identificação das práticas de liderança exercidas pelos gestores em seu contexto de atuação constitui um dos objetivos desta pesquisa. Para tanto, a análise foi conduzida com base em práticas de liderança descritas na literatura, conforme sistematizadas por Gois (2020) e por Robinson e Gray (2022).

Como descrito anteriormente, essas práticas compreendem cinco dimensões principais: i) estabelecer direções, por meio da definição de objetivos comuns; ii) construir relacionamentos e desenvolver pessoas, envolvendo o fortalecimento da confiança, a promoção da aprendizagem contínua e o estímulo à liderança distribuída; iii) desenvolver a organização de modo a sustentar práticas institucionais desejáveis; iv) aprimorar a coordenação pedagógica; e v) assegurar *accountability*, entendida como a prestação de contas e a transparência na gestão.

Ao longo do estudo, verificou-se que a análise dessas práticas permitiu identificar, de um lado, a configuração da liderança no contexto escolar, aspecto que responde ao primeiro e ao segundo objetivos específicos da pesquisa, e, de outro, a efetividade dessas práticas nos resultados institucionais e na qualidade da aplicação dos recursos, em consonância com o terceiro e o quarto objetivos específicos.

Dessa forma, as discussões relativas a cada uma dessas dimensões são apresentadas nos capítulos seguintes, organizados em dois eixos analíticos: Práticas e estilos de liderança no cotidiano escolar e A liderança e a governança do PDDE: efetividade e qualidade.

No primeiro desses eixos, o capítulo **Práticas e estilos de liderança no cotidiano escolar** apresenta-se o perfil dos gestores entrevistados e se organiza as categorias analíticas que descrevem as práticas de liderança observadas no cotidiano das escolas investigadas. A discussão centra-se na definição de direções, na construção de relações humanas no ambiente institucional e na mediação de conflitos, dimensões que revelam como os gestores exercem a liderança e conduzem os processos organizacionais no contexto escolar.

4.1. CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOS RESPONDENTES DA PESQUISA

A análise do Quadro 8 permitiu um delineamento de perfil dos entrevistados que evidencia diversidade de trajetórias profissionais, tempos de experiência e formações acadêmicas, elementos relevantes para a compreensão dos achados do estudo.

Quadro 8- Perfil Profissional dos Diretores Escolares.

Identificação	Cargo/função de origem	Tempo na gestão escolar:	Início da atuação na escola atual:	Formação acadêmica:	Formação em gestão:
D1	Professor de Educação Física	08 anos	2007	Lic. Ed. Física	Sim. Gestão Pública
D2	Professor de Língua Portuguesa	15 anos	2015	Lic. Letras	Não
D3	Professor de Língua Portuguesa	18 anos	2017	Lic. Letras	Não
D4	Professor de Geografia	11 anos	2014	Lic Geografia.	Não
D5	Professor de Língua Portuguesa	6 anos	2012	Lic. Letras	Não
D6	Especialista em Educação Básica	06 anos	2019	Lic. Pedagogia	Não
D7	Professor de Educação Física	28 anos	2004	Lic. Ed. Física	Não
D8	Supervisor	6 anos	2019	Lic. Pedagogia	Não
D9	Professor de História	10 anos	2015	Lic. História	Sim. Mestrado em Políticas Educacionais
D10	Professor Regente de Turma	03 anos	2019	Lic. Pedagogia	Não

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

Os gestores participantes da pesquisa são dez profissionais da educação, identificados de D1 a D10. Observa-se que a maioria tem origem na docência, com destaque para professores de Língua Portuguesa (D2, D3 e D5), Educação Física (D1 e D7), Geografia (D4) e História (D9), além de um professor regente de turma (D10). Complementarmente, há a presença de profissionais com funções específicas de apoio e supervisão pedagógica, como um Especialista em Educação Básica (D6) e um Supervisor Escolar (D8), o que amplia a pluralidade de olhares sobre a gestão e o funcionamento da escola.

No que se refere ao tempo de atuação na gestão escolar, identifica-se um intervalo que varia de 3 a 28 anos, indicando a coexistência de profissionais com experiência recente e outros com longa trajetória na função. Essa heterogeneidade sugere a incorporação de diferentes níveis de maturidade profissional e de vivência institucional, o que contribui para uma análise mais abrangente das práticas de gestão e liderança escolar.

Quanto ao início da atuação na escola atual, os dados indicam períodos que vão de 2004 a 2019, evidenciando distintos graus de permanência neste ambiente, desde gestores com vínculo consolidado até aqueles em processo mais recente de inserção na unidade escolar.

Em relação à formação acadêmica, todos os entrevistados possuem graduação em licenciatura, predominantemente nas áreas em que lecionavam, como Letras, Educação Física, Geografia, História e Pedagogia. Esse dado reforça a base pedagógica comum entre os participantes, característica relevante em estudos que investigam práticas de gestão no contexto educacional.

Entretanto, a formação específica em gestão mostra-se menos frequente. Apenas o participante D1 possui formação em Gestão Pública, e D9 apresenta formação *Stricto Sensu*, com Mestrado em Políticas Educacionais. A maioria dos entrevistados não possui formação formal em gestão, tendo sua preparação fundamentada em cursos de capacitação e programas de desenvolvimento, como o Programa de Desenvolvimento de Gestores Escolares (PDGE), o que pode influenciar tanto a forma como exercem a liderança quanto a maneira como percebem e utilizam políticas e recursos educacionais, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

De modo geral, o perfil dos entrevistados revela um grupo majoritariamente constituído por docentes que assumiram funções de gestão ou liderança escolar ao longo de suas trajetórias profissionais, com diferentes níveis de experiência, formação e tempo de atuação na escola.

O perfil revelado sugere que a práxis desses diretores é influenciada por uma identidade docente prévia e por uma formação continuada de caráter prático. A experiência acumulada no cotidiano escolar pode atuar como um fator de mitigação da ausência de formação acadêmica específica em gestão, conferindo a esses profissionais um conhecimento tácito sobre a realidade cotidiana das instituições de ensino que dirigem.

Além disso, essa composição confere riqueza analítica ao estudo, ao permitir a comparação de percepções e práticas de gestão a partir de múltiplos percursos profissionais, contribuindo para uma melhor compreensão da influência da liderança escolar na efetividade do uso dos recursos do PDDE, o que será apresentado a seguir.

4.2. PRÁTICAS E ESTILOS DE LIDERANÇA

As práticas de gestão e liderança descritas anteriormente constituem uma forma de ampliar a compreensão sobre as diferentes atividades que compõem a atuação dos líderes educacionais (Gois, 2020; Robinson; Gray, 2022). Segundo os autores, tais práticas exercem

influência sobre o funcionamento das escolas, podendo impactar o desempenho dos ambientes escolares e suas condições de alcançar resultados educacionais mais efetivos. Nesse sentido, apresentam-se, a seguir, essas práticas articuladas às evidências empíricas identificadas no presente estudo.

4.2.1. Estabelecer Direções: Definição de Objetivos Comuns.

As falas dos entrevistados evidenciam que estabelecer direções não ocorre de forma individualizada, mas por meio de diagnóstico compartilhado, planejamento formal e validação coletiva, configurando um processo de definição de objetivos comuns legitimados democraticamente. Esse achado é coerente com modelos de liderança distribuída e gestão democrática, especialmente no contexto da gestão de recursos educacionais.

De modo geral, a categoria central Estabelecer direções: definição de objetivos comuns, evidencia que a gestão dos recursos do PDDE se configura como um processo coletivo, estratégico e mediado pela liderança escolar. A definição das prioridades resulta da articulação entre diagnóstico das necessidades, planejamento, participação colegiada e alinhamento pedagógico-financeiro, sendo constantemente tensionada por restrições normativas, financeiras e operacionais.

Nesse contexto, a liderança não se limita a viabilizar a participação, mas exerce papel ativo na orientação das decisões, na mediação de interesses e na sustentação de objetivos comuns alinhados à finalidade educativa da escola. O Quadro 9 descreve as subcategorias encontradas nesta dimensão.

Quadro 9 - Categorias e Subcategorias da Dimensão: Estabelecer direções: definição de objetivos comuns.

Categoria Central	Subcategorias	Núcleo de Sentido	Indicadores Empíricos (síntese das falas)
Estabelecer Direções: Definição de Objetivos Comuns	Identificação e hierarquização das necessidades da escola	Diagnóstico das demandas pedagógicas e estruturais e definição do que é prioritário	Levantamento do cotidiano escolar; foco no pedagógico; impacto direto no aluno
	Planejamento estratégico da aplicação dos recursos	Organização das ações por meio de planos de ação e planos de trabalho	Planejamento anual; projeção de demandas; definição de capital e custeio
	Liderança orientadora na condução do processo decisório	Atuação ativa do gestor ao organizar, justificar e direcionar as escolhas	Indução de prioridades; apresentação de critérios;

Continua

Continuação

Categoria Central	Subcategorias	Núcleo de Sentido	Indicadores Empíricos (síntese das falas)
Estabelecer Direções: Definição de Objetivos Comuns	Mediação argumentativa e construção de consensos	Resolução de divergências por meio do diálogo e da argumentação	Justificativas técnicas; debate de prioridades; busca por consenso ou votação
	Articulação pedagógico-financeira mediada institucionalmente	Alinhamento entre demandas pedagógicas e gestão financeira por meio de instâncias formais	Representantes docentes; especialistas; diálogo entre setores.
	Centralidade do pedagógico como critério legitimador das prioridades	Predominância do impacto no ensino e na aprendizagem nas decisões financeiras	Demandas dos professores e alunos; materiais pedagógicos; projetos educativos.
	Condições institucionais, financeiras e operacionais que tensionam as direções estabelecidas	Limites normativos, escassez de recursos e fatores externos à governabilidade escolar	Regras do PDDE; insuficiência financeira; dificuldades com fornecedores

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

4.2.1.1. Identificação e Hierarquização das Necessidades da Escola

Os relatos evidenciam que a gestão dos recursos do PDDE tem início em um processo contínuo de diagnóstico das necessidades da unidade escolar. Esse diagnóstico não se restringe a momentos formais específicos, mas integra o cotidiano da gestão, a partir da observação das demandas pedagógicas, administrativas e estruturais da escola, conforme relatos a seguir.

Bom, a gente, a gestão da escola, né? Composta por mim e as vice-diretoras, a gente sempre está atento às demandas da escola. Patrimônio, como, no geral, é a vice-diretora da tarde. Então, por exemplo, demandas relacionadas a patrimônio escolar, ela fica sempre atenta. Pedagógico, as especialistas sempre ficam observando questões de cunho pedagógico e, com base no que a gente observa, nós levamos à reunião do colegiado, geralmente é mensal as reuniões, houve uma diminuição da frequência das reuniões devido ao formato que mudou de aquisição, que agora está mais simples, mais fácil. Então, tornou as coisas mais fáceis. Mas a gente leva ao colegiado as demandas da escola e, havendo aprovação por parte deles, a gente passa para a frente (D10).

As falas indicam que a identificação das necessidades ocorre tanto de forma sistematizada quanto por meio da atenção permanente da equipe gestora às dinâmicas escolares, revelando um processo de escuta e monitoramento constante da realidade institucional. Esse movimento inicial configura-se como etapa fundamental para orientar decisões posteriores, evitando a aplicação aleatória ou descontextualizada dos recursos públicos.

4.2.1.2. Planejamento estratégico da aplicação dos recursos.

A análise dos depoimentos demonstra que a aplicação dos recursos do PDDE é orientada por instrumentos formais de planejamento, como planos de ação e planos de trabalho elaborados no início do ano letivo. O planejamento aparece como elemento estruturante da gestão financeira, permitindo organizar as prioridades identificadas e projetar ações futuras, inclusive considerando demandas não atendidas em exercícios anteriores.

Essa prática indica uma lógica de gestão prospectiva, na qual a utilização dos recursos não se limita a respostas imediatas, mas se insere em um processo de organização racional e antecipada, contribuindo para maior coerência entre necessidades diagnosticadas e execução financeira.

A escola faz um plano de ação, e de acordo com esse plano de ação, a gente identifica as necessidades da escola. Após identificar as necessidades da escola, a gente reúne um colegiado, que é o colegiado que toma essa decisão. Aí só é assim que a gente começa a executar o que é preciso na escola (D2).

No primeiro momento, a gente faz uma reunião. Logo assim, final do ano, a gente tem aquela reunião para fazer o fechamento. A prestação de contas, o que foi executado do ano anterior. E aí, a gente já projeta para o próximo ano o que não conseguiu e o que a gente precisa adquirir (D8).

Os relatos também evidenciam que a gestão dos recursos do PDDE perpassa por exigências técnicas e normativas, que condicionam as possibilidades de aplicação. Os gestores demonstram conhecimento das limitações legais impostas pelo programa, da necessidade de distinção entre despesas de capital e custeio e do uso de plataformas específicas para planejamento e execução financeira, conforme evidenciado nas falas a seguir.

Tem algumas coisas, por exemplo, telefone, gás não pode ser pago. Então, dentro disso aí, tirando essas limitações que a própria legislação impõe, a gente tenta ver o que é melhor para a escola, o que é necessidade da escola, tanto em capital quanto em custeio, para poder, junto com o colegiado, decidir o que fazer, como fazer. A gente faz um plano de trabalho no início do ano. Mostra para o colegiado algumas necessidades. O colegiado aprovando, a gente aplica (D4).

Quando a gente recebe os recursos, a primeira coisa que a gente faz é ver como que a unidade executora vai gastar. Tem uma plataforma que a gente preencher, né? Como nós vamos distribuir. Então, às vezes, dependendo da necessidade da escola, você pode colocar que você quer gastar 30% com capital e 70% com custeio. Ou não, você está precisando comprar alguma coisa mais ali de bem permanente, aí você aumenta um pouquinho, coloca 40% capital, 60% custeio, né? (D6).

Então uma forma que eu percebi que a gente poderia equipar melhor a escola seria fazendo a divisão. Que de um ano para o outro você faz essa distinção. Quanto você vai dirigir para capital e quanto você vai dirigir para custeio. Então vendo aquilo ali eu jogava 80% para capital e 20% para custeio. Porque eu tinha a contrapartida do Estado para manutenção e custeio. Então eu não dependia do recurso do PDDE para manutenção da escola (D7).

Além disso, as falas indicam estratégias de ajuste na distribuição dos recursos, considerando contrapartidas de outras esferas governamentais. Esse conjunto de práticas revela uma gestão que articula autonomia relativa com as normas vigentes, buscando otimizar o uso dos recursos dentro dos limites legais estabelecidos.

Identificou-se uma convergência dessa subcategoria, nas falas dos professores que corroboram a percepção dos gestores quanto à existência de planejamento estruturado e contínuo para o uso dos recursos do PDDE.

[...] então, a gente faz reunião todo mês para poder estar avaliando o que vai ser feito, que o diretor mostra para a gente, né? O que vai ser feito. E aí ele pega e fala, ó, tem que fazer isso, isso e isso. Mostra a necessidade e aí ele vai e organiza e faz. Tem também, tem as reuniões semestral para planejamento (P2).

Inclusive, sempre no início do ano ou em momentos que se faça necessário, a equipe gestora reúne com a equipe pedagógica, a gente vê as prioridades para o ano ou para aquele momento e a gente faz um cronograma do que é essencial, do que pode ser acrescentado, sempre visando primeiramente o pedagógico e depois priorizando os outros aspectos (P4).

Sim. Mesmo, porque o PDDE tem tanto o plano de aplicação, que é discutido com o colegiado no início do ano, quanto alguns programas vêm direcionados. Vêm com o plano de aplicação pré-estabelecido (P6)

Os docentes, bem como os pais, a exemplo do relato R10, que descreve que “a gente sempre percebe a escola muito organizada, nunca, meu menino, por exemplo, nunca questionou de falta de nada.” reconhecem que há uma lógica de organização temporal (planejamento anual, reuniões mensais, cronogramas) e de priorização progressiva das demandas, com destaque para melhorias pedagógicas e estruturais.

4.2.1.3. Liderança orientadora na condução do processo decisório

A análise dos depoimentos indica que a equipe gestora desempenha um papel primordial na indução e organização do processo de definição das prioridades escolares. A iniciativa de pautar as demandas parte, predominantemente, da gestão, que identifica, sistematiza e apresenta as necessidades ao colegiado, configurando sua atuação na construção da agenda decisória. Contudo, a decisão final mantém-se ancorada na deliberação coletiva, conforme evidenciado no depoimento do entrevistado D1.

A gente verifica a necessidade, a demanda. Faz uma reunião com o colegiado e a gente expõe também para as pessoas. Geralmente, a gente elabora uma lista de prioridade. A gente passa para eles. Se eles acham que não, querem fazer outra coisa, a gente faz uma reunião para discutir esse assunto (D1).

Essa atuação não se configura como imposição de decisões, mas como mediação estratégica, na qual o gestor direciona a pauta, apresenta alternativas e contribui para a sistematização das necessidades. O colegiado, por sua vez, mantém a prerrogativa de aprovar, ajustar ou redefinir as prioridades, caracterizando um equilíbrio entre liderança e participação democrática.

Como confirmação dessa subcategoria, demonstra-se a percepção dos professores que confirma aquilo que, nas falas dos gestores, já se evidenciava como indução orientadora. Os docentes relatam que a gestão apresenta listas, critérios, justificativas técnicas e limites normativos, conduzindo o debate e estruturando as opções possíveis.

Assim, a partir da lista elaborada pela gestão, a gente põe em votação na reunião do colegiado qual seria a prioridade, a própria prioridade para a gente colocar em ordem (P1).

As demandas, elas já chegam praticamente já definidas, né? O que será realizado e nós não temos, nenhuma outra reunião para decidir. Só sabemos o que vai ser feito, já chega com a ideia pronta (P5).

Alguns docentes reconhecem que as prioridades chegam “quase prontas” ou “já definidas”, o que não invalida o planejamento, mas aponta para uma centralização inicial das propostas, posteriormente legitimadas nas instâncias colegiadas.

Assim, as reuniões do colegiado escolar configuram-se como espaços legítimos de deliberação, nos quais as demandas previamente identificadas são apresentadas, discutidas e submetidas à aprovação.

O mesmo ocorre em relação aos pais, que ratificam que a pauta das reuniões é apresentada, já com a indicação das demandas identificadas, de modo que sejam entendidas e aprovadas.

Essa informação chega, ó, nós temos x de valor que pode ser usado para isso, e a gente precisa, do parecer de vocês, enquanto pais, o que vocês acham? Vocês acham conveniente que seja feito dessa forma? Tem alguma sugestão para que seja feito? O que nós temos é isso. E aí o queremos o suporte de vocês para a gente executar isso, ou que vocês veem que tem a necessidade, né? (R4).

Sim. Eles falam quando vão pintar a escola, quando vai comprar ventiladores. E aí eles fazem as compras do que vem né? E aí depois eles pegam todos os papéis dessas compras, o pessoal financeiro faz o balanço e traz para mim e eu assino (R9).

Sim, na nossa primeira reunião de colegiado, eu não sei muita coisa, porque realmente é muita informação, né? E eu te confesso que, assim, eu entendo na hora, mas eu não fico com isso guardado na minha cabeça por muito tempo, não, sabe? Mas da primeira reunião, ele explicou para a gente, sim, como que funcionava, que era o programa de direcionar o dinheiro para a escola, que existia uma conta para cada segmento da escola (R10).

Tal prática caracteriza uma liderança que estabelece direções, mas preserva mecanismos de participação e legitimação democrática, revelando uma forma de indução orientadora, na qual a liderança escolar direciona o processo decisório sem, contudo, suprimir o caráter colegiado da deliberação. Trata-se, portanto, de uma liderança nem impositiva, nem meramente delegativa, mas direcional,

4.2.1.4. Mediação argumentativa e construção de consensos.

As falas dos gestores indicam que, diante de eventuais divergências sobre o uso dos recursos, a liderança escolar atua de forma ativa na mediação do processo decisório, recorrendo à apresentação de informações, justificativas técnicas e exemplos do cotidiano escolar.

Os relatos indicam que, embora divergências sejam reconhecidas como possíveis, elas tendem a ser enfrentadas por meio de tais justificativas e da mobilização de informações que fundamentam as prioridades propostas. Seguem os relatos.

Tem questionamentos. Tem questionamentos, sim. Aí, só que a gente mostra a demanda da escola, o dia a dia, a necessidade. Busca o consenso. A gente busca mostrar informações para passar o porquê que está priorizando essa compra (D1).

Normalmente, a gente faz a justificativa, né? Quando você vai para a reunião, você já vai com uma justificativa pensada, né? Do que, porque é necessário fazer aquela compra, aquela aquisição. E quando existe uma divergência ali, aí a gente entra em consenso, a gente conversa, né? Quem é do contra vai colocar o seu ponto de vista, nós colocamos o nosso ponto de vista e aí, depois de discutido, se ainda não se chegar a um consenso, a gente vai por votação mesmo(D6).

Nesse sentido, a mediação exercida pela gestão não se limita à condução formal das reuniões, mas se materializa na capacidade de traduzir demandas cotidianas em argumentos compreensíveis e legitimáveis pelos diferentes atores envolvidos no processo decisório.

Esse movimento revela que o consenso não é fruto de uma concordância espontânea, mas de um processo de indução orientadora, no qual o gestor busca alinhar as percepções do colegiado às prioridades previamente definidas.

Meu grupo de colegiado é muito tranquilo e atuante. Por exemplo, tem hora que eu coloco uma prioridade. Realmente eu coloco uma prioridade que eles não enxergam. E aí vem a questão que eu tenho que ter um jogo de cintura. É tipo assim, eu tenho que mostrar porque aquilo é prioridade. Eu não posso chegar e falar assim, isso é prioridade. Mas e aí, por que é prioridade? Não, eu tenho que mostrar. Aí a gente faz visitas onde eu quero essa prioridade e mostro para eles (D8).

Mas eles também têm que me convencer que isso não é prioridade. A gente conversa muito sobre isso. Aí, por exemplo, tem coisas que realmente... Depois que eles me mostram, aí eu falo. Então está bom (D8).

Observou-se nestes relatos um exercício de liderança que combina direção e escuta, no qual o consenso é construído não pela imposição, mas pela persuasão racional e pelo alinhamento progressivo das percepções individuais aos objetivos institucionais.

As falas dos professores convergem com essa leitura ao reconhecerem o papel da gestão como mediadora entre as demandas pedagógicas e os limites normativos e financeiros do programa.

É assim, cada um do colegiado, tanto os membros que são da comunidade, quanto os membros que são efetivamente da escola, eles expõem suas opiniões a respeito daquelas coisas. E aí, a maioria, porque é por votação, né? A maioria ganha (P1).

Então na reunião ele esmiuça, ele explica qual é o assunto, quais são os objetivos, quais são os valores, né? (P7).

As sugestões não necessariamente acatadas, porque às vezes a gente tem uma ideia boa, mas sem possibilidade de execução. Ela é ouvida (P8).

Tais falas confirmam que os processos decisórios são mediados por argumentação, votação e negociação, especialmente no âmbito do colegiado. Os professores relatam que suas opiniões são ouvidas, expostas e, quando possível, consideradas, ainda que dentro de limites previamente estabelecidos.

A perspectiva dos pais complementa essa análise ao reforçar a legitimidade do processo decisório mediado pela gestão e validado no colegiado. Percebem que a gestão explica, justifica e “mostra o porquê” das decisões, ainda que nem todos dominem os aspectos técnicos.

A gestão chega e apresenta para a gente, né? A forma que é, o que vai ser comprado, qual o valor, qual a empresa que vai ser licitada para aquele projeto, para que a gente leia e assine, aprovando (R1).

Nas reuniões que ele faz, ele comunica a gente que não pode faltar nas reuniões. Aí ele vai e fala, é para isso, para aquilo, para aquilo. E tem mais coisa. Tem muita coisa que faz aqui (R2)

Na hora que ele apresenta, tem um extrato em cima e logo abaixo tem as notas, que tem que fazer três orçamentos e tem que mandar tudo direitinho. Se não for aprovado, tem que solicitar mais orçamentos e ele mostra tudo direitinho. Quando ele chega na reunião, ele chega com um pacotezinho, assim, bem grandezinho de folha e cada um para cada coisa, ele explica bem direitinho sempre (R10)

Os responsáveis demonstram que confiam nas explicações apresentadas pela direção e reconhecem o colegiado como espaço de esclarecimento e deliberação.

Um pai destaca que “para poder fazer algum gasto é sempre convocado o colegiado para a gente poder discutir e ver quais são as necessidades da escola” (R8) indicando que as

decisões passam pelo colegiado, enquanto outro afirma que “quando a direção explica, a gente entende por que aquilo é prioridade” (R10).

Essas falas indicam que o consenso construído não decorre de uma simetria plena de informações, mas de um processo conduzido pela liderança escolar, que traduz as demandas pedagógicas em possibilidades concretas de aplicação dos recursos, além do fato de existir o reconhecimento, por parte das famílias, da autoridade técnica e argumentativa da gestão.

Outra situação observada em diversas falas dos gestores é a de que não enfrentam divergências, atribuindo tal fato ao conhecimento prévio dos membros do colegiado sobre as necessidades da escola. Contudo, essa aparente ausência de conflito sugere a existência de um alinhamento normativo previamente construído, no qual os objetivos da gestão já foram internalizados pelos atores escolares.

Não, não. Não tem nenhum tipo de divergências, porque aqui na escola, todas as pessoas que fazem parte do colegiado são pessoas, assim, realmente que conhecem a necessidade da escola. Tanto os pais, quando os profissionais da escola, e alunos. Assim, é uma escola pequena, nós temos quase mil alunos. E assim, todo mundo já sabe realmente o que precisa ser feito na escola (D2).

Geralmente não há, mas quando há, se houver algum impasse, a gente vai na prioridade da prioridade. E a gente acaba fazendo, entrando num consenso. A gente vai argumentando, o diretor argumenta, o diretor coloca o ponto de vista dele. Então a gente tem muitas vezes que colocar o ponto de vista da gente. E aí as discussões ocorrem, mas elas são tranquilas (D3).

Alguma divergência? Não. A sorte nossa aqui é que os membros do colegiado, eles estão atuantes aqui na escola, estão sempre presentes, sabem o que é que é que precisa. E a gente tenta conversar também, identificar e mostrar o que está precisando. Quando a gente precisa deles, sempre estão aí para servir. Nunca acontece não. Então, parceria é boa, né? Senão a coisa não flui (D4).

Não. Por incrível que pareça, eu nunca passei por divergência de opiniões. Na verdade, eles se manifestam as vezes para mais, né? Além disso, a gente podia fazer isso, isso e isso. Mas assim, para dizer que eu já enfrentei oposição, eu não conheço. Então a construção na verdade é coletiva. Chega num consenso (D5).

Não, acaba que a gente entra em consenso. Então, por exemplo, agora mesmo, nós tivemos uma demanda de material da cozinha que era material de capital. Aí, o que nós fizemos? Nós priorizamos, não a compra de ar-condicionado nesse momento, mas priorizamos os utensílios da cozinha, que é mais emergente, por exemplo. E aí, a gente leva essa pauta para o colegiado, que entende super bem. E essa interação é importante, sempre (D9).

Mas eu sou muito democrática, eu vou pelo que a maioria sugere (D10).

Tal prática se aproxima do que Leithwood *et al.* (2020) descrevem como liderança voltada ao estabelecimento de direções, na qual o líder influencia os objetivos coletivos por meio da comunicação clara, da argumentação e da construção de sentido compartilhado.

E essa evidência é compartilhada por professores, a exemplo de P1 que informa “a gente não tem não tem embates, nem, assim, de professores, nem do corpo docente, de modo geral.” e de P4, que relatou “Então, a gente sempre é consultado, o diretor faz uma gestão extremamente participativa, enquanto não ouvir todos aqueles segmentos que fazem parte do colegiado, ele não toma decisão”, corroborando com as falas dos gestores.

Esse achado aproxima-se das concepções de liderança instrucional e distribuída descritas na literatura, ao mesmo tempo em que evidencia uma prática situada, fortemente condicionada pelas exigências normativas do programa e pela necessidade de legitimação contínua das decisões no contexto escolar.

4.2.1.5. Articulação Pedagógico-Financeira Mediada Institucionalmente.

A articulação entre o pedagógico e a gestão financeira ocorre predominantemente por meio de representantes (especialistas, supervisores e professores membros do colegiado), e não de forma direta e ampla com todo o corpo docente, conforme relatam alguns dos gestores.

Às vezes, mas nem sempre. O professor, ele gosta muito de receber o material, né? Sobre a aplicação do recurso, às vezes, eles não têm muita noção. Assim, há uma conversa com os supervisores, o acompanhamento, a coordenação pedagógica para a gente alinhar os projetos, mas o professor no macro da escola, não. No colegiado, a gente tem professores e é esse professor que traz as demandas do pedagógico para essas reuniões (D3).

Sim, também ao quesito pedagógico. Em todos os setores, na verdade. No administrativo, no pedagógico, porque quando a gente vai fazer as aquisições, a gente precisa passar por todos esses setores para saber quais são as necessidades desses setores, se a gente tem um outro recurso que possa contemplar aquela aquisição ou não. É só o PDDE mesmo que pode contemplar aquela aquisição? Então, a gente sempre conversa. E na própria reunião de colegiado, a gente tem os representantes dos professores que estão ali para também estarem olhando por essa parte do pedagógico e cada setor vai colocando as suas prioridades enquanto colegiado, enquanto gestão, a gente vai analisando essa aquisição que a gente quer fazer (D6).

Há sim. Isso tudo se comunica muito bem. Por exemplo, eu sempre peço para as especialistas, que são as supervisoras, se vocês observarem que está em defasagem algum material, tem falta de algum material pedagógico, nos comunique a tempo de a gente adquirir. Para que não fique uma lacuna de falta. Que a gente providencie antes dessa falta ocorrer. É o ideal (D10).

Os gestores indicam que o alinhamento das decisões financeiras às necessidades pedagógicas se dá de forma institucionalizada, sobretudo no âmbito do colegiado escolar. Essa mediação garante representatividade e viabilidade organizacional, mas também evidencia que o processo de definição dos objetivos comuns é filtrado por instâncias intermediárias, reforçando o papel estruturante do colegiado como espaço de tradução das demandas pedagógicas em prioridades financeiras. Seguem os relatos.

Sim. A gestão, ela conversa com a equipe olhando para a parte pedagógica com os professores por meio dos representantes do colegiado (D5).

Sim. Há sim, uma articulação da parte de gestão, então a equipe financeira com as questões pedagógicas em reuniões de colegiado, já que tem representantes de todos eles (D7).

Assim, a gente faz aqui. E aí, os próprios professores, cada representante, ele tem que conversar com o setor que ele representa, né? Aí, eles vão conversando. E aí, numa reunião de módulo dois, por exemplo, com os professores e supervisores. E aí, a gente vai e coloca. Ó, gente, nós vamos fazer isso, isso e isso. Foi acordado com o colegiado. A gente pede essa opinião para ver se é por aí mesmo. Que, se deixar para os professores escolherem, eles querem que use o PDDE só para tirar xerox. Só para tirar xerox. Aí, assim, só que tem uns que têm algum projeto que ele precisaria de levar os alunos. Aí, a gente já vai encaixando, sabe? Aí, já pede (D8).

As falas evidenciam que a articulação entre o pedagógico e o financeiro não ocorre de maneira automática. A liderança assume o seu papel, ao informar previamente os limites de capital e custeio, conduzir discussões e ajustar expectativas, evitando que as escolhas se restrinjam a demandas imediatistas. Apresenta-se como uma liderança que orienta o processo decisório, garantindo alinhamento entre objetivos pedagógicos e possibilidades reais de execução.

A gente tenta atender todos os lados para que não falte. Por exemplo, eu não posso priorizar o pedagógico, mas em outros aspectos deixar a desejar. A gente tenta ter aí um equilíbrio. Mas a minha fala é sempre para o aluno não ser lesado, ele não ser prejudicado. Então, aquele que beneficia mais diretamente o aluno é aquele que vai ser priorizado. Mas não significa que as outras coisas não sejam, né? O equilíbrio é o ideal, mas nem sempre isso é possível (D10).

Ademais, a exemplo do respondente D10, os relatos indicam que os objetivos comuns passam a ser constantemente pressionados pelo aumento das demandas pedagógicas, exigindo revisões frequentes das prioridades e reforçando o papel da liderança na mediação entre expectativas e limites reais.

É possível observar pela fala que, embora o foco no aluno e no processo de ensino e aprendizagem seja reiteradamente apontado como critério central, reconhece-se que a negligência de aspectos estruturais pode comprometer o funcionamento da escola como um todo.

4.2.1.6. Centralidade do pedagógico como critério legitimador das prioridades.

As necessidades pedagógicas aparecem como referência prioritária para a definição do uso dos recursos, ainda que mediadas por critérios técnicos e financeiros, como evidenciado nas palavras dos respondentes.

Observa-se, de forma consistente, que a dimensão pedagógica ocupa lugar principal na definição das prioridades de gasto. Os gestores relatam que, diante de múltiplas necessidades, são priorizadas aquelas que apresentam maior potencial de impacto no processo de ensino e aprendizagem e no atendimento direto aos alunos.

São muitas necessidades, né? Então a gente pega as necessidades mais voltadas para o pedagógico mesmo, processo de ensino e aprendizagem E a gente aplica os recursos nessas necessidades (D3).

Antes de qualquer coisa, a gente verifica com o serviço pedagógico quais são as necessidades. Informando que tem tanto de capital e tem tanto de custeio. O que é que vocês precisam? A partir daí, eles passando a necessidade, a gente alinha com as outras necessidades da escola, talvez de infraestrutura, de uma outra coisa (D4).

Sim, aí os professores, na verdade, a maior parte da demanda vem dos próprios professores e estudantes. Porque está lá na ponta, trabalhando com estudante, então o professor chega e olha, estou precisando disso aqui, estou precisando, por exemplo, um exemplo que agora o PDDE foi utilizado, saída de campo (D9).

Os gestores destacam que a equipe pedagógica é consultada, especialmente quando se trata de aquisição de materiais ou ações diretamente relacionadas ao ensino e à aprendizagem. As demandas oriundas dos professores e estudantes conferem legitimidade às decisões e reforçam o alinhamento entre os objetivos financeiros e a finalidade educativa da escola.

Essa orientação evidencia que a gestão dos recursos do PDDE não se limita à manutenção administrativa da escola, mas está diretamente vinculada aos objetivos educacionais, reforçando o caráter pedagógico do programa. A priorização do pedagógico revela, ainda, uma compreensão estratégica do recurso como meio para fortalecer a qualidade do ensino.

Essa orientação também se manifesta nas falas dos professores, que associam as decisões sobre os recursos às demandas diretamente relacionadas ao trabalho pedagógico, quando listam como evidências desse planejamento a troca de quadros, melhoria da biblioteca e aquisição de acervos o que demonstra que a intenção pedagógica do gestor é percebida como ação concreta pelo docente.

Tem a questão também, da melhoria da biblioteca, que teve uma melhoria muito grande. [...] Os quadros foram trocados há pouco tempo. Então, esses recursos foram alocados nessas ações (P1).

Inclusive, sempre no início do ano ou em momentos que se faça necessário, a equipe gestora reúne com a equipe pedagógica, a gente vê as prioridades para o ano ou para aquele momento e a gente faz um cronograma do que é essencial, do que pode ser acrescentado, sempre visando primeiramente o pedagógico e depois priorizando os outros aspectos (P4)

A triangulação evidencia que o impacto no aluno e a melhoria do ensino-aprendizagem funcionam como uma direção para a priorização. O discurso dos gestores sobre a “centralidade do aluno” (D3) encontra eco direto na percepção dos professores, que listam a aquisição de acervos e melhorias na biblioteca (P1, P4) como evidências de uma gestão voltada ao pedagógico, bem como nas falas dos pais (R3, R4), que valorizam aplicações que beneficiem de forma mais imediata os alunos.

[...] A manutenção dentro das salas de aula, os ventiladores. Os livros da escola (R3).

Sim, a gente percebe sim, na infraestrutura, né? Sempre está tendo uma reforma, uma pintura, um investimento dentro da sala de aula, né? Como lousa, né? Essa questão assim a gente sempre percebe, tem sim (R4).

Embora a priorização das ações pedagógicas se apresente como uma realidade nas escolas pesquisadas, observou-se ainda, pelas respostas dos gestores, que a insuficiência de recursos do PDDE também atua como um critério legitimador na definição das prioridades. Nesse sentido, a direção das decisões leva em consideração os dois fatores principais: os fundamentos pedagógicos e a escassez de recursos disponíveis, como demonstrado pelos relatos.

Desafios não. Só falta mais recursos, né? Aumentar mais. Só o recurso que tem que aumentar (D2).

A falta de recurso. O recurso é muito pouco. Então, assim, é o projeto prioritário mesmo. É a prioridade da prioridade (D3).

Bom, a gente tem que fazer uma lista de prioridades. Não tem jeito, né? Tem que fazer uma lista de prioridades. Então, é sempre assim, esse debate do que é prioridade, do que é mais importante normalmente (D6).

A escassez financeira impõe aos gestores e aos colegiados a necessidade de realizar escolhas restritivas, operando com a lógica da “prioridade da prioridade”. Nesse contexto, a construção de objetivos comuns ocorre menos pela ampliação das possibilidades de ação e mais pela necessidade de selecionar aquilo que é considerado essencial.

Essa dinâmica reforça o papel da liderança na condução de processos decisórios marcados por limitações, exigindo do gestor a capacidade de orientar o grupo na hierarquização das demandas, de modo a preservar a coerência entre os objetivos educacionais e os recursos disponíveis.

4.2.1.7. Condições institucionais e operacionais que tensionam as direções estabelecidas.

Outra percepção observada nas respostas dos gestores é que, embora os objetivos estejam definidos, a materialização das prioridades é limitada por entraves burocráticos e informacionais do PDDE. Isso revela uma crise entre a direção estratégica da escola e a capacidade real de execução.

A grande dificuldade é porque o PDDE tem que ter um plano de aplicação, de trabalho. E, às vezes, a gente procura e a gente não tem a informação clara de como é feito. Eu dou um exemplo. Tem um projeto que já venceu o prazo e o recurso fica na conta. E a gente fica querendo utilizar, só que a gente quer saber de informações e a gente não consegue. E aí o recurso fica parado sem informações que a gente poderia gastar (D1).

Então, essa é uma das maiores dificuldades. A distância entre a inserção do projeto no site do PDDE interativo até a gente receber. O maior desafio é esse (D4).

É como eu falei no exemplo. Na verdade, você até teria um recurso para fazer. Mas ele, pela proporção, acaba se transformando num outro. Que não se enquadra nas condições que está ali (D8).

Neste contexto, embora as escolas consigam identificar com clareza suas necessidades pedagógicas e estruturais, a operacionalização dessas prioridades encontra entraves relacionados à exigência de planos formais, prazos rígidos e, sobretudo, à ausência de informações claras sobre a utilização dos recursos disponíveis, conforme evidenciado nas respostas apresentadas.

Esse cenário resulta, em alguns casos, na imobilização de recursos financeiros, comprometendo a efetividade das decisões coletivas e gerando um descompasso entre planejamento e execução.

O relato do R8 converge com as falas dos diretores ao evidenciar a percepção de que os entraves burocráticos constituem um fator limitante para a execução plena dos recursos do PDDE, embora o entrevistado não compreenda plenamente as razões técnicas que levam à não utilização integral dos recursos em determinadas situações, conforme ilustrado no excerto a seguir:

Porque assim, eu sei que em algumas gestões, muitas vezes, não sei o porquê, mas assim, muitos diretores deixam de estar repassando e gastando dinheiro completo, porque o ideal é a gente gastar o dinheiro completo, né? Então assim, muitas vezes, parte dessa verba que vem acaba voltando justamente porque a gente sabe que é uma situação muito burocrática, né? (R8).

Os professores também reconhecem os efeitos dessas limitações no cotidiano escolar, como adiamentos e escolhas forçadas. Percebem que nem todas as demandas podem ser atendidas e que há restrições na execução dos recursos, como descrito no relato a seguir.

Por exemplo, nossa escola recebeu um dinheiro para comprar ar-condicionado. Só que ela está com um problema na fiação. Eu tenho o dinheiro para o ar-condicionado, mas a fiação não funciona (P8).

Por fim, os relatos evidenciam que fatores externos à governabilidade direta da escola, como dificuldades relacionadas a fornecedores e ao mercado local, também interferem na concretização das prioridades definidas coletivamente. Mesmo quando há consenso interno e clareza quanto aos objetivos comuns, tais fatores podem comprometer a execução das decisões, gerando atrasos ou inadequações nas aquisições, conforme descrito no relato do respondente D7.

Eu vou falar para você, eu não tenho mais dificuldade em alinhar o recurso, nem nada não. O maior desafio atualmente chama-se fornecedor. O fornecedor chegar com um produto que seja condizente com a descrição. Então a gente bate muito com isso (D7).

Essa subcategoria amplia a compreensão do processo de estabelecimento de direções ao demonstrar que a liderança escolar opera em um ambiente permeado por condicionantes externos, que escapam ao controle da gestão, mas impactam diretamente a materialização das escolhas feitas. Assim, a definição de objetivos comuns se articula não apenas à capacidade decisória interna, mas também à habilidade de lidar com variáveis externas que afetam a ação institucional.

Os achados desta categoria central evidenciam que o estabelecimento de direções na gestão dos recursos do PDDE constitui um processo contínuo, relacional e condicionado por múltiplos fatores institucionais, financeiros e operacionais.

A definição de objetivos comuns emerge da articulação entre diagnóstico das necessidades, planejamento estratégico e deliberação colegiada, sendo mediada pela atuação da liderança escolar. Longe de se configurar como um processo meramente procedimental, a construção dessas direções revela uma liderança que orienta, argumenta e induz consensos, preservando a centralidade do pedagógico e o impacto no aluno como critérios legitimadores das decisões.

Ao mesmo tempo, os limites impostos pela escassez de recursos, pelas normativas do PDDE e por fatores externos à governabilidade da escola tensionam a materialização das prioridades estabelecidas, reforçando o caráter situado e negociado da ação gestora.

Como síntese da categoria central *Estabelecer Direções: Definição de Objetivos Comuns*, as subcategorias revelam situações associadas às percepções de gestores, pais e professores, permitindo evidenciar, por meio da triangulação dos dados, convergências e complementaridades entre os diferentes atores investigados, conforme descrito no Quadro 10.

Quadro 10 - Síntese da categoria central Estabelecer Direções: Definição de Objetivos Comuns

Subcategorias	Evidências da Triangulação (Gestores, Professores e Pais)	Síntese Interpretativa (O que a triangulação revela)
1. Identificação e hierarquização das necessidades da escola e Planejamento estratégico da aplicação dos recursos	Gestores: Descrevem o processo de diagnóstico e coleta de demandas (D2, D7) Professores: Confirmam ser a principal fonte de demandas pedagógicas (P4,P9). Pais: Percebem os objetivos através de melhorias na infraestrutura e bem-estar (R10).	Convergência com focos complementares: A definição de objetivos nasce de um diagnóstico compartilhado, mas cada segmento prioriza uma dimensão: professores (pedagógico), pais (infraestrutura/bem-estar) e gestores (síntese e equilíbrio entre ambos).
2. Liderança orientadora na condução do processo decisório	Gestores: Assumem o papel de filtrar e organizar as demandas conforme as regras do programa (D4, D9). Professores: Percebem essa liderança, ora como condução técnica necessária, ora como "indução" que pode limitar a proposição original (P5) Pais: Veem o gestor como a figura de autoridade que explica e direciona o uso do recurso (R10).	Reconhecimento da liderança com nuances de percepção: A condução do gestor é legitimada por pais e aceita por professores, mas a divergência sobre o grau de "indução" revela uma tensão entre participação procedimental e substantiva.
3. Mediação argumentativa e construção de consensos	Gestores: Narram o esforço para justificar escolhas e construir consenso em ata (D6). Professores: Reconhecem o espaço de debate, mas também a prevalência da justificativa técnica da gestão para recusar propostas (P8). Pais: Participam mais como ouvintes e validadores do consenso apresentado do que como debatedores ativos (R5).	Consenso construído via justificação técnica: A mediação existe, mas a assimetria de informação sobre as regras do programa confere maior peso à argumentação da gestão, que detém o conhecimento normativo.
4. Articulação pedagógico-financeira mediada institucionalmente e Centralidade do pedagógico como critério legitimador das prioridades.	Gestores: Definem o "benefício direto ao aluno" como o critério ético central (D3,D10). Professores: São os principais guardiões dessa articulação, demandando recursos que impactam diretamente a prática docente (P4). Pais: Legitimam a prioridade pedagógica quando o benefício para a aprendizagem dos filhos é bem explicado (R3).	Convergência total e núcleo da racionalidade: A centralidade do pedagógico é o valor compartilhado que unifica as três perspectivas e serve como principal critério para legitimar as decisões financeiras.

Continua

Continuação

Subcategorias	Evidências da Triangulação (Gestores, Professores e Pais)	Síntese Interpretativa (O que a triangulação revela)
5. Condições institucionais, financeiras e operacionais que tensionam as direções estabelecidas	Gestores: Detalham as causas dos problemas: regras, burocracia, fornecedores (D1, D7, D8). Professores: Descrevem os efeitos práticos: impossibilidade de executar ideias, demora na entrega (P8). Pais: Percebem a consequência final: escassez de recursos para atender a todas as necessidades (R8).	Complementaridade de perspectivas (causa-efeito): As três vozes juntas oferecem um panorama completo dos desafios, conectando as causas estruturais (gestores) aos efeitos no cotidiano (professores) e à percepção de limitação (pais).

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

Assim, a triangulação das falas de gestores, professores e pais revela que a construção do consenso em torno do uso dos recursos do PDDE ocorre por meio de uma mediação argumentativa orientadora, na qual a liderança escolar exerce papel ativo na organização das demandas, na explicitação dos critérios e na condução do diálogo coletivo.

Nesse sentido, estabelecer direções não se esgota na definição de objetivos, mas demanda a capacidade da liderança de sustentar tais direções no cotidiano escolar. Essa constatação conduz à próxima dimensão analítica, que se volta à forma como a liderança atua no desenvolvimento das pessoas, mobilizando capacidades, saberes e práticas profissionais para viabilizar, na ação, os objetivos coletivamente definidos.

4.2.2. Construir Relacionamentos e Desenvolver Pessoas: Desenvolvimento da Confiança, Aprendizagem Contínua e Liderança Distribuída

Esta categoria aborda as práticas de gestão relacionadas à construção de relacionamentos e ao desenvolvimento das pessoas envolvidas na gestão dos recursos do PDDE. A análise dos relatos evidencia que essas dimensões se expressam por meio do diálogo, da escuta e da participação nos processos decisórios, bem como pelas estratégias de aprendizagem construídas no exercício da gestão.

Observa-se que a qualidade das relações estabelecidas entre equipe gestora, professores e comunidade escolar influencia a definição das prioridades e a legitimidade das decisões. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento de pessoas ocorre de forma contínua e em situações

específicas, combinando apoio técnico, trocas entre pares e aprendizagens decorrentes da prática.

As subcategorias que compõem esta categoria organizam-se em duas dimensões complementares: a dimensão relacional que reúne temas que tratam das interações, da participação e da mediação dos processos decisórios, e a dimensão formativa que contempla os processos de aprendizagem institucional e desenvolvimento profissional construídos no exercício da gestão dos recursos do PDDE, o que é demonstrado no Quadro 11.

Quadro 11 - Dimensões e Subcategorias da Categoria Central: Construção de Relacionamentos e Desenvolvimento de Pessoas.

Categoria Central: Construção de Relacionamentos e Desenvolvimento de Pessoas				
Dimensões	Subcategorias	Núcleo de Sentido	Indicadores Empíricos (síntese das falas)	Articulação Analítica
Relacional	Espaços de Escuta, Diálogo e Participação nas Decisões	Decisões construídas a partir do diálogo e da escuta das demandas docentes.	Reuniões pedagógicas e de módulo como espaço decisório; Consulta recorrente aos professores; Compartilhamento de informações sobre recursos disponíveis; Valorização das demandas pedagógicas na definição de compras e projetos.	Representa práticas de gestão baseadas no diálogo e na valorização do saber docente para orientar decisões.
	Representatividade, Mediação e Deliberação Coletiva	Decisões mediadas por instâncias coletivas, com participação desigual dos segmentos.	Atuação do colegiado como instância deliberativa; Direito formal à fala e ao voto; Processos de votação e consenso; Participação ativa restrita a alguns segmentos, especialmente pais mais engajados; Necessidade de constante mediação da gestão.	Expressa a organização e a mediação dos processos coletivos de decisão pela gestão.
Formativa	Aprendizagem Institucional, Apoio Técnico e Desenvolvimento Profissional	Aprendizagem construída na prática, com apoio técnico e troca entre pares.	Capacitações pontuais (lives, webinários, reuniões); Consulta a manuais, legislações e resoluções; Apoio da superintendência e de colegas gestores; Aprendizagem pela prática; Insegurança e medo de errar na utilização dos recursos.	Evidencia o desenvolvimento profissional como processo contínuo e situado no cotidiano da gestão.

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

Essa organização permite evidenciar que a efetividade da política pública se sustenta tanto na qualidade das relações quanto no desenvolvimento das capacidades dos sujeitos envolvidos. As subcategorias que compõem este eixo explicitam, portanto, como as dimensões relacional e formativa se articulam no cotidiano da gestão dos recursos do programa, as quais serão detalhadas em seguida.

Entretanto, reconhece-se que as subcategorias não se configuram como dimensões estanques ou mutuamente excludentes. Embora cada subcategoria apresente uma dimensão analítica predominante, observam-se interseções entre as dimensões relacional e formativa, expressas por marcações secundárias. Essa sobreposição reflete a complexidade dos processos de gestão escolar, nos quais as práticas de interação e participação também produzem aprendizagens, assim como os processos formativos se constroem em contextos relacionais.

4.2.2.1. Espaços de Escuta, Diálogo e Participação nas Decisões

Os relatos evidenciam que a construção dos relacionamentos no âmbito da gestão dos recursos do PDDE se materializa, prioritariamente, por meio de espaços institucionais de diálogo e escuta, nos quais os professores são envolvidos nos processos decisórios.

As reuniões pedagógicas, especialmente aquelas vinculadas ao módulo de planejamento, configuram-se como instâncias centrais de circulação da informação e de consulta às demandas docentes, revelando uma gestão que reconhece o diálogo como estratégia de legitimação das decisões. Essa orientação relacional é explicitada nos depoimentos, como se observa em:

Geralmente nas reuniões de módulo 2. Módulo 2 é o seguinte. O professor tem uma carga horária de 16 aulas e mais o de módulo 2, que é para planejamento. E tem umas reuniões de 15 em 15 dias, terça-feira. Além dos assuntos pedagógicos, quanto tem esses assuntos, a gente leva para a discussão. Geralmente é só professores, né? (D1).

Pela escuta. Eu costumo sair daqui informando tem um recurso para isso. O que vocês estão precisando? O que é que eu compro? Aí eles vão me dar uma direção pedagógica, sendo possível, a gente compra (D4).

Observa-se que a escuta não se restringe a um procedimento formal, mas assume contornos de escuta ativa, na medida em que os gestores buscam captar as necessidades pedagógicas antes da definição das prioridades de gasto, fortalecendo relações baseadas na confiança e no reconhecimento profissional.

Esses excertos justificam a interpretação de que a gestão atua como mediadora do diálogo, criando condições para que os professores influenciem as decisões, o que contribui

tanto para o fortalecimento dos relacionamentos quanto para o desenvolvimento coletivo da escola.

A triangulação dos dados revela uma convergência entre diretores e professores quanto à institucionalização dos espaços de escuta, centralizados nas reuniões de módulo e no colegiado escolar. Os docentes corroboram a percepção dos gestores ao afirmarem que existe uma 'escuta ativa' e abertura para proposições pedagógicas.

Eu diria que ele é bem democrático, em certo ponto, até demais. Tem horas, tem situações que você tem que tomar decisões mais egoístas, por assim dizer, né? Mas ele segue uma linha bem democrática, sim. Eu assino em baixo com isso (P1).

É uma gestão democrática, lógico, até onde pode ser democrático, tem algumas coisas que não podem ser flexíveis, porque a gente é regido por legislações, mas nessas decisões em que há reuniões, todos têm voz e vez de participar, e aqueles que não participam, que realmente ou não se interessaram ou aprovam, mas há, sim, uma liberdade para que todos os segmentos possam participar da gestão (P4).

Contudo, ao confrontar esses dados com as falas dos pais, percebe-se uma assimetria. Para a comunidade externa, esses espaços são percebidos mais como canais de comunicação informativa do que propriamente de participação decisória. Enquanto a escola se organiza internamente para o diálogo, a participação dos pais ainda enfrenta barreiras de tempo e compreensão da dinâmica escolar, evidenciando que a 'escuta' ocorre em níveis distintos de profundidade para cada segmento.

Eu participo do colegiado, mas os demais pais, nessa questão, não. Acredito que eles não querem participar também (R3).

Sim, porém, muitos deles não efetivam a sua participação. Muitos pais são omissos em relação a isso, sabe? (R7).

Dessa forma, a categoria evidencia uma participação mediada, na qual a escuta e o diálogo cumprem papel relevante na legitimação das decisões, ao mesmo tempo em que revelam tensões sutis entre consulta e deliberação efetiva. Essa configuração aponta para uma gestão que promove espaços participativos, mas mantém a condução estratégica do processo decisório, equilibrando abertura ao diálogo e centralidade da liderança.

4.2.2.2. Representatividade, Mediação e Deliberação Coletiva.

Os dados revelam que a construção dos relacionamentos extrapola as interações informais e se institucionaliza por meio de instâncias formais de participação, com destaque para o colegiado escolar.

Esse espaço emerge como locus privilegiado de mediação, negociação e deliberação coletiva, no qual diferentes segmentos da comunidade escolar são formalmente reconhecidos como sujeitos do processo decisório.

Os relatos apontam para uma valorização normativa da participação, assegurada por mecanismos como o direito à fala e ao voto, o que converge com os princípios da gestão democrática previstos na legislação educacional. Contudo, a análise também evidencia tensões entre a participação formalmente garantida e o engajamento efetivo, especialmente no que se refere à presença e atuação dos pais.

Essa ambivalência fica clara nos depoimentos que, ao mesmo tempo em que reconhecem a igualdade representativa, revelam limites concretos à participação ampliada.

A participação dos pais, em específico? Na reunião do colegiado, todos têm direito de voto. É a questão do voto. E a representatividade, para não deixar que haja diferença entre os representantes dos membros do colegiado, a representatividade de pais equivale a representatividade de professores e de funcionários da escola. Então, eles têm direito a voto, eles têm direito a fala, direito a fazer objeções sobre qualquer aquisição. A voz dos pais no colegiado a gente respeita (D4).

Os pais são muito participativos aqui na escola (D10).

Por outro lado, emergem falas que relativizam essa participação.

Assim. Eles só participam quando a gente chama, entendeu? Eles participam da reunião, mas assim de ser ativo, ativo, não. Com os pais é mais complexo, mas quando você chama, eles vêm (D8).

Mas eles precisam ser instigados a participar a todo momento. Então a gente manda os bilhetes, a gente manda o comunicado, muitas turmas têm grupo de *WhatsApp*, a gente também manda e pede para avisar os pais, pede para vir para as reuniões. Mas a gente percebe que, com o passar do tempo, as reuniões, a participação tem sido um pouco menor (D9).

Esses elementos sustentam a interpretação de que, embora a gestão promova espaços deliberativos, a participação da comunidade escolar se dá de forma desigual, exigindo constante mediação por parte da equipe gestora.

No que se refere à representatividade e à deliberação coletiva, a triangulação dos dados aponta consenso entre os grupos quanto ao papel do colegiado escolar como instância formal de decisão sobre o uso dos recursos do PDDE. Gestores, professores e pais reconhecem o colegiado como espaço legítimo de discussão e validação das decisões, marcado por procedimentos como apresentação de propostas, debates e votação.

Contudo, emergem diferenças na percepção sobre o nível de participação dos segmentos. Os gestores destacam esforços contínuos para mobilizar a comunidade escolar, enquanto professores e pais ressaltam a participação irregular de alguns membros,

especialmente dos responsáveis legais. Essa assimetria faz com que a deliberação coletiva seja, muitas vezes, sustentada por um grupo restrito de participantes mais engajados.

Assim, a análise revela uma tensão na mediação: os diretores e professores enfatizam a deliberação coletiva como um processo de validação técnica e pedagógica, ao passo que as falas dos pais sugerem uma representatividade formal que nem sempre se traduz em influência real nas decisões complexas.

Normalmente o colegiado, ele referenda o que leva para ele lá, porque normalmente a gestão apresenta a demanda que tem. Então, chega e fala, tem essa demanda, tem a verba, dá para fazer, pode fazer? Pode (R6).

Eu sei que eu dou a minha opinião lá, mas não sei se essa opinião é levada em consideração. Sei que a gente dá opinião da gente. O que deve ser feito, como deve ser feito, ou o que deve ser feito primeiro, mas só não sei se depois, entre eles, se foi acatado como sugestão da gente (R9).

O que se percebeu é que a deliberação coletiva é mais robusta em temas de convivência e eventos, mas tende a centralizar-se na figura do gestor quando o tema envolve normativas técnicas ou burocráticas, evidenciando uma cultura de delegação por parte da comunidade externa.

A triangulação evidencia, portanto, que a deliberação coletiva se estrutura a partir de mecanismos formais de representatividade, mas depende fortemente da mediação exercida pela liderança escolar para se efetivar. A gestão assume papel principal na condução dos processos, equilibrando a observância das normas com a tentativa de ampliar a participação e legitimar as decisões tomadas.

4.2.2.3. Aprendizagem Institucional, Apoio Técnico e Desenvolvimento Profissional.

Os relatos indicam que o desenvolvimento de pessoas, no contexto da gestão do PDDE, ocorre predominantemente por meio de processos de aprendizagem institucional, combinando formações formais, orientações técnicas e aprendizagens construídas na prática cotidiana.

Observa-se que a capacitação assume um caráter mais instrumental do que sistemático, sendo frequentemente complementada pela troca de experiências entre gestores e pelo apoio das superintendências.

A análise evidencia que, embora os entrevistados reconheçam a existência de capacitações, estas são percebidas como pontuais e insuficientes, o que leva os gestores a recorrerem a estratégias informais de aprendizagem, como a consulta a colegas mais experientes. Esse processo é ilustrado em falas como:

Então, tem uma capacitação. Não é uma capacitação ideal, não, mas resolve (D7).

Eu acho que a comunicação no site do PDDE é meio complexa. Eu tenho dificuldade. Eu, por exemplo, quando quero saber, eu vou para o financeiro da superintendência. E vou perguntando aos outros diretores, que já tenham passado por isso, de que forma que eles conseguiram resolver (D8).

Além disso, emerge de forma recorrente o medo de errar na utilização dos recursos, o que impacta diretamente a tomada de decisão e, em alguns casos, leva à não utilização do recurso. Esse achado é expresso quando o gestor afirma:

Eu acho, não só com o PDDE, mas com todos os recursos. Como são muitos, a gente até cobra isso às vezes do setor financeiro, da superintendência, porque às vezes a gente tem receio de usar o recurso por usar errado. Então você prefere não usar do que usar e ter que responder por um recurso usado indevidamente, digamos assim. Então a gente tem esse medo. E olha que o PDDE é um recurso de fácil utilização, não é tão burocrático (D10).

Tal aspecto reforça a importância do desenvolvimento contínuo de competências técnicas e da construção de redes de apoio, como destacado por Lück (2012) no debate sobre liderança e formação de gestores.

A análise triangulada revela convergência entre gestores, professores e pais quanto à fragilidade dos processos formativos relacionados à gestão dos recursos do PDDE. Os relatos indicam que não há oferta sistemática e contínua de formação específica para os diferentes atores envolvidos, sendo a aprendizagem construída predominantemente de forma informal e na prática do cotidiano.

Nesse contexto, há evidências de uma lacuna entre as políticas de formação continuada e as demandas do ambiente escolar. Diretores e professores manifestam uma insatisfação compartilhada com os modelos de capacitação centralizados (webinários e lives), que são percebidos como pontuais, mas carentes de uma base histórica.

Os gestores relatam que o domínio das normas e procedimentos ocorre, em grande medida, por meio da consulta a documentos oficiais, da experiência acumulada e da troca com outros profissionais da rede. E professores e pais, por sua vez, demonstram conhecimento parcial sobre o funcionamento do programa, aprendendo sobretudo a partir da participação em reuniões e do contato direto com a gestão escolar. Essa dinâmica pode gerar insegurança e limitar a atuação mais propositiva dos segmentos nos processos decisórios.

A capacitação que acontece, que veio do Governo, não. O que eu recebi aqui foram as orientações da direção. Como que tem que ser feito, o que tem que ser gasto, quais são, inclusive, as formas que tem que se prestar contas, porque também tem uma questão específica, como que é feita a solicitação. Isso aqui, a própria gestão da escola e o setor financeiro, eles já falam para a gente (P9).

E tem o colegiado que serve para poder esclarecer as dúvidas também. De repente os pais têm alguma dúvida e não sabem como lidar e ele está aí para esclarecer (R4).

A triangulação aponta que o desenvolvimento de pessoas, no contexto analisado, ocorre de forma desigual entre os atores, impactando a qualidade da participação e a apropriação coletiva da política pública.

De forma articulada, as subcategorias analisadas demonstram que a construção de relacionamentos e o desenvolvimento de pessoas constituem processos indissociáveis na gestão dos recursos do PDDE. O diálogo, a participação mediada e a aprendizagem institucional emergem como elementos centrais desse processo, ainda que atravessados por limitações estruturais, formativas e contextuais.

Esses resultados reforçam a compreensão de que a efetividade da política não depende apenas de normas e recursos, mas da qualidade das relações e das capacidades construídas no cotidiano da gestão escolar.

E, no intuito de sistematizar essas evidências empíricas e explicitar as convergências e complementaridades identificadas entre os diferentes grupos de participantes, procede-se a síntese da triangulação dos dados, conforme Quadro 12.

Quadro 12 - Síntese da triangulação da categoria central Construção de Relacionamentos e Desenvolvimento de Pessoas e suas subcategorias.

Categoria Central: Construção de Relacionamentos e Desenvolvimento de Pessoas		
Subcategoria	Evidência Empírica (Gestores, Professores e Pais)	Resultado da Triangulação
Espaços de Escuta, Diálogo e Participação nas Decisões	Gestores: destacam a escuta como prática recorrente de gestão. “A gente sempre pergunta o que está precisando.” (síntese gestora) Professores: enfatizam limites na efetividade da participação. “Eles escutam, mas muitas coisas já vêm definidas.” (P7) Pais: valorizam o espaço de fala, sem problematizar a decisão final. “A gente pode falar na reunião.” (R2)	Convergência com complementaridade e nuance crítica. Gestores buscam relatar abertura ao diálogo e legitimidade do processo decisório; Professores procuram evidenciar que, embora sejam ouvidos, sua influência nas decisões é parcial; Pais tendem a valorizar a possibilidade de fala, ainda que sem clareza sobre seus efeitos concretos.

Continua

Continuação

Categoria Central: Construção de Relacionamentos e Desenvolvimento de Pessoas		
Subcategoria	Evidência Empírica (Gestores, Professores e Pais)	Resultado da Triangulação
Representatividade, Mediação e Deliberação Coletiva	Gestores: enfatizam o colegiado como instância decisória formal. “O colegiado decide.” (síntese gestora) Professores: apontam participação recorrente dos mesmos atores. “Nem todos participam, acaba ficando sempre os mesmos.” (P5) Pais: destacam limitações de tempo e presença. “Nem todo pai consegue participar.” (R4)	Convergência com assimetria de participação. Gestores procuram relatar esforço de organização e mediação dos espaços coletivos; Professores evidenciam que a deliberação ocorre, mas com participação restrita; Pais relatam dificuldades práticas de engajamento, reconhecendo o colegiado como legítimo, porém pouco utilizado.
Aprendizagem Institucional, Apoio Técnico e Desenvolvimento Profissional	Gestores: destacam aprendizagem experiencial. “A gente aprende fazendo.” (síntese gestora) Professores: indicam falta de formação específica. “A gente não tem formação sobre o PDDE.” (P2) Pais: revelam desconhecimento das regras do programa. “A gente sabe que tem o dinheiro, mas não entende bem.” (R3)	Convergência quanto às lacunas formativas. Gestores procuram relatar aprendizagem construída na prática e pela troca; Professores buscam evidenciar ausência de formação sistemática; Pais relatam compreensão limitada sobre o PDDE, dependendo das explicações da gestão.

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

A análise evidencia convergência quanto à existência de espaços de diálogo, instâncias coletivas de decisão e práticas mediadas pela liderança escolar, ao mesmo tempo em que revela complementaridades e nuances discursivas entre os grupos, especialmente no que se refere à efetividade da participação e à assimetria de engajamento dos diferentes segmentos.

Essa constatação evidencia a necessidade de analisar como a organização escolar se estrutura para sustentar práticas desejáveis ao longo do tempo, para além das iniciativas individuais.

Nesse sentido, o próximo eixo, Desenvolver a Organização para Sustentar Práticas Desejáveis, aprofunda a análise ao focalizar os arranjos institucionais, os processos organizacionais e as condições estruturais que viabilizam, ou limitam, a consolidação dessas práticas no cotidiano da gestão escolar.

4.2.3. Desenvolver a Organização para Sustentar Práticas Desejáveis

A análise da categoria central 'Desenvolver a Organização para sustentar práticas desejáveis' revela que a gestão eficaz dos recursos do PDDE transcende a ação isolada do diretor, dependendo da construção de um arranjo institucional capaz de superar a rotatividade de pessoal e a complexidade burocrática.

As narrativas dos gestores evidenciam que a sustentabilidade administrativa da escola se alicerça na articulação indissociável de três dimensões complementares. Primeiramente, observa-se a dimensão Estrutural, que responde à necessidade pragmática de 'ter quem faça', materializada na definição de papéis e na organização de recursos humanos de suporte, cuja subcategoria foi denominada de Estrutura Organizacional.

Em segundo lugar, emerge a dimensão de Capacidades Organizacionais, voltada para 'garantir que saibam fazer', englobando as estratégias de gestão do conhecimento e formação contínua que asseguram a competência técnica da equipe, resultando na subcategoria Redes de Aprendizagem.

Por fim, consolida-se a dimensão Processual, com a subcategoria Processos e Governança, cuja função é 'assegurar que o feito seja legítimo e seguro', estabelecendo ritos de governança e transparência que validam social e normativamente as decisões financeiras.

A seguir, discute-se como essas dimensões e suas respectivas subcategorias atuam para reduzir a vulnerabilidade da gestão e promover a institucionalização de práticas exitosas no cotidiano escolar, conforme sistematizado no Quadro 13.

Quadro 13 - Dimensões e Subcategorias da Categoria central: Desenvolver a Organização para sustentar práticas desejáveis.

Dimensão	Estrutural	Capacidades Organizacionais	Processual
Subcategoria	Estrutura organizacional	Redes de Aprendizagem	Processos e Governança
Núcleo de Sentido	Organização interna da escola para operacionalizar a gestão financeira, com definição prática de papéis e responsabilidades	Construção de saberes institucionais e estratégias adaptativas para lidar com entraves burocráticos	Consolidação de fluxos administrativos padronizados e transparentes, mediados pela atuação do colegiado

Continua

Continuação

Dimensão	Estrutural	Capacidades Organizacionais	Processual
Subcategoria	Estrutura organizacional	Redes de Aprendizagem	Processos e Governança
Indicadores Empíricos (síntese das falas)	Presença do ATB financeiro como figura central; participação do diretor, vice direção e tesouraria; inexistência formal do cargo, mas institucionalização na prática; centralização da responsabilidade legal no diretor; arranjos flexíveis conforme disponibilidade de pessoal; apoio da superintendência em contextos de fragilidade estrutural	Aprendizagem no exercício da função; capacitação informal e contínua; apoio técnico da superintendência e dos analistas; dificuldades na obtenção de orçamentos; impactos da rotatividade de ATBs financeiros; adaptação às mudanças legais e procedimentais	Realização sistemática de três orçamentos; submissão das decisões ao colegiado; acompanhamento e aprovação coletiva das aquisições; divulgação das informações em murais e grupos de <i>WhatsApp</i> ; prestação de contas acessível à comunidade escolar
Articulação Analítica	Evidencia que o desenvolvimento organizacional se materializa na capacidade da escola de criar arranjos institucionais funcionais, combinando descentralização das tarefas com centralização da responsabilização, característica da gestão pública educacional	Indica que o suporte às práticas desejáveis depende da capacidade institucional de aprender, adaptar-se e mobilizar redes de apoio, evidenciando a maturidade organizacional como fator central para a efetividade da política pública	Demonstra que processo, transparência e participação constituem um mesmo movimento organizacional, fortalecendo a governança escolar, legitimando decisões e reduzindo riscos na execução do PDDE

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

4.2.3.1. Estrutura organizacional

A análise dos depoimentos evidencia que o desenvolvimento organizacional das escolas pesquisadas se expressa, primeiramente, na forma como a estrutura administrativa é organizada para viabilizar a gestão do PDDE, manifestando-se na capacidade da escola de instituir uma divisão funcional do trabalho que supere a centralização excessiva na figura do diretor.

Não fica numa pessoa só. Você tem outras que fazem e ajuda demais. Porque descentraliza. Porque se fosse depender só do diretor, é coisa demais. Aí a gente redistribui um pouco as funções (D10).

Os relatos indicam a presença de arranjos institucionais relativamente estáveis, centrados na atuação do diretor, do ATB financeiro e, em alguns casos, da vice direção e da tesouraria, compondo uma equipe responsável pela operacionalização dos recursos.

Ainda que não exista formalmente um cargo específico de “ATB financeiro” que na verdade é o Assistente Técnico de Educação Básica, observa-se a consolidação dessa função na prática cotidiana, revelando um processo de institucionalização informal das atribuições financeiras no interior da escola, como relata o Gestor (D10), “na verdade, não existe esse cargo”, mas a escola o institui funcionalmente porque “quem está à frente sempre é a ATB financeira”.

Essa especialização de funções é corroborada pelos Gestores (D3, D5), que descrevem a existência de um setor financeiro dentro da escola, onde servidores específicos desenvolvem a execução técnica.

Conto com a equipe de funcionários da escola, que a gente chama de ATB financeiros e na escola tem dois. É feito pela equipe financeira (D3).

No setor, na escola nós temos um setor financeiro, né? E as meninas chamadas de ATB, Assistente Técnico de Educação Básica, elas é que desenvolvem, geralmente, né? (D5).

Ao alocar recursos humanos dedicados ou ao recorrer ao auxílio do vice-diretor (D1) “Temos o ATB financeiro e geralmente eu peço o vice-diretor para me ajudar, né?”, a gestão constrói uma arquitetura organizacional mínima.

Os dados também revelam que a definição de papéis ocorre de forma pragmática, ajustando-se às condições concretas de cada unidade escolar, como disponibilidade de pessoal, experiência prévia e volume de demandas administrativas.

Em contextos marcados por rotatividade de servidores ou insuficiência de recursos humanos, os gestores relatam a necessidade de assumir diretamente múltiplas funções ou de recorrer ao apoio externo da superintendência, evidenciando limites estruturais que tensionam o funcionamento organizacional.

E aí, o que acontece? Essa rotatividade, ela vai atrapalhando. Porque, às vezes, você pega uma pessoa que tem mais experiência, uma que tem menos, e numa escola desse tamanho, se torna difícil a pessoa aprender todo aquele trâmite ali. Mas, no nosso caso, graças a Deus, agora a gente já está bem resolvido com isso, porque eu tenho um ATB financeiro que é efetiva (D6).

Olha, quando eu entrei aqui no primeiro ano, eu fiquei sozinha. Eu desenvolvi só. Aí eu pedia ajuda a algumas pessoas de fora, que aqui dentro da escola eu não tinha ninguém para me ajudar, então eu solicitava ajuda na superintendência (D7).

Por exemplo, aqui nós treinamos um ATB financeiro. Eu já estou aqui, só nesses quase 10 anos de gestão, eu já estou no meu sétimo, oitavo ATB financeiro. Aí, muitas vezes, tem uns trabalhando em outra escola, já tem um entendimento maior, outros chegam, ah, passei no concurso agora e entrei, não sabe nada. Aí você tem que ficar treinando, você tem que passar tudo, às vezes a pessoa tem mais familiaridade do que outras (D9).

Apesar da existência de uma divisão de tarefas, a responsabilidade legal e final pela execução dos recursos permanece concentrada na figura do diretor, aspecto reiterado nas falas que mencionam o CPF e o nome, como elementos intransferíveis, além da menção de que tudo passa pelo seu aval.

Às vezes o vice-diretor lança o saldo. Tem saldos bancários todo mês. Aí ele tem que lançar. Só que é muito pessoal, porque para eu delegar, eu tenho que dar a senha da conta. Aí é muito complicado eu envolver muitas pessoas, porque envolve dinheiro e a gente não sabe o que acontece. A responsabilidade é só minha. É o meu nome e CPF(D1).

As responsabilidades são distribuídas, considerando essas circunstâncias, (fazer orçamento, comprar e pagar) sempre passando sobre o meu aval(D3).

As meninas do financeiro fazem os orçamentos, pagam, mas eu tenho que saber tudo. Quando é feito, elas chegam aqui e dizem, olha, tá isso, tá isso aqui assim. (D7)

Esse dado revela uma estrutura organizacional que combina descentralização operacional com centralização da responsabilização, configurando um arranjo típico da gestão pública educacional. Assim, o desenvolvimento da organização não se manifesta apenas pela ampliação da equipe, mas pela capacidade de criar institutos funcionais que assegurem controle, continuidade e conformidade legal na gestão do PDDE.

Esse movimento retira a gestão financeira da informalidade ou do imprevisto e a insere em uma estrutura de suporte que permite ao diretor focar na supervisão e na tomada de decisão, enquanto a operacionalização é garantida por braços administrativos competentes.

A triangulação aponta para uma complementaridade funcional, revelando que a estrutura organizacional é percebida de forma indireta por professores e pais, não como um organograma formal, mas como uma capacidade institucional de transformar recursos em melhorias visíveis e de sustentar espaços regulares de decisão.

As falas dos professores evidenciam os efeitos concretos dos arranjos organizacionais construídos pela gestão, especialmente no que se refere à melhoria da infraestrutura, aquisição de equipamentos e adequação dos espaços escolares.

É pintura do prédio escolar, aquisição de equipamentos, o que o professor precisar para desenvolver uma aula de qualidade aqui na escola tem, embora seja uma escola de periferia, uma escola mais afastada do centro de Montes Claros, do perímetro urbano, digamos assim, mas não deixa nada a desejar em relação às outras escolas conceituadas. É tudo o que o professor precisa (P4).

Embora não mencionem diretamente a estrutura administrativa, os docentes reconhecem que a existência de uma organização interna capaz de planejar e executar o uso dos recursos resulta em melhorias contínuas no ambiente de trabalho e nas condições pedagógicas.

Nesse contexto eles se sentem desonerados da execução burocrática para focar no pedagógico. As falas indicam que eles "levam a demanda" e a gestão "viabiliza a compra". Eles reconhecem a competência administrativa da secretaria/direção como um suporte necessário ao seu trabalho.

Os pais, por sua vez, percebem a estrutura organizacional a partir da atuação da direção e do colegiado, destacando a regularidade das reuniões, a organização das pautas e a clareza no processo decisório. Mesmo quando apontam que a decisão final permanece concentrada na gestão, essa centralização é compreendida como parte do funcionamento institucional da escola.

R1- A reunião é participativa. A gente olha se realmente aquilo é o que é necessário. Se vai ser bom para a escola e para os alunos, para que nós possamos aprovar. Até os próprios alunos são muito bem escutados, estão sempre conversando com eles, estão sempre a disposição de escutar para ter as melhorias (R1).

As coisas são informadas. É analisada e votada. Mas, no caso, o diretor vai ver o que é melhor. Então, a decisão final é sempre da gestão (R3)

O gestor é uma pessoa maravilhosa, então assim, tudo que eu falo com ele, ele acata. Fala assim, ó, é uma coisa que eu estou vendo como mãe, se outra mãe ver e for observadora como eu, ela não vai gostar. E eu tenho mais intimidade com ele, então ficou mais fácil (R5).

Percebem a estrutura de forma personificada. Para eles, a estrutura organizacional é a figura do Diretor acessível e organizado. Eles não veem o ATB, mas veem a eficácia do atendimento. Isso reforça o achado de que o desenvolvimento organizacional se expressa mais pela funcionalidade dos arranjos institucionais do que pela formalização dos cargos.

4.2.3.2. Redes de Aprendizagem

A subcategoria Redes de Aprendizagem revela o esforço ininterrupto da gestão para mitigar os efeitos da descontinuidade administrativa e garantir que a equipe saiba fazer. Embora os gestores reconheçam o programa como menos burocrático em comparação a outras fontes de financiamento, os relatos apontam dificuldades recorrentes relacionadas à obtenção de orçamentos, às mudanças na legislação e à rotatividade de profissionais responsáveis pela área financeira.

O conhecimento técnico sobre o PDDE não é estático, pois ele precisa ser constantemente regenerado diante da rotatividade de pessoal e das frequentes atualizações normativas. A narrativa do Gestor (D9) é emblemática ao expor o desafio de estar em seu "sétimo ou oitavo ATB" e a necessidade de "ficar treinando, passar tudo".

Isso demonstra que a escola precisa atuar como uma organização que aprende, transferindo memória institucional para os novos entrantes. A rotatividade dos ATBs financeiros aparece como fator que fragiliza a continuidade dos processos, exigindo constantes esforços de capacitação e acompanhamento por parte da gestão.

Para sustentar essa capacidade técnica, os gestores recorrem a estratégias de aprendizagem que mesclam o suporte vertical e horizontal. Verticalmente, a referência é o analista da Superintendência (D4), que oferece a segurança normativa, como demonstrado no relato a seguir. Horizontalmente, destacam-se as comunidades de prática mediadas por tecnologia, como os grupos de *WhatsApp* citados pelo Gestor (D5), onde os servidores "compartilham todas as coisas que fazem".

O apoio é na superintendência. A gente procura na superintendência. Tem um setor lá de prestação de contas que já me auxiliou bastante. E cada escola tem um analista. Esse analista é a referência. Então, normalmente os analistas, aquilo que a gente não sabe, eles conseguem ajudar (D4).

Então, as ATB's, elas agregam aquilo tudo ali, né? E começam a pesquisar. Elas têm grupos também. Os grupos de *WhatsApp*, elas também compartilham todas as coisas que fazem. Todas as pesquisas. Não, não chegou tal coisa aí. Então, isso dá uma praticidade, né? Depois que elas fazem todo tipo de pesquisa, ó, tem isso, isso e isso aqui. Aí a gente faz a reunião, né? Às vezes, até depois das pesquisas já prontas. Apresenta tudo isso. É bem prático (D5).

Essas redes informais de aprendizagem conferem agilidade à resolução de problemas e padronizam procedimentos, assegurando que a competência para gerir o recurso permaneça instalada na organização, independentemente das trocas individuais de servidores.

Assim, os dados revelam que as escolas desenvolvem estratégias adaptativas, como o treinamento interno, a redistribuição de funções e a intensificação do controle dos procedimentos, de modo a garantir a execução adequada dos recursos. A busca por orientação externa é apresentada como prática recorrente e legítima, especialmente diante de situações que envolvem prestação de contas ou risco de bloqueio de recursos.

Neste contexto de redes de aprendizagem, o processo de triangulação demonstrou que existe uma assimetria necessária. Os diretores possuem o conhecimento técnico apoiado pela equipe administrativa e os professores e pais demonstram confiar na expertise da gestão, sem necessariamente dominarem as regras financeiras. Nesse processo, observa-se uma

transferência de confiança dos demais atores escolares para a equipe gestora, ancorada na percepção de sua competência técnica.

A formação do professor no contexto do PDDE ocorre, predominantemente, no âmbito das reuniões escolares, nas quais são discutidas as prioridades, as possibilidades de execução e, de maneira ainda incipiente, os procedimentos necessários para assegurar a conformidade legal das ações realizadas.

As falas indicam que a experiência acumulada da equipe gestora, aliada ao planejamento antecipado e ao domínio dos processos administrativos, contribui para maior agilidade na execução do PDDE, bem como para a prevenção de problemas operacionais que poderiam comprometer o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

E o PDDE já está no plano de aplicação, então você tem mais liberdade. Aí você consegue, muitas vezes, ter uma qualidade melhor, uma rapidez maior com a titulação do PDDE (P6).

A análise dos depoimentos dos pais revela uma compreensão distinta daquela observada entre gestores e professores. Para esse grupo, a aprendizagem não se configura como formação técnica sobre os procedimentos administrativos do PDDE, mas como um processo de educação para a cidadania e para o controle social.

As reuniões do colegiado constituem espaços privilegiados nos quais os pais passam a compreender a escola como um bem público, aprendendo a analisar orçamentos, discutir prioridades e acompanhar a aplicação dos recursos.

Assim, a aprendizagem manifesta-se por meio do acesso à informação clara, do exercício da escuta e da participação nas decisões, fortalecendo práticas de fiscalização e corresponsabilização, ainda que sem a apropriação dos aspectos técnicos da gestão financeira.

As pessoas do colegiado, eu entendo que elas dão crédito à visão da gestão, da maneira como a gestão pensa, a melhor forma de usar o recurso (R6).

Assim, a capacidade organizacional não exige que todos saibam tudo. O sistema é sustentável porque o núcleo gestor detém o saber técnico, enquanto professores e pais detêm o saber político-pedagógico. A rede de aprendizagem funciona ao traduzir o técnico para o comunitário.

4.2.3.3. Processos e Governança

Por fim, a subcategoria Processos e Governança, da dimensão Processual, consolida a sustentabilidade da gestão ao estabelecer ritos de controle e validação que visam assegurar que o feito seja legítimo e seguro.

Os resultados apontam que os processos administrativos associados ao PDDE são compreendidos pelos gestores como procedimentos padronizados e integrados a práticas de transparência e participação.

A exigência de realização de três orçamentos, a submissão das decisões ao colegiado e a prestação de contas configuram um fluxo administrativo recorrente, reconhecido pelos entrevistados como elemento estruturante da gestão financeira escolar

A atuação do colegiado emerge como eixo central desse processo, não apenas enquanto instância formal de aprovação, mas como mecanismo de legitimação das decisões e de compartilhamento das responsabilidades.

Os depoimentos indicam que a apresentação dos orçamentos, a discussão das necessidades e a deliberação coletiva contribuem para reduzir riscos administrativos e fortalecer a governança interna, especialmente em um contexto marcado pela responsabilização individual do gestor.

A fala do Gestor (D4) ilustra a mudança de uma lógica personalista para uma lógica processual: "eu não dou palpite... quem vai decidir é você [o colegiado]". Ao submeter as decisões ao crivo coletivo e ao rigor dos processos de cotação, a exemplo da fala do diretor (D2) "são feitos 3 orçamentos e tem a aprovação", o gestor dilui o risco da decisão monocrática e fortalece a governança.

A parte da elaboração dos orçamentos, a gente tem uma pessoa aqui, uma ATB financeira. Então, eu designo ela ou até mesmo eu, dependendo da situação, a gente procura os três orçamentos para trazer aqui para o colegiado. Depois dos orçamentos, a gente se senta com o colegiado, repassa a necessidade, repassa os orçamentos para todos os membros do colegiado, indica a situação e eles definem se acatam ou não. Eu não dou palpite, eu simplesmente informo. Ó, a escola precisa disso, quem vai decidir é você (D4)

São feitos 3 orçamentos e tem a aprovação do colegiado. A gente sempre corre atrás. Como eu disse, tem o grupo do *WhatsApp* que comunico com o colegiado também (D2).

Além disso, observa-se a incorporação de estratégias de transparência ampliada, como a divulgação de informações em murais, o uso de grupos de *WhatsApp* e a comunicação frequente com os membros do colegiado. A prática de manter os dados "expostos nos murais"

(D9) e de ser "o máximo transparente" (D8) transforma a prestação de contas em uma rotina visível.

A estratégia é a transparência que ocorre na prestação de contas ao colegiado, mas as demais pessoas que não estão no colegiado, elas também têm acesso. Normalmente, as pessoas não buscam muito essa informação, mas a informação, ela é acessível (D6).

Deixamos expostos nos murais. Fica à disposição aí de quem queira ver. Nosso ATB financeiro ajuda nos orçamentos e pagamentos (D9).

Como que a gente faz? Por ele ser mais simplificado, eu sou mais exigente na hora da execução dele, porque quando a coisa é um pouco simplificada, ela dá aquela margem de execução falha, né? Aí, o que você tem que fazer? Você tem que ser o máximo transparente que você puder (D8).

Veja aqui o grupo do *WhatsApp*. Aqui ó, chegou agora por exemplo, o recurso e eu fui lá, dia 08/09, o recurso para a gente comprar 15 ar-condicionados, no valor tal. Aí no dia que eu recebi eu coloco para eles. Aí dois se manifestaram. Aí sempre assim, eu vou colocando e mostro o que está sendo feito (D8).

Essas práticas revelam que a transparência não se limita ao cumprimento de exigências legais, mas se consolida como prática organizacional, integrada ao cotidiano da gestão. Ainda que os gestores reconheçam que parte da comunidade escolar não busca ativamente essas informações, a acessibilidade dos dados é apresentada como princípio orientador da ação administrativa.

Nesse sentido, os processos e a governança não aparecem como dimensões isoladas, mas como componentes de um mesmo arranjo organizacional que sustenta práticas desejáveis na execução do PDDE.

Tal achado reforça a compreensão de que a efetividade da política está associada à qualidade dos processos decisórios e à capacidade da escola de articular participação, controle e conformidade normativa.

Na triangulação dos dados desta subcategoria, há uma convergência total. As falas dos pais apresentam forte convergência com os depoimentos dos gestores ao destacar a participação nas reuniões, a possibilidade de debate, a análise de orçamentos e a tomada de decisão coletiva. A maioria reconhece práticas democráticas, transparência nos processos e abertura para escuta, ainda que alguns apontem direcionamentos mais firmes por parte da gestão.

As decisões são tomadas em conjunto. Tudo que um opina, todos vão analisar a opinião da pessoa e entra num debate. A gente opina, faz esse ou faz aquele. Aí, sempre tem uma opinião e um debate sobre aquilo ali e a gente escolhe o melhor (R5)

Os professores corroboram essa percepção ao enfatizar a importância da organização dos processos administrativos, do planejamento prévio e da observância dos critérios de

economicidade e transparência. Os docentes reconhecem a burocracia como necessária à gestão pública e associam a boa organização administrativa à maior efetividade do PDDE.

Além de ter o profissional na escola que cuida dessa parte, né? Eles lá, têm o ATB financeiro. Então, tudo é passado para a gente, para o colegiado para decidir, né? Também a questão de qual empresa é mais favorável, qual orçamento é mais favorável para a escola. Levando sempre em conta aquela questão da eficiência, né? E da economicidade também dos recursos públicos (P1).

É um pouco burocrática, mas se trata de gestão pública dessas coisas, eu acho necessário, né? Porque o particular, ele consegue ir atrás, mas como o público, ele está na mão de todos, aí precisa dessa burocracia para não ocorrer as fraudes, que eu acho que, se não tiver isso aí, acaba acontecendo (P2)

Bom, há muita transparência. Depois de escolhido e determinado o que vai ser adquirido, o que vai ser comprado, é transparente, é acessível a qualquer um que for participar, através de editais colados na própria escola, através de *e-mail*, aquelas pessoas que vão participar do certame. Então, é tudo muito transparente (P4).

Alguns professores e pais apontam que, embora os processos sejam transparentes, há limites para a participação ampliada, seja pela extensão das pautas, seja pela necessidade de cumprir prazos e normativas. Essas tensões não negam a governança colegiada, mas revelam seus limites operacionais.

Neste sentido, a triangulação indica que os processos administrativos e a governança colegiada são reconhecidos como pilares da gestão do PDDE, conferindo legitimidade às decisões e segurança à execução dos recursos. Ao mesmo tempo, evidencia-se que a participação ocorre dentro de margens organizacionais definidas pela gestão, reforçando a ideia de uma governança participativa, porém orientada.

O Quadro 14 evidencia uma síntese dessa categoria apontando um resumo dos achados nos relatos dos participantes da pesquisa.

Quadro 14 - Síntese da triangulação da categoria central Desenvolver a Organização para sustentar práticas desejáveis e suas subcategorias.

Categoria Central: Desenvolver a Organização para sustentar práticas desejáveis.		
Subcategoria	Evidência Empírica (Gestores, Professores e Pais)	Resultado da Triangulação
Estrutura Organizacional	Gestores: Criam setores e designam funções (ATB) para operacionalizar. Professores: Usufruem do suporte; reconhecem a divisão de tarefas que libera o docente. Pais: Personificam a estrutura na eficiência do Diretor.	Complementaridade: A estrutura interna suporta o trabalho docente e gera confiança externa.

Continua

Continuação

Categoria Central: Desenvolver a Organização para sustentar práticas desejáveis.		
Subcategoria	Evidência Empírica (Gestores, Professores e Pais)	Resultado da Triangulação
Redes de Aprendizagem	Gestores: Buscam capacitação técnica contínua e usam redes de apoio (<i>WhatsApp</i>). Professores: Confiar na competência técnica da gestão; aprendem sobre viabilidade. Pais: Aprendem sobre fiscalização e cidadania com as regras.	Assimetria: O saber técnico é concentrado na gestão para permitir fluidez aos demais.
Processos e Governança	Gestores: Usam o rito para segurança jurídica e blindagem institucional. Professores: Usam o rito para participação democrática e validação de demandas e, Pais: Usam o rito para controle social e construção de confiança.	Convergência: O rito colegiado é o ponto de encontro que legitima a gestão para todos.

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

Percebe-se pela triangulação dos dados a existência de convergência, complementariedade e assimetria entre os partícipes da pesquisa. Os diferentes atores escolares, com funções distintas, demonstram que o desenvolvimento organizacional é percebido tanto pela estrutura e pelos processos quanto pelos efeitos concretos e simbólicos da gestão no cotidiano escolar.

4.2.4. Aprimorar a Coordenação Pedagógica

No que tange à categoria central Aprimorar a Coordenação Pedagógica, a análise das entrevistas revela que a gestão dos recursos financeiros não ocorre de forma isolada, mas atua como alicerce material para o desenvolvimento das atividades escolares. Os dados indicam que os diretores compreendem o PDDE como um dispositivo importante para garantir a fluidez do cotidiano escolar, superando a visão de que a administração e o pedagógico ocupam esferas distintas.

As subcategorias que estruturam esta categoria central demonstram, primeiramente, a indissociabilidade entre a infraestrutura e a prática de ensino, evidenciando que a qualidade do ambiente físico é pré-condição para a qualidade da aula. Em segundo lugar, destaca-se a valorização da autonomia e da agilidade, onde emerge o achado singular da reserva estratégica:

a manutenção intencional de recursos em conta para assegurar que imprevistos materiais não paralise o fluxo pedagógico da escola.

Por fim, os relatos convergem para os efeitos diretos desse suporte financeiro na ponta do processo: a dinamização do ensino e a melhoria no clima escolar, sugerindo que a desburocratização do recurso impacta positivamente o engajamento discente e a motivação docente.

O Quadro 15 sistematiza essas dimensões, apresentando os núcleos de sentido e as evidências empíricas que sustentam essa perspectiva integrada de gestão.

Quadro 15 - Subcategorias da Categoria Central: Aprimorar a Coordenação Pedagógica.

Categoria Central: Aprimorar a Coordenação Pedagógica		
Subcategoria	Núcleo de Sentido	Evidências Empíricas (Exemplos representativos)
1. Primazia do Pedagógico e a Indissociabilidade com a Infraestrutura Física.	Percepção de que a materialidade da escola (recursos físicos, equipamentos, conforto térmico) é condição <i>sine qua non</i> para a realização do trabalho pedagógico, diluindo a fronteira entre "gastos de capital" e "investimento no ensino".	"É muito difícil na escola você separar as coisas [...] geralmente a infraestrutura está ligada à pedagógica... se tem eventos na escola, preciso de um microfone... eu posso dizer que ele é infraestrutura? Sim, mas na pedagógica também é. (D5)
2. Autonomia Operacional e Facilidade de Uso do PDDE	Valorização da desburocratização e da celeridade do recurso direto (PDDE) como instrumento que garante autonomia ao gestor para resolver demandas imediatas, sem as amarras dos processos licitatórios centralizados.	"A grande vantagem do PDDE é a simplicidade [...] se eu conseguir os orçamentos na hora da manhã... no outro dia eu posso comprar." (D1, D4)
Item 2.1: Estratégias de Contingência	Prática intencional de retenção de saldo (reserva estratégica) sustentada pela facilidade de uso do recurso. O não gasto imediato é uma decisão de gestão para garantir capacidade de resposta (prontidão) frente a emergências.	"a gente reserva, pelo menos é o costume, 10% do valor, uma reserva de urgência" [...] eu sempre deixo lá um pouquinho de recurso que já era para eu ter gastado todo, mas eu não gasto todo (D4, D8).
3. Repercussões na Cultura Escolar	Impactos qualitativos do recurso na motivação discente, na dignidade do ambiente (ex: utensílios adequados) e na dinâmica de sala de aula, promovendo maior engajamento e pertencimento.	"Os alunos têm mais interesse nas aulas [...] torna a aula mais dinâmica e prende mais a atenção. Os alunos passaram a frequentar mais a biblioteca." (D2, D6)

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

4.2.4.1. Primazia do Pedagógico e a Indissociabilidade com a Infraestrutura Física.

Esta categoria evidencia a centralidade da dimensão pedagógica nas decisões de gestão financeira dos diretores, mas destaca também que a destinação dos recursos do PDDE, nas escolas investigadas, é orientada por uma lógica de articulação entre o planejamento pedagógico e as condições materiais necessárias à sua efetivação.

Aqui na escola, para ações pedagógicas. A reforma da biblioteca, por exemplo, foi com o recurso do PDDE (D2).

Lá na escola é ação pedagógica. Por exemplo, a gente compra papelaria. De papelaria, papel chamex, né? Lápis, borracha, caneta, cópias xerox cópias (D3).

Ação pedagógica. É 40% capital, 60% custeio, sendo a de custeio para ações pedagógicas. Então, a necessidade dos professores, a gente consegue utilizar o recurso do PDDE porque é menos burocrático (D4).

Nesse sentido, a articulação entre planejamento pedagógico e alocação financeira emerge como prática recorrente, sustentada pela compreensão do PDDE como instrumento de apoio direto ao projeto pedagógico da escola.

Mesmo quando os investimentos se materializam em melhorias estruturais ou na aquisição de materiais, os gestores atribuem a essas decisões uma intencionalidade pedagógica, associando-as à criação de condições mais adequadas para o desenvolvimento das atividades educativas. Assim, a dimensão pedagógica antecede e orienta a dimensão financeira, conferindo sentido às escolhas realizadas.

Porque, por exemplo, se tem eventos na escola, né? Preciso de um microfone, de uma mesa de som e aquele microfone ali, eu posso dizer que ele é infraestrutura? Sim, mas na pedagógica também é. Porque aquele evento vai acontecer com o auxílio daquele microfone ali, né? Então, basicamente, os aparelhos eletroeletrônicos que são usados nos eventos, atendem também o pedagógico, sabe? Tudo isso, eu não sei se eu teria como separar, né? (D5).

O recurso de capital, ele é mais utilizado para fins estruturais mesmo, né? A aquisição de ventiladores, que é uma coisa que é pedagógica. E é também administrativa, mas assim, impressoras, todo tipo de material, mobiliário, né? E aí a gente vai se dividindo entre pedagógico e administrativo, que é um armário. Por exemplo, se você compra para a biblioteca, ela é para um fim pedagógico. Se você compra para a secretaria, é para um fim administrativo (D6).

A análise revela que a aquisição de equipamentos ou a reforma de espaços são percebidas como intervenções pedagógicas diretas, pois garantem o bem-estar e a dignidade necessários para que a aula aconteça. Por isso, a materialidade da escola não é apenas um cenário, mas um elemento que viabiliza ou inviabiliza a prática das atividades.

Observou-se ainda nas falas dos gestores, que a separação entre investimentos pedagógicos e estruturais nem sempre se apresenta de forma clara, uma vez que a infraestrutura é compreendida como suporte indispensável ao desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Eu acho que fica meio a meio, porque para estruturar a cozinha, usa o PDDE. Tem o PDDE capital e o custeio. O custeio é mais para provas. Agora mesmo a gente está fazendo avaliação sistêmica. Então, sim, usa muito o recurso para a área pedagógica também (D1).

De infraestrutura. Mas assim, é muito difícil na escola você separar as coisas, sabe? Porque geralmente a infraestrutura está ligada à pedagógica (D5).

Os data shows na sala de aula, a melhoria da quadra. Sim, eu acho que se você melhorar o ambiente, qualquer recurso que você traga vai impactar no trabalho pedagógico (D7).

Melhora a qualidade do ambiente. Por exemplo, os ventiladores estavam quebrados. As salas são muito quentes. Se não for ventilador, as janelas por si só não são suficientes. Como a educação física acontece aqui fora, as salas têm que ficar fechadas. Então, se não houver uma ventilação adequada, os alunos ficam extremamente inquietos, ansiosos (D10).

Assim, a alocação dos recursos revela uma intencionalidade pedagógica implícita, na qual equipamentos, materiais e melhorias físicas são mobilizados como meios para viabilizar o ensino, favorecer a aprendizagem e atender às demandas concretas do cotidiano escolar. Pode-se compreender então que, a "materialidade" aqui expressa refere-se, predominantemente, à disponibilização de recursos físicos que viabilizam e enriquecem a prática docente cotidiana.

A triangulação dos dados confirma a tese de que, no chão da escola, a distinção burocrática entre despesas de capital (obras/equipamentos) e custeio pedagógico se dissolve na busca pela qualidade da prática pedagógicas.

Os relatos dos professores corroboram de forma consistente a subcategoria 'Primazia do Pedagógico', ao evidenciarem que o PDDE é majoritariamente compreendido e mobilizado como instrumento de apoio direto a tais práticas.

As falas indicam que a aquisição de materiais didáticos, recursos tecnológicos, jogos pedagógicos, livros, equipamentos audiovisuais e materiais específicos para a educação especial são percebidas como condições primordiais para a efetivação do ensino e da aprendizagem, conforme os relatos a seguir.

A mudança da biblioteca. Então, assim, melhorou nessa questão. Inclusive, antes a gente tinha poucos projetos de leitura, agora a gente está com três projetos de leitura na escola, inclusive projetos de teatro e tudo mais. Então, assim, tudo devido a essa mudança da biblioteca de um local para o outro, o melhoramento imobiliário também da biblioteca. Então, assim, incentivou os alunos a quererem estar na biblioteca também. Então, assim, isso foi um ganho para a gente. E incentivou o gosto pela leitura (P1).

A gente tem fones de ouvido, a gente tem coleções novas de acervo, que foram projetos de leitura que a gente conseguiu, através dele, adquirir acervo para a biblioteca, recursos pedagógicos para a sala de recursos, jogos pedagógicos, várias coisas, principalmente, a gente tem um número grande de alunos da educação especial (P4).

Nesse caso, igual ao ano passado. A gente trabalhou alguns programas de computador e aí, tendo a sala de informática, foi possível os alunos utilizarem o programa. Veio o material do governo impresso, aí a gente trabalhou a parte teórica e, quando eu levei os alunos para a sala de informática, eu fiz com que eles baixassem o programa, utilizassem o programa. Então, se não tivesse a sala de computador, teria sido estudado? Só a teoria. Nós não teríamos executado o plano de ação proposto que estava no plano de curso (P9).

Para os professores, a reforma da biblioteca ou a instalação de um laboratório de informática não são intervenções prediais, mas a própria materialização de novas possibilidades didáticas, como projetos de leitura e uso de tecnologias.

Ainda que muitas dessas aquisições se materializem em melhorias estruturais, os docentes atribuem a elas uma intencionalidade pedagógica explícita, destacando que a infraestrutura física adequada é indissociável da qualidade das práticas educativas.

A percepção dos pais converge com esse entendimento, ao associarem as melhorias promovidas com recursos do PDDE à criação de ambientes mais seguros, organizados, confortáveis e atrativos para os alunos.

As reformas em bibliotecas, salas de vídeo, laboratórios, mobiliário e ventilação são compreendidas como elementos que favorecem o bem-estar dos estudantes e, conseqüentemente, sua permanência e envolvimento com a escola, como apontam R2, R3 e R5.

Lógico, com certeza. Ó, vou te falar, é. Essa área aqui foi consertada, foi comprada as telhas para consertar o telhado. Aqueles bancos estavam todos estragados. Você está vendo lá, a gente pode até ir lá pessoalmente, você vê lá, está tudo novinho. As mesas foram todas consertadas. [...] Ou seja, o aluno fica seguro. (R2).

Os equipamentos para trabalho com esses meninos. A sala de vídeo, o laboratório bem equipado. E tudo isso lá contribui para que a aula seja melhor, né? (R3).

A biblioteca, o ambiente ali era pouco ventilado, era um ambiente quente, por conta desse telhado, que fica em cima do prédio também, era um ambiente quente, hoje é um ambiente mais fresco, mais harmonizado, mais amplo. Ele conseguiu arrumar, compraram mais livros literários, porque as crianças reclamavam muito, ah, eu já li esse livro 500 vezes, porque só tinha aqueles livros para elas. Eles conseguiram comprar mais livros, ampliou a biblioteca, colocou ventiladores que melhoraram o lugar, o ambiente ficou mais ventilado, mais fresco para as crianças(R5).

Embora o discurso dos pais enfatize mais fortemente a dimensão material, observa-se que essa valorização da infraestrutura está diretamente relacionada à crença de que um ambiente escolar adequado favorece o aprendizado e a qualidade da educação oferecida

A triangulação evidencia, portanto, que tanto professores quanto pais reconhecem o pedagógico como finalidade última do uso dos recursos, ainda que o expressem por mediações distintas: os docentes, a partir das práticas de ensino; e os pais, a partir das condições físicas e organizacionais que sustentam essas práticas.

4.2.4.2. Autonomia Operacional e Facilidade de Uso do PDDE

Os dados empíricos apontam que a efetividade do PDDE está associada à ampliação da autonomia decisória da escola e à capacidade de resposta da gestão diante das demandas do cotidiano escolar.

Os entrevistados destacam a agilidade, a menor burocratização e a flexibilidade proporcionadas pelo programa como elementos importantes para o atendimento oportuno às necessidades pedagógicas, especialmente em situações emergenciais.

Ele tem auxiliado, tem. A grande vantagem do PDDE é a simplicidade, né? Todo o processo da escola tinha que ser desse jeito (D1).

Sim, tem efetividade, no sentido de que você pode usá-lo de forma mais rápida, isso traz também uma efetividade no trabalho pedagógico (D9).

Essa autonomia operacional permite um alinhamento entre a gestão dos recursos financeiros às prioridades educacionais, fortalecendo a tomada de decisão no âmbito da escola. Assim, o PDDE é percebido não apenas como um mecanismo de financiamento, mas como um instrumento que potencializa o desenvolvimento pedagógico no interior da unidade escolar.

Esta subcategoria agrupa os sentidos atribuídos à agilidade, desburocratização e capacidade de resposta imediata proporcionadas pelo programa. Diferente de outras fontes de financiamento estatais, marcadas pela morosidade, este recurso confere ao gestor o poder de solucionar problemas cotidianos em tempo real, a exemplo do relato de D5, transcrito a seguir.

o PDDE como eu te falei, é um facilitador. É um programa, e o nome é totalmente adequado mesmo. Então, o meu resultado naquilo que eu preciso, e que é muito dinâmico, que é todo dia, que é a todo momento na escola, eu tenho um retorno positivo devido ao PDDE (D5).

Dentro desta subcategoria, destaca-se um achado singular: a formação de uma reserva de contingência, que foi denominada de ‘Estratégias de Contingência’ (item 2.1). Identificou-se que a retenção de saldos em conta não denota necessariamente falha de planejamento ou incapacidade de execução de alguns dos gestores, mas sim uma estratégia deliberada de prontidão administrativa.

Os diretores mantêm parte de recursos disponíveis intencionalmente para assegurar que emergências e imprevistos não paralise o funcionamento da escola, utilizando a autonomia financeira como um mecanismo de segurança institucional.

Aqui, o que a gente faz? No início do ano, na hora de fazer o plano de aplicação do recurso, a gente reserva, pelo menos é o costume, 10% do valor, uma reserva de urgência justamente para essas situações. Não é muita coisa, mas serve para esses momentos. Em cima da hora, numa urgência, ele ajuda (D4).

Porque, assim, nós não temos um caixa dois. Nós não temos condição de resolver problemas imediatos na escola, com o termo de compromisso, que vem para você comprar 50 carteiras. Nós não temos ali liberdade de mexer naquela verba para soluções que têm caráter imediato. E com o PDDE eu consigo isso (D5).

Eu uso o PDDE para transporte. Então, eu sempre deixo lá um pouquinho de recurso que já era para eu ter gastado todo, mas eu não gasto todo, assim tipo eu poderia ter gastado já, mas eu fico segurando ele um pouco porque eu consigo pegar o recurso e levar essas meninas para participar desses esportes (D8).

Ao afirmar que determinados recursos são mantidos “para quando surge uma urgência” ou para situações que “não se encaixam em outros programas, por não poder mexer naquela verba”, os gestores evidenciam uma leitura pragmática do PDDE como instrumento de autonomia relativa, capaz de sustentar decisões rápidas e proteger o funcionamento da escola frente a contingências.

A análise das falas dos diretores revela um achado que se diferencia do que tem sido recorrentemente apontado pela literatura sobre a execução do PDDE. Enquanto os estudos tendem a enfatizar a aplicação integral e imediata dos recursos como indicador de eficiência da gestão, os dados empíricos desta pesquisa indicam que parte dos gestores adota, de forma deliberada, a prática de manter uma reserva financeira em conta para atender a situações emergenciais.

Esse achado tensiona a crítica da literatura sobre a subexecução orçamentária, que tende a associar a permanência de recursos em conta à ineficiência administrativa ou à fragilidade da gestão financeira.

No contexto investigado, a retenção planejada de recursos assume outro significado, pois configura-se como uma estratégia adaptativa de liderança, orientada à preservação da continuidade das atividades escolares e à garantia de respostas oportunas às necessidades emergentes.

Tal estratégia é justificada pela relativa facilidade e agilidade de utilização do PDDE em comparação a outros mecanismos de execução orçamentária, permitindo respostas rápidas a demandas imprevistas do cotidiano escolar.

Então, de uma hora para a outra, o professor diz que vai precisar disso. Se eu for fazer uma aquisição simplificada, por exemplo, o termo que a gente utiliza no Estado, demora cinco dias. Com o PDDE, dependendo da urgência, se eu conseguir os orçamentos na hora da manhã, se eu conseguir reunir o colegiado à tarde, à tarde já está aprovado, no outro dia eu posso comprar (D4).

Esse comportamento sugere uma leitura ampliada da efetividade, na qual a gestão prioriza a capacidade de resposta e a continuidade das ações educativas, ainda que isso implique postergar a execução total dos recursos, ressignificando o uso do PDDE como instrumento de gestão estratégica e não apenas de cumprimento formal da execução financeira.

Nesta subcategoria, a triangulação revela camadas distintas de compreensão sobre a gestão financeira. Os professores confirmam a eficácia da autonomia operacional relatada pelos diretores, destacando a agilidade com que suas demandas por materiais são atendidas, em contraste com a morosidade de outros fluxos estatais.

Eu acho que sim, porque é muito aberto lá. Lá não tem essa questão, essa burocracia toda, assim, você buscou, ele procura, se for coisa urgente, ele nem espera juntar a demanda, ele mesmo tenta resolver, juntar para poder resolver, entendeu? Então, há uma efetividade nesse processo (P2).

Por exemplo, o ano inteiro, os alunos, os professores solicitam visita de campo, e é o PDDE que tira os alunos de dentro da escola e coloca eles para viver uma experiência lá fora. Os outros recursos não fazem isso. Isso, Faz toda a diferença na formação e na aprendizagem (P6).

Eles percebem o efeito prático da desburocratização na ponta. Entretanto, o item 2.1 (Estratégias de Contingência) apresenta um fenômeno interessante de invisibilidade externa. A tática gerencial de manter saldos em conta como reserva para emergências, explicitada pelos diretores, não aparece no discurso de pais ou professores.

Isso sugere que essa reserva estratégica é um artefato de gestão silenciosa, operada discricionariamente pela direção para garantir a estabilidade institucional, cujos resultados são usufruídos pela comunidade sem que esta necessite conhecer a engenharia financeira que a sustenta.

4.2.4.3. Repercussões na Cultura Escolar

As repercussões do uso dos recursos do PDDE, conforme evidenciado nas entrevistas, manifestam-se de maneira abrangente nos processos de ensino e aprendizagem, ainda que nem sempre sejam mensuradas por indicadores formais.

Os gestores associam a aplicação dos recursos à melhoria das condições de trabalho docente, à dinamização das práticas pedagógicas e ao aumento do engajamento e da frequência dos estudantes. Além disso, emergem dimensões simbólicas e sociais relacionadas à

experiência escolar, como o acolhimento, a dignidade e o sentimento de pertencimento, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade, como apontam os excertos a seguir.

Então, assim, tem ajudado muito na infraestrutura da escola. E isso impacta na qualidade da educação dos alunos, eles utilizam melhor os espaços da escola. Eles ficam mais tempo aqui em razão dessa melhoria dessa infraestrutura, eles utilizam melhor esses espaços que a gente vê por aí (D2).

Com certeza! Eu acho que a aula fica mais atrativa, né? E o professor agiliza de ter que ficar passando, transcrevendo matéria no quadro e eles podem usar as coisas também de uma forma mais prática, né? Usando a prática mesmo, né? Às vezes usando o vídeo. E tem professor que faz aquela aula interativa, né? Alguns conseguem fazer, projetam no quadro e o menino vai lá e faz as coisas, as observações, escrevendo ali também (D7).

O que a gente percebe, por exemplo. Eu vou te dar um exemplo que talvez você vai achar que é simples demais. Nós compramos com o PDDE, antes do governo falar que era para adquirir pratos de vidro, que eu não podia comprar com o recurso, eu fui e comprei pratos de vidro né? E canecas de vidro para esses meninos. Você precisa ver como resgatou a dignidade deles (D8).

Tem impactado. No caso da evidência, por exemplo, quando levamos os alunos para fora da escola, o engajamento que isso trouxe, a forma como eles se envolveram no processo (D9).

Tais elementos ampliam a compreensão de efetividade, indicando que os efeitos do PDDE extrapolam resultados acadêmicos imediatos e incidem sobre a qualidade da experiência educativa como um todo.

Enquanto as duas primeiras subcategorias focam nas condições (espaço e gestão), esta terceira subcategoria ilumina os resultados qualitativos dos investimentos na rotina escolar. As falas evidenciam que a chegada dos recursos impacta diretamente a cultura escolar e o clima organizacional. O acesso a materiais diversificados, tecnologias e insumos para projetos específicos é apontado como fator determinante para o engajamento discente e a motivação docente, como afirma o diretor D4.

Igual eu estou te falando, muitas vezes as professoras querem comprar papel crepom. Não tem papel crepom aqui na escola. Mas vai ser útil? Vai ser necessário? Vai. Com o PDDE eu consigo adquirir rapidinho. E isso influencia não só na questão para os alunos, mas influencia também para o professor. Porque uma das coisas é, eu, como professor, eu solicitar alguma coisa e ser atendido dentro do prazo que eu preciso. Vai me dar uma satisfação tão grande no lugar que eu vou trabalhar e eu vou desempenhar, vou tentar fazer o melhor. Ó, me deu, tá aqui, eu queria isso para fazer, então vou fazer. Eu acho que influência bastante (D4).

Mais do que a simples compra de objetos, a categoria revela como o recurso financeiro, quando aplicado com agilidade, reconfigura a relação do aluno com o conhecimento e fortalece o sentimento de pertencimento à comunidade escolar.

É nesta subcategoria que a convergência entre os três segmentos atinge seu ápice, dentre aquelas identificadas na categoria central 'Aprimorar a Coordenação Pedagógica'. A percepção de que os recursos do PDDE dinamizam o cotidiano escolar é unânime, embora observada por ângulos diferentes.

Os professores oferecem evidências do impacto desses recursos na sala de aula, relatando um aumento no engajamento discente. Essa mudança de postura é descrita, por exemplo, pelo Professor P1, ao notar que o investimento na biblioteca 'incentivou os alunos a quererem estar' no espaço, promovendo um ganho real no 'gosto pela leitura'.

Então, assim, incentivou os alunos a quererem estar na biblioteca também. Então, assim, isso foi um ganho para a gente. E incentivou o gosto pela leitura (P1).

Além do interesse, os relatos apontam para a diversificação de metodologias e reflexos diretos em avaliações externas, como o SAEB. O Professor P4 é enfático ao correlacionar o investimento financeiro ao desempenho acadêmico, afirmando que 'se a gente não investisse o recurso do PDDE no pedagógico (...) não teria resposta boa', e celebra os indicadores alcançados: 'os nossos resultados, graças a Deus, têm sido muito bons'.

Então, se a gente não investisse o recurso do PDDE no pedagógico, talvez 90% do pedagógico, não teria resposta boa. E os nossos resultados, graças a Deus, têm sido muito bons. Estamos confiantes nesse mês de 2025 (P4).

Os pais, por sua vez, percebem a mudança no clima escolar, pois notam a escola mais organizada e atrativa para seus filhos, citando as melhorias identificadas e a satisfação deles em permanecerem no ambiente escolar.

O aluno tem que estar bem, sentir bem dentro da escola. E aqui, todos eles falam eu não saio daqui não (R2).

Sim, tem melhorado. Precisa muito ainda, né? Avançar, mas nós sabemos que com esse recurso tem ajudado muito, mas é muito mesmo, tem aberto muitas portas. Isso é bacana. Mas, sim, com certeza! O desempenho tem aumentado, tem melhorado (R4).

Assim, a visão gerencial dos diretores, de que o recurso melhora o ambiente, é empiricamente sustentada pela experiência docente e pela satisfação das famílias, confirmando que a autonomia financeira atua como indutor de qualidade na cultura escolar. O resumo da triangulação está descrito no Quadro 16.

Quadro 16 - Síntese da triangulação da categoria central Aprimorar a Coordenação Pedagógica e suas subcategorias.

Categoria Central: Aprimorar a Coordenação Pedagógica		
Subcategoria	Evidência Empírica (Gestores, Professores e Pais)	Resultado da Triangulação
1. Primazia do Pedagógico e a Indissociabilidade com a Infraestrutura Física.	Gestores: são estratégicos: Decidem o gasto priorizando o impacto na sala de aula, subordinando a estrutura física ao pedagógico. Professores: são pragmáticos: Veem o recurso material (kits, livros, laboratório) como ferramenta essencial que viabiliza a didática e Pais: tem a visão do ambiente: Associam a infraestrutura (conforto, segurança, reformas) à qualidade do ensino oferecido aos filhos.	Convergência Total: Todos concordam que o investimento físico é indissociável da qualidade pedagógica.
2. Autonomia Operacional e Facilidade de Uso do PDDE	Gestores: Utilizam a agilidade do PDDE para resolver problemas rápidos e gerir a escola sem amarras estatais; Professores: Percebem a desburocratização na rapidez com que suas demandas (materiais) são atendidas pela direção e Pais: Percebem que problemas cotidianos e emergenciais da escola são resolvidos com maior rapidez.	Convergência: Todos reconhecem a autonomia operacional e Complementaridade: A gestão executa, o professor se beneficia da agilidade, e o pai visualiza a efetividade das soluções.
2.1 Estratégias de Contingência (Reserva)	Gestores: Mantêm saldo em conta intencionalmente como reserva para emergências; Professores: Não citam a estratégia de retenção, mas validam a eficácia da agilidade nas urgências e Pais: Não mencionam estratégias financeiras. A reserva financeira é invisível para este grupo.	Confirmação por Silenciamento: A ausência do tema confirma ser uma estratégia intencional da direção.
3. Repercussões na Cultura Escolar	Gestores: Observam a melhoria no clima organizacional e na motivação da equipe; Professores: Relatam maior engajamento dos alunos, aulas mais dinâmicas e melhora em índices (SAEB) e Pais: Notam os filhos mais interessados, o ambiente seguro e a escola mais atrativa fisicamente.	Convergência Total: Unanimidade sobre o impacto positivo do uso do recurso do PDDE na cultura e no cotidiano escolar.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

A leitura do Quadro 16 permite compreender como a política do PDDE é ressignificada pelos diferentes atores da comunidade escolar. A triangulação revela um movimento convergente onde todos concordam sobre a finalidade e os impactos positivos dos recursos, mas com perspectivas funcionais distintas sobre o processo de gestão.

No que tange à centralidade pedagógica, a afirmação dos diretores de que 'infraestrutura é pedagógico' é confirmada pelos professores, que dependem desses insumos para a aula acontecer, e pelos pais, que observam a manutenção do ambiente físico como sinônimo de qualidade de ensino. Não há, nesta subcategoria, disputa de narrativas, mas um reforço mútuo.

No que se refere à subcategoria Autonomia Operacional e Facilidade de Uso do PDDE, a triangulação apresenta caráter simultaneamente convergente e complementar. Há consenso entre os atores quanto à agilidade e à menor burocracia do programa, reconhecidas como fatores decisivos para a continuidade das atividades escolares.

Contudo, a complementaridade emerge quando os gestores explicitam estratégias deliberadas de contingência, como a reserva de parte dos recursos para situações emergenciais, revelando-se um saber-fazer exclusivo da direção, enquanto professores e pais percebem os efeitos práticos dessa autonomia no cotidiano da escola.

Esse achado amplia a compreensão da efetividade do PDDE ao evidenciar seu uso como instrumento de gestão do imprevisto, aspecto que transcende a lógica estritamente financeira e revela uma apropriação estratégica da política no nível da escola.

Por fim, a Repercussões na Cultura Escolar consolida o ciclo da gestão. O impacto na cultura escolar não é apenas uma percepção administrativa, mas uma realidade vivenciada na sala de aula, pelo engajamento discente, e no sentimento de pertencimento das famílias.

Assim, a triangulação sustenta empiricamente que a gestão dos recursos do PDDE, quando gerida com foco pedagógico e prontidão administrativa, atua na indução de transformações graduais na cultura institucional, fortalecendo relações de corresponsabilização e ampliando o diálogo entre a escola e a comunidade.

4.3. DISCUSSÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE GESTÃO E TIPIIFICAÇÃO DOS ESTILOS DE LIDERANÇA ENCONTRADOS

Em resposta ao **primeiro objetivo específico**, que consiste em identificar as práticas de liderança exercidas pelos gestores em seu contexto de atuação, a análise das entrevistas evidencia que a prática, denominada **‘Estabelecimento de Direções: definição de objetivos comuns’**, no âmbito da gestão dos recursos do programa, configura-se como um processo

coletivo, orientado pela identificação das necessidades da escola e mediado pela atuação estratégica da liderança escolar.

Os gestores relatam que as demandas emergem, prioritariamente, do cotidiano escolar, sendo identificadas a partir da observação direta das condições pedagógicas e estruturais, bem como das contribuições dos diferentes segmentos da comunidade educativa. Esse movimento inicial de diagnóstico sustenta a definição dos objetivos comuns e confere legitimidade às decisões tomadas no âmbito da gestão financeira.

Os achados das entrevistas convergem, em primeiro lugar, com a distinção analítica entre gestão e liderança apresentada na literatura. As falas evidenciam que a definição de objetivos comuns para o uso do PDDE combina: i) uma dimensão de gestão, relacionada ao planejamento formal (planejamento anual, plano de ação), ao cumprimento de exigências e à organização do fluxo decisório; e ii) uma dimensão de liderança, ligada à construção de sentido, à explicitação de prioridades e à mobilização do colegiado para produzir convergência em torno do que deve ser considerado prioritário.

Essa diferenciação, contudo, não opera como separação rígida, tal como argumenta Bush (2022), gestão e liderança se distinguem quanto ao foco (execução/estrutura versus direção/propósito), mas precisam ser integradas para sustentar decisões consistentes e capazes de orientar a ação coletiva.

Em segundo lugar, os dados empíricos dialogam com a compreensão de que a gestão escolar, quando orientada por finalidades explícitas e estruturada estrategicamente, pode constituir um instrumento de aprimoramento institucional, sobretudo por sua capacidade de coordenar prioridades e alinhar ações entre diferentes setores.

Ao destacar o papel do planejamento, da definição de prioridades e do ordenamento das demandas pedagógicas, administrativas e estruturais, as entrevistas ratificam o argumento de Oliveira *et al.* (2024), segundo o qual a gestão escolar constitui dimensão decisiva para a melhoria da escola, não apenas por garantir rotinas administrativas, mas por estruturar condições para o trabalho pedagógico e para a realização dos objetivos educacionais.

Assim, a recorrência, nos relatos, de práticas como “projetar o próximo ano”, “estabelecer lista de prioridades” e “deliberar capital/custeio conforme necessidade” pode ser interpretada como expressão de um modo de condução que busca transformar o PDDE em instrumento de ação intencional, e não em mera execução reativa.

Um terceiro ponto de confronto refere-se ao modo como a decisão é constituída e legitimada. A construção dessas direções ocorre por meio de instâncias colegiadas, especialmente o colegiado escolar, que se constitui como espaço formal de deliberação e

validação das prioridades. No entanto, as falas indicam que a participação do colegiado não se dá de maneira espontânea ou desprovida de condução.

Ao contrário, os gestores assumem um papel ativo ao organizar as pautas, apresentar as demandas previamente identificadas e explicitar os critérios que orientam as escolhas. Esse movimento revela uma forma de liderança que, embora se apoie na lógica da gestão democrática, exerce uma indução orientadora do processo decisório, direcionando o grupo para determinadas prioridades consideradas estratégicas para a escola.

Essa dinâmica encontra respaldo nas discussões de Segatto, Exner e Abrucio (2021), que destacam a centralidade do gestor escolar na organização do processo decisório e na necessidade de assegurar coerência entre prioridades, regras e capacidade de implementação das políticas públicas, considerando os contextos específicos de cada escola. Sob a perspectiva de Stephen J. Ball (2016), as escolas não apenas implementam políticas, mas atuam sobre elas, reinterpretando-as no contexto da prática.

Nesse sentido, os achados dialogam com a ideia de que a consistência das decisões dos gestores escolares depende de como elas são estruturadas, comunicadas e convertidas em ação, sobretudo quando envolvem alocação de recursos e escolhas entre necessidades concorrentes.

As entrevistas corroboram essa tese ao indicar que a direção se sustenta menos por imposição e mais por mediação argumentativa (“mostrar o porquê”, “explicar valores e objetivos”, “visitar o local para evidenciar a prioridade”), sugerindo que a liderança atua como mecanismo de alinhamento, condição para reduzir ruídos e ampliar adesão ao que foi definido como objetivo comum.

Sob a lente de Leithwood *et al.* (2020) e Robinson e Gray (2022), esse alinhamento se torna ainda mais relevante por representar um componente de coerência institucional. Quando metas e prioridades são compartilhadas e compreendidas, aumenta-se a probabilidade de coordenação do esforço coletivo e de consistência na tomada de decisão.

Ao mesmo tempo, os dados empíricos permitem analisar criticamente a forma como o consenso é produzido. Em alguns depoimentos, a participação aparece como deliberação real, em outros, como ratificação de pautas “praticamente definidas”. Essa ambivalência é importante quando confrontada com o debate da literatura sobre liderança distribuída.

De um lado, há convergência com a ideia de que a liderança pode e, em contextos complexos, deve ser compartilhada por diferentes atores e instâncias, valorizando contribuições de segmentos diversos na construção de direções comuns. De outro, as entrevistas sinalizam limites, ou seja, a distribuição pode ocorrer mais por representação formal do que por circulação efetiva e ampla da definição de objetivos no macro da escola.

Esse tensionamento é coerente com a análise desenvolvida por Jara *et al.* (2024), que situam a liderança distribuída como uma abordagem promissora, mas sujeita a ambiguidades quando a centralidade do dirigente permanece forte na definição das demandas, mesmo em contextos de participação formal.

Assim, a evidência empírica indica que a distribuição da liderança, no contexto investigado, opera prioritariamente segundo os arranjos formalmente instituídos. Todavia, a densidade participativa do processo decisório não decorre apenas da existência do colegiado, mas do nível de internalização e apropriação compartilhada dos objetivos, critérios e fundamentos que orientam as decisões entre os distintos segmentos da organização escolar.

A discussão demonstra que a definição de objetivos comuns no uso do PDDE é um mecanismo-chave de liderança: ela organiza prioridades, produz legitimidade democrática e sustenta a orientação pedagógica do recurso. As entrevistas confirmam que objetivos comuns são construídos por práticas concretas de condução, argumentação e planejamento, em consonância com a literatura que distingue e integra gestão e liderança.

Na prática de gestão, **‘Construir Relacionamentos e Desenvolver Pessoas: desenvolvimento da confiança, aprendizagem contínua e liderança distribuída’**, os achados das entrevistas evidenciam que a construção de confiança se materializa, primeiramente, por práticas de escuta e diálogo que incorporam o PDDE às rotinas profissionais.

Tais evidências convergem com a compreensão formulada por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), segundo a qual a liderança escolar bem-sucedida envolve orientar ações e sujeitos em direção a finalidades educacionais, articulando estruturas organizacionais e relações interpessoais em torno de metas compartilhadas.

Assim, o desenvolvimento de pessoas se expressa como processo cotidiano, em que a escuta ativa fortalece vínculos, legitima decisões e favorece a apropriação coletiva do PDDE como instrumento de melhoria pedagógica.

No plano da aprendizagem contínua e do desenvolvimento profissional, as entrevistas revelam que a formação dos gestores ocorre predominantemente de maneira situada, ancorada na prática cotidiana, de forma incremental e sustentada por redes informais de troca. Tal configuração indica que o desenvolvimento profissional não se estrutura prioritariamente por meio de programas sistemáticos de formação, mas se consolida na experiência, na resolução de problemas concretos e na adaptação às demandas contextuais.

Essa evidência corrobora a discussão apresentada por Pollock *et al.*, (2018) e Oplatka (2022), ao reconhecer que as abordagens contemporâneas de liderança escolar, a Liderança

Contingencial, enfatizam a centralidade do contexto, da aprendizagem experiencial e da capacidade adaptativa como dimensões constitutivas do exercício da liderança.

Ao mesmo tempo, sugere uma possível lacuna institucional no que se refere à oferta de formação estruturada, deslocando para o gestor a responsabilidade pela construção de seu próprio repertório profissional.

Entre as respostas, destaca-se o relato do receio, por parte do gestor, de utilizar o recurso de forma inadequada, o que pode conduzir à decisão de não o utilizar, mesmo quando o PDDE é percebido como operacionalmente simples.

Tal evidência sugere que o medo não decorre apenas da complexidade técnica do programa, mas de um contexto de responsabilização associado a fragilidades formativas e a insuficiente oferta de suporte institucional, produzindo comportamentos defensivos e subutilização dos recursos disponíveis.

Essa evidência converge com os achados de Capobianco (2023), que identifica o medo de cometer erros como um fator paralisante na gestão dos recursos. Segundo o autor, muitos gestores, oriundos da docência e sem formação específica em gestão, temem a possibilidade de devolução de recursos com recursos próprios ou a aplicação de sanções legais. Como consequência, observa-se a recorrência da reprogramação de saldos, em que, em vez de investir na melhoria da escola, opta-se por manter os recursos em conta para utilização no exercício seguinte.

Nesse cenário, desenvolver pessoas na gestão do PDDE implica reduzir a insegurança por meio de aprendizagem institucional sistemática, apoios técnicos e redes colaborativas entre gestores para que a escola não transforme o risco percebido em paralisia decisória.

Para esta prática de gestão, conclui-se que a liderança da gestão escolar contribui para o desenvolvimento da equipe e para a efetividade do PDDE quando: (i) organiza espaços regulares de escuta e debate pedagógico sobre prioridades; (ii) media a participação com clareza sobre limites normativos, preservando legitimidade e conformidade; e (iii) promove aprendizagem institucional e apoio técnico que reduzem o medo do erro e ampliam competências coletivas, permitindo que o recurso seja executado com segurança e alinhamento educacional.

A prática de gestão, **“Desenvolver a Organização para Sustentar Práticas Desejáveis”**, os resultados das entrevistas, mostram que a efetividade do uso dos recursos do PDDE emerge, sobretudo, de um trabalho de liderança voltado à construção de condições organizacionais que garantem continuidade, segurança e legitimidade às práticas desejáveis.

Nesse sentido, o material empírico evidencia três eixos complementares, estrutura organizacional, redes de aprendizagem e processos e governança, que, em conjunto, sustentam a ação administrativa e buscam reduzir os impactos de situações típicas do ambiente escolar, tais como rotatividade de pessoas, mudanças normativas e complexidade burocrática.

No plano da estrutura organizacional, as entrevistas indicam que a liderança escolar atua para assegurar que o processo seja executado corretamente. Os relatos apontam arranjos institucionais relativamente estáveis, nos quais aparecem com destaque o diretor, o ATB financeiro, embora esse cargo não exista formalmente, vice direção e tesouraria, compondo uma espécie de ‘setor financeiro’ na escola.

Esse arranjo reduz a dependência de uma única pessoa e cria mecanismos de continuidade institucional, ainda que a responsabilidade legal final permaneça concentrada na figura do diretor.

Os dados empíricos indicam a presença de distribuição da liderança, mesmo que ela ocorra sobretudo no plano operacional, em meio a execução e rotinas, o que reforça a argumentação de Bush (2022) de que, em organizações educacionais, a distribuição de responsabilidades pode coexistir com hierarquias formais e com a centralidade de certos papéis na decisão final.

Então, desenvolver a organização, nesse contexto, não significa ampliar o quadro de pessoal, mas institucionalizar funções de controle, continuidade e conformidade normativa, como condição *sine qua non* para que o PDDE seja executado com efetividade.

Nessa direção, Viana (2022) argumenta que o programa amplia a autonomia relativa da escola, ao mesmo tempo em que mantém exigências de controle, prestação de contas e observância de regras de uso, tornando a organização interna e a governança local elementos decisivos para sua execução.

Na dimensão das redes de aprendizagem, o desafio consiste em evitar que os processos se tornem meramente automáticos, assegurando que os atores compreendam tecnicamente as decisões e procedimentos adotados. As entrevistas descrevem a escola como uma organização que aprende, preservando memória institucional por meio de apoios verticais, advindos das orientações de instâncias intermediárias, e apoios horizontais, constituídos por trocas ágeis em redes informais, como o contato com outros gestores.

A experiência dos gestores entrevistados também se apresenta como um fator relevante para a permanência e a circulação do conhecimento no interior da instituição. O tempo de exercício na função tende a proporcionar maior segurança na condução das atividades

administrativas e pedagógicas, além de favorecer a capacidade de compartilhar os saberes acumulados com os demais membros da equipe.

Essa dinâmica é compatível com os princípios da liderança instrucional, na medida em que valoriza a experiência profissional como elemento que orienta a organização do trabalho escolar e o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Nesse sentido, conforme observa Oplatka (2022), o percurso profissional dos diretores escolares exerce papel significativo na configuração das formas de gestão desenvolvidas nas instituições educativas.

Esses achados convergem com abordagens de liderança instrucional, distribuída e transformacional, que enfatizam a centralidade das capacidades organizacionais para sustentar a implementação de políticas no contexto escolar. Nesse sentido, Ferrarezi e Romão (2024) argumentam que a relevância social e política do PDDE depende diretamente da capacidade local de execução e da articulação institucional, reforçando que a efetividade do programa não se esgota na transferência de recursos, mas se ancora na aprendizagem organizacional e na governança interna da escola.

Por fim, em processos e governança, os achados mostram que práticas desejáveis se sustentam quando a escola institucionaliza ritos que conferem legitimidade e segurança. Esse resultado converge com a literatura que destaca o PDDE como indutor de participação e fortalecimento de conselhos/colegiados, ainda que de forma tensionada, ao combinar autonomia relativa e controle, como descreve Viana (2022).

A ideia de que o colegiado é eixo de decisão aparece claramente quando a direção desloca o foco decisório para o coletivo. Em paralelo, a transparência é narrada como prática contínua, aspecto que se conecta às leituras que apontam efeitos positivos do PDDE na ampliação de transparência e de envolvimento comunitário.

Entretanto, os achados também dialogam com as críticas de que a participação pode se dar sob limites e orientações técnicas, configurando uma governança participativa, porém conduzida, especialmente diante de prazos e exigências normativas. Assim, há convergência quanto ao papel do colegiado e da transparência, mas permanece uma tensão, em que a ampliação da participação ocorre dentro de um arranjo em que a liderança precisa garantir conformidade e continuidade, sob a pressão do controle público e da responsabilização final.

A síntese da categoria “Desenvolver a Organização para Sustentar Práticas Desejáveis” evidencia que a liderança da gestão escolar influencia a efetividade do PDDE sobretudo quando consegue: organizar a estrutura de trabalho, sustentar capacidades por aprendizagem contínua e consolidar processos de governança e transparência. Nessa intersecção, o PDDE deixa de

depender de esforços individuais e passa a operar como prática organizacional rotinizada, socialmente legitimada e tecnicamente segura.

Ao mesmo tempo, os achados indicam que a sustentação dessas práticas ocorre em um cenário de descentralização operacional com centralização de responsabilização, e de participação colegiada orientada, aspectos que delimitam a forma concreta pela qual a liderança estrutura a organização para manter práticas desejáveis na gestão dos recursos.

A prática de gestão, **“Aprimorar a Coordenação Pedagógica”** evidencia, nos achados das entrevistas, que a liderança da gestão escolar opera como ponte entre intencionalidade pedagógica e viabilidade material, reposicionando o PDDE como alicerce do trabalho pedagógico e não como dimensão paralela ao ensino.

Esse movimento aparece quando diretores, professores e responsáveis descrevem que a coordenação pedagógica se fortalece na medida em que a gestão consegue organizar condições, responder com agilidade e integrar decisões financeiras ao projeto pedagógico, de modo a garantir continuidade das práticas e melhoria do clima escolar.

Na apresentação e interpretação dos achados, uma primeira subcategoria recorrente é a primazia do pedagógico associada à indissociabilidade com a infraestrutura física. Diretores descrevem aquisições e intervenções financiadas pelo PDDE que, embora possam ser classificadas burocraticamente como “custeio” ou “capital”, são justificadas como pedagogicamente necessárias.

Essa lógica mostra uma liderança que aprimora a coordenação pedagógica ao assegurar que planejamento, execução de aulas e projetos não sejam inviabilizados por carências materiais. Assim, a coordenação pedagógica se aprimora porque a liderança converte o recurso em condições de possibilidade para o cotidiano pedagógico.

Uma segunda subcategoria é a autonomia operacional e a facilidade de uso do PDDE, frequentemente descritas como vantagem estratégica para dar resposta rápida a necessidades escolares. Nesse ponto, um achado singular é a reserva estratégica de recursos, interpretada não como ineficiência, mas como mecanismo de proteção do ‘fluxo pedagógico’ diante de imprevistos materiais.

Essa estratégia tem implicações diretas para a coordenação pedagógica, pois ao reduzir o risco de interrupções, a gestão sustenta a regularidade do trabalho docente e a continuidade de projetos, preservando o tempo pedagógico.

Conforme discutido, a não execução financeira do PDDE é frequentemente tratada na literatura como indício de ineficiência e fragilidade de capacidade institucional na escola. Medeiros *et al.* (2021), Capobiango (2023) e Ferrarezi e Romão (2024) indicam razões que

ajudam a explicar esse fenômeno: alternância de gestores, dificuldades de participação em cursos diante do acúmulo de atribuições, falta de elucidação de informações sobre o programa, dificuldade de acompanhamento das alterações legais e excesso de burocracia na prestação de contas.

Esses elementos tendem a produzir descontinuidade decisória e insegurança normativa, favorecendo o adiamento de compras e ações e, por conseguinte, a permanência de saldos não executados, o que compromete a transformação do recurso em melhorias efetivas para o cotidiano pedagógico.

Entretanto, o achado empírico da reserva estratégica relatada pela direção complexifica essa leitura, pois sugere uma modalidade distinta de ‘não utilização’, não como paralisia por entraves, mas como gestão do risco pedagógico-operacional, orientada a proteger o fluxo pedagógico diante de imprevistos materiais.

O contraponto com Medeiros *et al.* (2021), Capobianco (2023) e Ferrarezi e Romão (2024) permite delimitar que a ‘reserva’ só se diferencia da inexecução ineficiente quando está integrada a mecanismos de governança e coordenação, isto é, quando não substitui o planejamento e a execução das prioridades pedagógicas, mas opera como instrumento contingencial, documentado e justificável, dentro das exigências do programa.

Uma terceira subcategoria diz respeito às repercussões na cultura escolar, com efeitos sobre engajamento discente, motivação docente, pertencimento e clima organizacional. A biblioteca reformada é mencionada como impulsionadora de projetos, tais como os de leitura e teatro, além da ampliação do uso do espaço. E melhorias e aquisições são descritas como promotoras de acolhimento e dignidade, sobretudo em contextos de vulnerabilidade.

Nesse conjunto, a liderança aparece como capacidade de interpretar o recurso como instrumento pedagógico e cultural, dando sentido educativo às escolhas financeiras.

O confronto com a literatura do PDDE aprofunda a análise ao situar essas práticas no marco do programa. O PDDE é descrito como política pública de transferência direta de recursos para manutenção, ações pedagógicas e melhorias de infraestrutura, com organização de despesas em custeio e capital e com vedações específicas, por exemplo, gastos com pessoal e determinadas despesas já cobertas por outros programas.

Essa arquitetura normativo-operacional ajuda a interpretar um ponto primordial dos achados: a dissolução prática da separação rígida entre ‘infraestrutura’ e ‘pedagógico’ no nível da escola, porque o objetivo vivido pelos atores é garantir qualidade da experiência educativa.

Os achados das entrevistas mostram o PDDE justamente como um dos mecanismos concretos disponíveis para a liderança intervir sobre parte desses fatores: infraestrutura e

materiais, viabilização de ações pedagógicas e proteção do fluxo pedagógico por meio de reserva estratégica. A efetividade, portanto, aparece como a capacidade de transformar recurso em condições e continuidade do trabalho pedagógico, respeitando limites normativos do programa.

Ao responder ao primeiro objetivo específico, constatou-se que a influência da liderança se manifesta como prática organizacional compartilhada, mesmo que sob responsabilidade formal concentrada na direção. Tais práticas revelam uma atuação orientada à melhoria do ambiente escolar, ainda que condicionada pela complexidade normativa e pela responsabilidade institucional que caracterizam a execução do PDDE.

Em resposta ao **segundo objetivo específico**, que consiste em evidenciar os estilos de liderança presentes no contexto investigado, à luz da literatura. As subcategorias empíricas analisadas revelam traços que não se restringem a um único modelo, mas que combinam elementos de diferentes estilos de liderança, evidenciando uma configuração híbrida e calcada no cotidiano escolar.

Observam-se, inicialmente, aproximações com a liderança transformacional, especialmente quando os gestores relatam construção de visão compartilhada e direcionamento dos recursos para finalidades pedagógicas, observadas sobretudo nos gestores com mais tempo de atuação no cargo de gestão, como descreve (Oplatka (2022).

Nesses casos, a liderança ultrapassa o plano estritamente administrativo e passa a estruturar condições organizacionais favoráveis à melhoria do ensino. Tal configuração dialoga com as proposições de Leithwood, Harris e Hopkins (2020) acerca da capacidade da liderança escolar de influenciar variáveis organizacionais que impactam a aprendizagem.

Por outro lado, determinadas subcategorias evidenciam traços associados à liderança transacional ou gerencial, particularmente quando se observa ênfase no cumprimento de prazos, na conformidade normativa e na centralização decisória. Tais características foram identificadas na maioria dos gestores pesquisados, tanto entre aqueles com maior tempo de exercício na função quanto entre os que se encontram em início de carreira. Esse resultado revela um cenário distinto daquele descrito por Oplatka (2022), segundo o qual esse tipo de liderança tende a ser mais frequente entre gestores em fase inicial de sua trajetória profissional

Conforme o modelo de Avolio, Bass e Jung (1999) esse estilo se fundamenta em mecanismos de monitoramento, controle e recompensas ou sanções. No contexto do PDDE, tal postura contribui para a regularidade da prestação de contas e para a segurança procedimental, embora não assegure, por si só, a qualidade pedagógica da aplicação dos recursos.

As evidências de compartilhamento de decisões com coordenadores, conselhos escolares e professores indicam, ainda, aproximações com a liderança distribuída, compreendida como prática coletiva e não como atributo exclusivo do diretor. Essa perspectiva, amplamente discutida na literatura contemporânea, inclusive em revisões sistemáticas como a de Denise Mifsud (2024), mostra-se particularmente relevante no âmbito do PDDE, uma vez que a descentralização financeira demanda capacidade coletiva de planejamento, deliberação e controle social.

Por fim, a capacidade adaptativa demonstrada pelos gestores diante de desafios cotidianos aproxima-se da abordagem contingencial da liderança. Conforme argumentam Pollock (2022) e Bush (2022), tal perspectiva revela-se especialmente adequada a contextos escolares, marcados por complexidade relacional, normativa e política.

Nesse sentido, os achados indicam que a liderança exercida na gestão do PDDE no universo pesquisado não se enquadra rigidamente em um único modelo, mas se configura como prática adaptativa, combinando direção, controle, distribuição de responsabilidades e adequação às contingências institucionais. Assim, o próximo capítulo busca retratar as influências desses perfis na transparência, efetividade e qualidade do PDDE.

5. LIDERANÇA E A TRANSPARÊNCIA, EFETIVIDADE E QUALIDADE DO PDDE.

Após a caracterização das práticas que permitiram a tipificação dos estilos de liderança que permeiam o cotidiano das instituições pesquisadas, este capítulo dedica-se a investigar as repercussões pragmáticas desses perfis na transparência, efetividade e qualidade do programa.

O propósito central reside em apresentar como a subjetividade da liderança se materializa na objetividade da implementação da política pública. Para isso, analisa-se a última dimensão de prática descrita por Gois (2020) e por Robinson e Gray (2022), denominada *Assegurar Accountability* (prestação de contas), exposta a seguir.

Essa dimensão é examinada em diálogo com as percepções e sugestões apresentadas pelos gestores ao final das entrevistas, consideradas aqui como um relato sintético de suas experiências na gestão do PDDE.

Além disso, a análise estrutura-se em torno de mais dois eixos relevantes e complementares: i) a efetividade, mensurada pela capacidade de execução financeira e pela regularidade normativa das prestações de contas, e ii) a qualidade, examinada sob as dimensões multidimensionais da transparência, pertinência, eficiência percebida, impacto e participação social.

5.1. ASSEGURAR *ACCOUNTABILITY* (PRESTAÇÃO DE CONTAS)

A categoria '*Assegurar Accountability*' reúne as percepções dos gestores sobre os mecanismos adotados para garantir a lisura e a publicidade na utilização dos recursos do PDDE, bem como os obstáculos enfrentados nesse processo.

Parte-se do entendimento de que a *accountability*, enquanto princípio da administração pública, não se esgota no preenchimento correto de formulários ou na aprovação da prestação de contas pelos órgãos de controle. Ele se expande para a necessidade de tornar as decisões e ações relacionadas à utilização dos recursos públicos compreensíveis e fiscalizáveis pela comunidade escolar.

Neste contexto, a análise das falas permitiu identificar que não há uma uniformidade na conduta dos gestores, mas uma construção diária que assume diferentes contornos dependendo do perfil da liderança e do contexto local.

Os depoimentos analisados revelam que a prestação de contas do PDDE se materializa por meio de práticas institucionais formalizadas, como a publicização de informações em murais, a realização de reuniões e o arquivamento sistemático de documentos.

No entanto, tais práticas assumem configurações distintas entre as escolas, variando entre estratégias de ampla divulgação e formas mais mediadas ou seletivas de transparência, frequentemente ancoradas no papel do colegiado escolar.

Adicionalmente, a análise revela os desafios operacionais, humanos e sistêmicos, que impactam a qualidade dessa *accountability*. Todas essas evidências estão detalhada no Quadro 17.

Quadro 17 - Subcategorias da Categoria Central: Assegurar Accountability (Prestação De Contas).

Categoria Central: Assegurar <i>Accountability</i> (Prestação De Contas)		
Subcategoria	Núcleo De Sentido	Evidências Empíricas
1. Transparência Institucional	A transparência é compreendida como cumprimento das exigências legais e administrativas do PDDE, materializada na publicização formal das informações e na prestação de contas regulamentada.	“No final do ano, a gente informa o que foi utilizado desse recurso.” (D2); “Eu convoco o pessoal para vir para cá. Aí eu destino ali meia hora, quarenta minutos, para fazer essa prestação de contas (D7). “Nos murais a gente publiciza todos os processos, termos de compromisso e prestação de contas.” (D9).
2. Transparência Mediada, Seletiva e Restritiva	A transparência ocorre de forma mediada e seletiva, com priorização do colegiado escolar como instância de controle. Há a disponibilidade do acervo documental.	“Geralmente, o material fica aqui na sala do financeiro “D1; “ Como há membros no colegiado... eles já passam para os outros.” (D3) ;“Normalmente elas não buscam muito essa informação, mas ela é acessível.” (D6); “Todo o processo está disponibilizado para aquele que pedir.” (D8). “Há prestação de contas no colegiado, mas não há divulgação à comunidade de um modo geral.” (D10)
	Restrição da divulgação pública decorrente de percepções de risco, experiências negativas anteriores e estratégias de autoproteção gerencial.	“Eu prefiro não expor quantidade... Alguém poderia acreditar que eu sou dona daqueles valores.” (D5); “Para a prestação de contas público, não [há divulgação].” (D10);

Continua

Continuação

Categoria Central: Assegurar <i>Accountability</i> (Prestação De Contas)		
Subcategoria	Núcleo De Sentido	Evidências Empíricas
3. Capacidade Administrativa e Desafios Operacionais	Inexistência de gargalos significativos. O gestor domina as ferramentas (como o BB Ágil), compreende os prazos e entende a burocracia como rotina escolar.	"O BB ágil funciona tranquilo... É tranquilo para prestar contas." (D2); "O PDDE tem que fazer o rol... mas não temos desafios não." (D3); "Para mim foi muito tranquilo. Inclusive o BB Ágil... foi bem prático." (D7).
	O desafio emerge do descompasso entre a qualificação da equipe (erro humano e rotatividade) e a complexidade do desenho do PDDE (múltiplas contas, burocracia papel vs. Digital, morosidade externa (Superintendência/FNDE).	"Servidora perdeu e misturou nota... a pessoa não sabia como os documentos deveriam ser preenchidos." (D4); "O que eu acho muito complicado é as contas serem conjuntas... vira uma confusãozinha. Você tem que saber todo mês que você tirou X de tal conta." (D10); "Houve esse bloqueio... foi um erro humano... a prestação estava em outra prestação." (D9); "A regional demora em estar em contato com o FNDE" (D9); "Economizaria papel... Teria que criar um mecanismo para gente já ir postando tudo <i>on line</i> ." (D8)

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

Ao categorizar essas narrativas, foi possível desenhar um panorama que articula a postura política do gestor (transparência institucional, seletiva ou restritiva) com as condições materiais e técnicas de execução (capacidade administrativa e desafios operacionais).

5.1.1. Transparência Institucional

Esta categoria refere-se às práticas de prestação de contas ancoradas no cumprimento das exigências legais e administrativas do PDDE, nas quais a transparência é compreendida como a publicização formal e, por vezes, também no formato social, das informações financeiras e administrativas.

Os gestores relatam o uso de murais, painéis informativos e reuniões periódicas como estratégias recorrentes para tornar visíveis as ações realizadas. Embora alguns depoimentos indiquem a adoção de iniciativas adicionais para ampliar a divulgação das informações, como reuniões ampliadas ou a inserção da prestação de contas em eventos escolares, tais estratégias permanecem ancoradas em uma lógica institucional formal, orientada prioritariamente ao atendimento das exigências normativas do programa

Temos o grupo do grupo de *WhatsApp*. Olha eu não sei se você observou aqui na entrada da secretaria, nós temos um quadro de avisos. Lá nesse quadro de avisos, a gente coloca lá os termos de compromisso que a gente assina. Nas reuniões de pais a gente informa, porque, todo bimestre tem reunião de pais. Nós temos a reunião que inicia o ano com toda a comunidade escolar, a gente informa. No final do ano, também, a gente informa o que foi utilizado desse recurso. Então a gente tenta ser transparente com esse recurso que é recebido e foi utilizado na escola (D2).

Olha, eu usei uma estratégia que eu uso até hoje, assim, convidar para vir aqui para uma prestação de contas. Não vem. Aí nós fazemos aqui na escola uma comemoração de final de ano dos alunos do terceiro ano. Aí o que que eu faço? Eu convoco o pessoal para vir para cá. Aí eu destino ali meia hora, quarenta minutos, para fazer essa prestação de contas (D7).

Sobre a transparência, inclusive, a gente faz uma coisa que é interessante. Se você passar e ver os murais, a gente publiciza todos os processos. Então, fica disponível nos painéis, a prestação de contas para a comunidade, para os alunos, para os servidores, e também para os pais. Os termos de compromisso, a prestação de conta. A gente publiciza todas as ações que foram executadas (D9).

Nessa perspectiva, a *accountability* assume caráter procedimental, voltado à conformidade normativa e à demonstração objetiva da correta aplicação dos recursos, reforçando a legitimidade institucional da gestão escola.

Esta categoria abrange as práticas de prestação de contas fundamentadas no cumprimento das exigências legais e administrativas do PDDE, nas quais a transparência é predominantemente compreendida como a publicização formal das informações financeiras.

Na triangulação evidenciou-se a convergência entre gestores e professores quanto à existência de práticas formalmente instituídas de prestação de contas. Ambos os grupos reconhecem a realização de reuniões periódicas, a atuação do colegiado escolar, o arquivamento documental e a exposição de informações em murais ou atas como mecanismos regulares de divulgação dos gastos do programa.

Enquanto os diretores (como D2 e D4) narram a publicização como um cumprimento do dever normativo, salientando que a legislação exige, os professores (P1, P4, P9) validam essa prática, reconhecendo que a informação lhes é entregue nesses marcos temporais preestabelecidos.

Então, tem as reuniões do módulo 2, mas também, com relação à comunidade, pais e tudo mais, nas próprias reuniões de pais e mestres, se tira um momento que antecede a entrega do boletim, onde a gestão, comunica como foram alocados os recursos que estavam disponíveis, né? Dessa forma, é comunicado ao colegiado, a gente já tem essa prestação de contas. Para o corpo docente, é nesse momento de reunião de módulo 2, e para a comunidade de modo geral, a gente tem esse momento de reunião de pais e mestres e ocorre a cada semestre, né? (P1).

Olha a gente, nos momentos de reunião de pais, a cada bimestre, aquilo que de repente, não ficou claro, né? Naquele momento do edital ou no momento da divulgação da compra de alguma coisa, na reunião de pais, a gente mostra para os pais o que foi adquirido. A comunidade que é participativa, elas têm conhecimento, sim (P4).

Sim. Nas reuniões, pelo *WhatsApp* e nas reuniões gerais (P9).

Os dados docentes corroboram que há uma estrutura institucionalizada de prestação de contas, com rituais administrativos consolidados e reconhecimento da formalidade do processo. Entretanto, essa percepção de suficiência aparece frequentemente associada ao cumprimento da rotina, o que sugere uma transparência ancorada no plano formal.

Observa-se, portanto, que a transparência no âmbito do PDDE não se configura como um fluxo contínuo e permanente de informações, mas como momentos específicos de divulgação, articulados aos ritos administrativos da escola, como a entrega de boletins e o início do ano letivo.

Assim, a convergência não necessariamente implica aprofundamento participativo, mas sobretudo validação da conformidade legal e procedimental. Trata-se, portanto, de uma transparência consolidada no plano normativo, com reconhecimento coletivo de sua existência e legitimidade.

5.1.2. Transparência Mediada, Seletiva e Restritiva

Esta subcategoria refere-se às práticas de prestação de contas nas quais a transparência ocorre de forma mediada, seletiva ou restritiva, com centralidade no papel do colegiado escolar como instância legítima de controle.

Nesta circunstância, a transparência mediada refere-se àquela que não ocorre de maneira direta e ampla para toda a comunidade. Caracteriza-se pela interposição de instâncias colegiadas como principais espaços de circulação das informações financeiras. Nessa configuração, a prestação de contas é realizada formalmente, porém sua difusão é canalizada prioritariamente por meio do conselho escolar e da unidade executora, funcionando como filtros institucionais da informação.

A transparência é seletiva, em casos que a gestão define o que, como e para quem a informação será divulgada. Manifesta-se quando a gestão define estrategicamente quais informações serão amplamente divulgadas e quais permanecerão circunscritas a determinados espaços institucionais.

Trata-se de um processo de curadoria informacional que pode envolver a publicização de resultados gerais, sem detalhamento integral de valores ou procedimentos, revelando uma gestão que interpreta a transparência como prática orientada por critérios de conveniência administrativa.

Já a transparência restritiva ocorre quando, embora a prestação de contas atenda às exigências normativas e legais, sua divulgação pública é limitada. Nesses casos, a transparência assume caráter predominantemente formal, cumprindo o requisito administrativo, mas não necessariamente ampliando os espaços de participação e controle social.

As práticas de prestações de contas como descritas, de certa forma, burocratizam o acesso às informações. Assim, identificou-se um conjunto de respostas que denota essa burocratização. Nos discursos de D1, D6, D8 e D10, a prestação de contas é narrada como um acervo disponível, cujo acesso depende da mobilização de quem desejar conhecê-la.

Geralmente, o material fica aqui na sala do financeiro e a gente, às vezes, coloca ali um painel com o quadro, com o recurso, o que é que tem lá para gastar. A gente explica que o recurso não é muito para usar. Aí, quem tem dúvidas, a gente esclarece (D1).

Como foi dito, a comunidade escolar tem acesso a informação, mas normalmente elas não buscam muito essa informação, mas ela é acessível (D6).

A comunidade tem acesso. A gente tem um setor financeiro, aí tem o caderno de ata. Durante o ano corrente a gente vai fazendo as atas e a gente vai arquivando aos poucos, sabe? Mas assim, todo o processo está disponibilizado para aquele que pedir, pode ter acesso, sim (D8).

Há a prestação de contas no colegiado, mas não há divulgação à comunidade de um modo geral. Fica à disposição aqui o caderno, mas é mais difícil. Se a pessoa chegar e procurar, está aí. Mas para a prestação de contas público, não (D10).

Os relatos demonstram que a escola cumpre o rito legal de armazenamento e organização, mas não fomenta ativamente o fluxo dessa informação para fora dos muros da secretaria. Nesses contextos, a publicização ampla das informações financeiras é relativizada, não por ausência de prestação de contas, mas por opções gerenciais conscientes, que privilegiam formas internas de controle e validação institucional.

Outra ocorrência identificada nos depoimentos e que merece destaque refere-se à situação de restrição à transparência decorrentes da percepção de risco e exposição, evidenciada de forma mais explícita no relato do Gestor D5.

Na verdade, a legislação pede que você torne isso público. Coloque um mural na escola, né? Mas eu, diretor desta escola, tenho um caráter particular na resolução desse problema, porque eu acho que a exposição de valor te possibilita outras, como que eu posso dizer, outras exposições mesmo. [...] Quem quiser ver, foliar, calhamaços de folhas aí, pode ficar à vontade, mas eu prefiro não expor quantidade, mesmo porque esse cidadão, fez isso. É claro que foi um caso à parte, mas as pessoas podem acreditar que eu tenho muito recurso nas minhas mãos, né? Então, assim, eu mexo com pessoas de todos os tipos. Poderia acontecer algo comigo, sim, né? Alguém poderia acreditar que eu sou dona daqueles valores ali, né? Para evitar qualquer outro tipo de problema, eu não exponho valores (D5).

O depoimento revela que experiências prévias de denúncia infundada influenciam diretamente as estratégias de prestação de contas adotadas, levando à opção por restringir a divulgação pública de valores e priorizar o controle por meio do colegiado escolar. Nesses casos, a transparência é reinterpretada como prática que deve equilibrar o dever de informar com a gestão do risco percebido.

Ainda que se trate de um episódio singular, o relato possui um poder explicativo ao evidenciar que a transparência não é apenas uma exigência normativa, mas também uma prática que perpassa por dimensões subjetivas e contextuais que condicionam as decisões da gestão escolar.

Cabe lembrar que, ainda que tais práticas não impliquem descumprimento das normas do PDDE, elas revelam uma concepção de *accountability* centrada no controle institucional interno, em detrimento da ampla publicização à comunidade.

Quanto à triangulação, nesta subcategoria revelou-se uma convergência com aprofundamento analítico, uma vez que os discursos coincidem, mas alguns deles trazem novas dimensões interpretativas. A análise cruzada evidencia um descompasso entre a concepção de ‘acesso’ do gestor e a percepção de ‘visibilidade’ do professor.

Para os diretores, a transparência cumpre-se na disponibilidade do acervo documental, evidenciado em excertos como “todo o processo está disponibilizado para aquele que pedir”. Contudo, os relatos docentes desconstroem a eficácia dessa estratégia. Os professores confirmam que o acesso é teoricamente possível, mas relatam a ausência de uma política ativa de convite à fiscalização, a exemplo da fala do Professor P6.

As atas são públicas. Mas elas não estão coladas em uma parede nem na internet. Elas são públicas, mas não tem uma ação de falar assim, venha conhecer o que o programa faz, entendeu? Não existe. Então, elas são públicas. Mas não tem uma visibilidade (P6).

A prestação de contas ela passa pelo colegiado. A gente ainda tem que assinar os documentos lá. Só sei que existe a impressão dos documentos todos que precisam ser assinados. O colegiado assina e que fica exposto para todo mundo ver. Só que ninguém praticamente procura. Tem um quadro, né? Ele é aberto, fica colado nesse quadro, para quem quiser olhar (P8).

Gestores e professores confirmam que a prestação de contas ocorre prioritariamente por meio do colegiado escolar, configurando uma transparência mediada institucionalmente. Ou seja, o colegiado emerge como instância de filtragem, organização e legitimação das informações financeiras.

Assim, a triangulação reforça a noção de uma transparência que é simultaneamente institucionalizada e restrita em termos de alcance e engajamento. A informação existe e está

disponível, mas não necessariamente mobiliza participação ampliada ou compreensão técnica por todos os atores.

Adicionalmente, a triangulação confirma a existência de uma Transparência Seletiva. Enquanto gestores como D5 justificam a não exposição de valores totais como medida de segurança, professores como P5 percebem essa lacuna como uma falha na prestação de contas, apontando que a informação chega fragmentada, uma vez que há a exposição do que foi gasto, ou seja, da despesa, mas desconhece-se o saldo, caso ele exista.

Sim, mas eu penso que ainda pode melhorar. As informações ficam disponíveis para quem solicitar. No sentido do total da verba. Acho que fala o valor dos orçamentos e depois o valor gasto. Mas aí a gente não sabe, não passa, o restante se sobrou, né? Eu acho que talvez essa informação falte para concluir. Quanto do dinheiro total foi gasto e quanto que sobrou. Mas as informações ficam disponíveis (P5).

Essa assimetria de informação, onde a gestão detém o controle sobre o quanto se revela, pode fragilizar o controle social e reforçar a dependência da comunidade escolar em relação à mediação do Colegiado.

5.1.3. Capacidade Administrativa e Desafios Operacionais

Um grupo de gestores relatam a ausência de obstáculos relevantes no cumprimento das exigências do PDDE, classificando o processo como tranquilo e prático. A introdução de ferramentas tecnológicas, especificamente o aplicativo BB Ágil, é celebrada como um elemento modernizador que desburocratizou a execução financeira.

Eu acredito que não há desafios. O BB ágil funciona tranquilo. Os documentos são enviados para a secretaria de educação e tem os prazos determinados, principalmente o PDDE. O PDDE como é um recurso federal, você não pode, de forma alguma perder o prazo. Chegou ali em 31 de dezembro, encerrou o recurso, você já tem a data certa para você prestar contas. E é tranquilo para prestar contas (D2).

O PDDE tem que fazer o rol, essas questões todas, mas não temos desafios não. Ainda mais agora que tem o PDDE junto com o BB ágil, para facilitar mais, né? (D3).

É tudo tranquilo. Assim como a execução dos valores é a prestação. Ela é muito mais prática, porque a prática de gastar o dinheiro e usar o dinheiro ali é tranquilo (D5).

Não. Para mim foi muito tranquilo. Inclusive o BB Ágil, a gente está usando esse ano. Foi bem prático, foi bem interessante (D7).

Para estes respondentes, a prestação de contas é um rito administrativo incorporado à rotina escolar, onde o cumprimento dos prazos e normativas ocorre sem atritos, sugerindo a apropriação dos processos de gestão.

A utilização da plataforma disponibilizada pelo FNDE, em parceria com o Banco do Brasil, denominada Solução BB Gestão Ágil, que foi aprovada pela Resolução CD/FNDE nº 07/2024 e idealizada como ferramenta de comprovação da execução dos recursos repassados, é citada pelos respondentes como uma melhoria no processo de prestação de contas por torná-la mais prática.

Entretanto, há aqueles que apontam dificuldades na operacionalização da prestação de contas, relacionadas à capacidade administrativa local das escolas e aos entraves estruturais relacionados a disfunção burocrática do programa.

As falas revelam fragilidades nos procedimentos administrativos cotidianos, especialmente no manejo documental, na organização dos registros financeiros. A menção à perda e mistura de notas fiscais, associada ao desconhecimento sobre o correto preenchimento dos documentos, como dito pelo Gestor D4, indica limitações na padronização de rotinas e na capacitação técnica dos responsáveis, o que aumenta o risco de inconsistências formais no processo de prestação de contas.

Eu tive alguns problemas em relação a prestação de contas aqui. É porque a servidora misturou nota e perdeu. Então, eu tive um problema para conseguir essas notas. [...] Porque, por exemplo, encontrei dificuldade quando eu contratei essa ATB financeiro, pois a pessoa não sabia como os documentos deveriam ser preenchidos. Então, essa dificuldade não é para passar daqui para lá, mas se tivesse uma formação, capacitação, quem sabe não teria sido diferente. Mas aí, eu tive esse problema, mas, a analista, o pessoal da prestação de contas da superintendência ajudaram e consegui fazer, consegui resolver. Eu acho que a dificuldade é essa (D4).

Além disso, a percepção de complexidade na gestão de múltiplas contas, relato do Gestor D10, sinaliza dificuldades no acompanhamento sistemático dos saldos e movimentações financeiras, gerando sensação de confusão operacional e sobrecarga administrativa.

O que eu acho muito complicado é as contas serem conjuntas. Isso dificulta demais, porque às vezes a gente se perde. Quanto tem para cada recurso? Então, é meio confuso. Uma vez a gente fez um pagamento indevido por isso. Eu tirei do emergencial que não tinha e era para pagar pelo Básico. Mas é que a conta era outra, foi alguma coisa nesse sentido. Isso é um dificultador (D10).

Esse cenário contribui para a ocorrência de erros humanos, como o envio de documentos em prestações incorretas, conforme a narrativa do Gestor D9, que podem resultar em bloqueios temporários dos recursos e comprometer a continuidade das ações planejadas.

Só tive uma única vez uma dificuldade por conta de, justamente, uma ATB financeira nossa que deixou de prestar conta de um recurso do PDDE. Aí, houve esse bloqueio. A prestação estava aqui, na verdade, estava em outra prestação de contas que não do PDDE. Aí, nós achamos, quer dizer, foi um erro humano, obviamente, pode acontecer. Mas, a prestação estava aqui (D9).

Mas os desafios não se restringem ao âmbito interno da escola. Ainda na fala do Gestor D9 observou-se o que se pode denominar de 'assincronia institucional'. O depoimento descreve uma falha no fluxo comunicacional entre as instâncias federativas (Escola – Regional – FNDE), onde a eficiência da ponta, neste caso, a escola é neutralizada pela morosidade do intermediário.

Aí, o problema é que, agora, depois que você tem toda a agilidade para enviar os dados novamente, aí você esbarra na burocracia que é comunicar com o FNDE. A regional demora em estar em contato com o FNDE. Aí, fala assim, não, nós já recebemos, você tem um protocolo de recebimento. Mas, às vezes, eles não mandaram para o FNDE. Então, a gente fica, muitas vezes, com o recurso bloqueado, sendo que você já prestou contas. Pode acontecer, já aconteceu. Todos são humanos, podemos errar (D9).

O gestor relata um cenário de impotência administrativa que mesmo após sanar pendências e realizar a prestação de contas com agilidade, a unidade escolar permanece com o *status* de inadimplente devido à lentidão da instância regional em processar e encaminhar a regularização ao FNDE.

Este relato é relevante pois evidencia que a burocracia do PDDE não opera apenas como mecanismo de controle, mas, por vezes, como um entrave injustificado. Cria-se um paradoxo onde a escola cumpre o rito de *accountability*, buscando sanar suas irregularidades, mas não recebe a contrapartida do desbloqueio financeiro em tempo hábil.

O resultado é a penalização dupla do gestor escolar que, ainda que corrija o erro humano, continua privado do recurso necessário para o funcionamento da escola, refém de um trâmite administrativo sobre o qual não tem governabilidade.

Por fim, a sugestão de digitalização dos procedimentos, como descrito pelo Gestor (D8) evidencia tanto a consciência dos gestores sobre a ineficiência de processos manuais quanto a ausência de mecanismos institucionais que facilitem o registro, o arquivamento e o envio eletrônico das informações.

Como aqui na Superintendência tudo é em papel. Eu acho que teria que criar um mecanismo para gente já ir postando tudo *on line*, entendeu? Por exemplo, tem a nota fiscal, já posso ir postando *on line*. Não tem o BB ágil agora? Ser todos da mesma maneira, tipo todo o processo que a gente adquiriu, criar uma forma de ser todo *on line*. Economizaria papel, tempo da gente, para gente ir lá levar essa pasta (D8).

Em conjunto, esses elementos indicam que os desafios operacionais não decorrem apenas da complexidade normativa do programa, mas também das limitações da capacidade administrativa local e da fluidez e confiabilidade dos fluxos institucionais externos. Desse modo, a eficiência do sistema como um todo passa a impactar diretamente a autonomia operacional da escola.

Na análise da triangulação, observou-se que esta subcategoria apresenta caráter complementar nas visões sobre a execução do PDDE. Tanto gestores quanto professores reconhecem a gestão financeira como uma atividade de complexidade técnica e burocrática, o que gera efeitos distintos em cada grupo.

Os gestores enfatizam dificuldades operacionais concretas, tais como: erros humanos, organização documental, múltiplas contas, bloqueios de recursos e morosidade externa, revelando vulnerabilidades na execução técnica do processo. Para os gestores, essa complexidade é fonte de angústia e erro operacional, agravada pela fragilidade na formação das equipes de apoio (ATB).

Já os professores reconhecem a burocratização e a exigência de conhecimentos específicos, destacando a necessidade de profissionais capacitados para conduzir a gestão financeira. Para eles, essa mesma complexidade atua como um fator de distanciamento e alienação.

Bom, são feitas as compras de acordo com as demandas, mas essa prestação de contas, os processos são feitos conforme o padrão, que são três orçamentos, mas essa parte de como é feita a prestação, não sei dizer não. Aí fica mais com o financeiro, que é o financeiro que se encarrega de fazer os processos, colher os orçamentos, montar toda a documentação que precisa para entregar para a superintendência (P3).

Na prestação de contas em si, eu não vejo o que poderia mais ser feito. Porque ele passa as informações nas reuniões, fala com a gente. Como tem toda uma parte burocrática, no sentido de tem que ter três orçamentos, tem coisa que eu entendo que é muito engessada por parte do Estado. Porque ele já vem naquele formato (P9).

Ao perceberem o processo como 'engessado' e técnico, os docentes terceirizam a responsabilidade da fiscalização minuciosa para o setor financeiro, assumindo uma postura de confiança na burocracia.

Assim, os dados indicam que a *accountability* escolar não depende apenas de intenção de transparência, mas de competência administrativa instalada na unidade escolar. A presença de servidores especializados, divisão de tarefas e domínio das exigências normativas configuram elementos estruturantes da capacidade administrativa local. A efetividade da gestão financeira mostra-se relacionada ao capital técnico e organizacional disponível na escola.

A sistematização da triangulação na categoria *Assegurar Accountability (Prestação de Contas)* encontra-se no Quadro 18, que reúne as evidências empíricas identificadas e explicita os resultados analíticos decorrentes do cruzamento das fontes.

Quadro 18 - Síntese da triangulação da categoria central Assegurar Accountability (Prestação De Contas) e suas subcategorias.

Categoria: Assegurar <i>Accountability</i> (Prestação De Contas)		
Subcategoria	Evidência Empírica (Gestores e Professores)	Resultado da Triangulação
1. Transparência Institucional	Gestores: Relatam o uso de murais, reuniões bimestrais e assembleias como cumprimento de dever legal; Professores: Reconhecem as reuniões de Módulo 2, Conselhos e reuniões de pais como os momentos legítimos de acesso à informação.	CONVERGÊNCIA: Ambos os grupos compreendem a prestação de contas como um evento institucional agendado e ritualístico. A transparência ocorre nos marcos do calendário escolar.
2. Transparência Mediada, Seletiva e Restritiva	Gestores: Utilizam a estratégia de proteção e filtro. Alguns preferem não expor valores totais por segurança ou focam apenas no Colegiado, confiando na mediação; Professores: Confirmam que a informação existe (atas), mas criticam a falta de visibilidade ativa ou o corte seletivo dos dados (sabem o gasto, mas não o saldo).	DIVERGÊNCIA PARCIAL: O Gestor acredita que 'estar disponível' é suficiente. O Professor percebe essa disponibilidade como uma falha de transparência. Há uma fala docente sobre a falta do conhecimento dos saldos finais.
3. Capacidade Administrativa e Desafios Operacionais	Gestores: Relatam a sobrecarga, a falta de qualificação técnica da equipe (ATB), a complexidade das múltiplas contas e a morosidade externa das instâncias superiores (Superintendência/FNDE) como barreiras. Professores: Reconhecem a complexidade (regras engessadas), mas delegam a responsabilidade técnica ao setor financeiro, vendo a burocracia como garantia de lisura.	COMPLEMENTARIDADE: O Professor confirma a fala do Gestor de que o processo é técnico e burocrático, eximindo-se da responsabilidade operacional e validando a centralidade do funcionário financeiro (ATB) no processo.

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

Em conjunto, a triangulação entre gestores e professores revela predominância de convergência nas três categorias analisadas. A prestação de contas é percebida como prática institucionalizada e legítima. Entretanto, sua dinâmica revela mediações, critérios de seletividade e limitações de alcance participativo.

Paralelamente, evidencia-se que a sustentabilidade dessa transparência depende da capacidade administrativa instalada na escola, especialmente frente às exigências técnicas e burocráticas do processo.

5.2. CONTRIBUIÇÕES DO PDDE: PERCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES DOS GESTORES.

Esta categoria tem por objetivo analisar como os diretores escolares avaliam o PDDE, bem como identificar as sugestões apresentadas para seu aprimoramento. Ao concentrar-se na parte final das entrevistas, esta seção captura não apenas percepções pontuais sobre o funcionamento do programa, mas uma apreciação global construída a partir da experiência concreta de gestão dos recursos.

A avaliação realizada pelos gestores permite compreender o lugar que o PDDE ocupa no cotidiano escolar, revelando tanto os aspectos que sustentam sua legitimidade quanto os limites que pressionam sua execução. As narrativas compiladas revelam uma dualidade importante: de um lado, o reconhecimento da agilidade e da imprescindibilidade do modelo de repasse direto para o funcionamento da escola e de outro, a identificação de entraves estruturais que limitam o potencial da política.

Mais do que opiniões isoladas, as falas expressam interpretações ancoradas na prática administrativa, no enfrentamento de demandas urgentes e na necessidade de articulação entre planejamento pedagógico e disponibilidade financeira. Elas evidenciam que, na perspectiva dos diretores, o PDDE é mais do que uma fonte de recursos, ele representa um mecanismo de gestão que viabiliza a autonomia, mas que ainda carece de aperfeiçoamento em sua arquitetura operacional e financeira

Além disso, as sugestões apresentadas não se restringem a demandas por mais verbas, mas avançam para propostas de ampliação de capacitação técnica e aprimoramento de processos. Ao apontarem essas demandas, os gestores evidenciam que a efetividade do programa depende da interação entre desenho institucional, capacidade administrativa e autonomia decisória.

Para compreender as dimensões dessa avaliação e a natureza das propostas apresentadas, as respostas foram organizadas em três subcategorias conforme demonstrado no Quadro 19.

Quadro 19 - Subcategorias da Categoria Central: Contribuições do PDDE: Percepções e Proposições dos Gestores.

Categoria: Avaliação e Sugestões sobre o PDDE		
Subcategoria	Núcleo de Sentido	Evidências Empíricas (falas representativas)
1. Eficiência e Desburocratização da Gestão Escolar	O PDDE é percebido como mecanismo ágil, simplificado e facilitador dos processos administrativos e de aquisição.	D1: “A praticidade.” D4: “Agilidade para aquisição.” D8: “Recurso simplificado, transparente.” D10: “Você tem uma demanda urgente e não precisa esperar.” D8 (sugestão): “Prestação deveria ser toda online.”
2. Autonomia Estratégica da Escola	O PDDE amplia a liberdade da gestão para definir prioridades e responder às demandas locais, funcionando como instrumento estratégico de sustentação escolar.	D6: “Liberdade de colocar as prioridades.” D9: “É uma válvula de escape, um respiro.” D8: “Você tem o direito de mudar o item.” D7: “É o que a gente tem.” D9 (sugestão): “Podia tirar do estadual e mandar via PDDE.”
3. Sustentabilidade Financeira e Capacidade Institucional	Apesar de legitimado, o programa apresenta limites quanto ao volume de recursos e à necessidade de maior capacitação técnica dos gestores.	D1: “Aumento dos recursos. Mais cursos.” D6: “Não dá para realizar tudo.” D9: “O maior aporte do recurso.” D10: “Tenho dificuldade de capital e custeio.” D4: “Capacitações mais detalhadas.”

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

A primeira subcategoria, Eficiência e Desburocratização da Gestão Escolar, aborda a celeridade dos processos e os gargalos administrativos. A segunda, denominada Autonomia Estratégica da Escola, focaliza o impacto pedagógico e a liberdade de gestão. Por fim, a terceira subcategoria, Sustentabilidade Financeira e Capacidade Institucional, discute a suficiência dos recursos, a transparência e a necessidade de formação técnica.

5.2.1. Eficiência e Desburocratização da Gestão Escolar

A análise das entrevistas revela que o PDDE é reconhecido pelos diretores como um instrumento de gestão marcado pela agilidade, simplificação e funcionalidade administrativa.

Expressões como “praticidade”, “agilidade para aquisição”, “recurso simplificado” e “não precisa esperar” revelam que o programa é percebido como alternativa eficiente frente aos fluxos burocráticos tradicionais das redes estaduais.

Constatou-se pelas respostas que a eficiência operacional é o atributo mais valorizado pelos gestores no PDDE. Diretores como (D4) e (D10), relatos a seguir, contrastam a agilidade do programa com a rigidez dos processos de compras estaduais, definindo o PDDE como um recurso que permite à escola responder prontamente a demandas urgentes.

Eu acho que agilidade para a aquisição. Até mesmo essa agilidade para esse retorno das prestações de contas. O PDDE oferece para a gente uma facilidade que as aquisições do Estado não oferecem. Eu acho que a agilidade, a facilidade e eu acho que é uma coisa extremamente boa, sabe? Quando o recurso já vem, a gente fala que ele já vem carimbado (D4).

É um recurso que eu vejo como ele de fato está preocupado em trazer benefícios para o aluno, para a escola como um todo, de uma forma mais fácil. Mais transparente, mais simplificada mesmo. É um recurso mais acessível. Nós temos mais facilidade de lidar com ele. Então nisso para a gente é muito positivo (D10).

E a 'praticidade' (D1, D5) é apontada como um modelo de sucesso a ser replicado.

A praticidade. É o fundamental (D1).

Todos os pontos são fortes. Todos os pontos. Como eu quero enfatizar, se a escola tivesse unicamente o PDDE para disponibilizar os recursos, seria algo muito mais prático. Eu não vejo outras maneiras de se disponibilizar recursos que não sejam de um PDDE. Por que outro? A alimentação poderia ser pelo PDDE? Por que não? Outras coisas também. Se dá certo, se tem dado certo até hoje, se tem tudo ali como provar, as notas fiscais, toda a prestação, que é tudo certinho, e é um modelo que dá certo, para mim, só tem pontos fortes (D5).

Eu tiro o chapéu para a estrutura do PDDE. É uma estrutura que ela tem que ser seguida pelo Estado, pelo município também. Eu acho que ela teria que ser seguida. Porque é algo que você vê praticidade e você vê aplicabilidade do recurso (D8).

Essa percepção não se restringe à aquisição de bens e serviços, mas abrange também os processos de prestação de contas, descritos como “tranquilos”. Inclusive, quando surgem sugestões de melhoria, a exemplo do Gestor (D8), estas apontam para a ampliação da digitalização, a migração para sistemas totalmente *online* e integrados, visando reduzir o retrabalho administrativo e não para a revisão estrutural do modelo.

É essa parte dessa entrega. a gente fala muito com a secretaria, mas talvez essa seja uma exigência deles (FNDE). A situação da prestação de contas em processo físico. Eu acho que teria que ter toda essa prestação deveria ser *online*. Se já existe um site do PDDE, porque que essa prestação de contas já não é feita no PDDE, com acesso a superintendência? Eles poderiam entrar nela. Teriam os prazos, né? Para você preencher e enviar toda a documentação e o analista só olharia se está tudo certo. Tudo ok. Eu acho que teria um ganho para gente esse modelo (D8).

Isso indica que a crítica não incide sobre o desenho do programa, mas sobre a possibilidade de torná-lo mais eficiente e racional. A implementação da Solução BB Gestão Ágil pelo FNDE pode ser compreendida como uma iniciativa piloto para a futura ampliação da prestação de contas em formato integralmente digital, com potencial de extensão às secretarias que ainda exigem documentação física.

A triangulação dos dados nesta subcategoria, evidencia uma convergência significativa e complementar entre os três atores quanto à percepção de que o PDDE contribui para maior eficiência na gestão escolar.

Entre os diretores, a ênfase recai sobre a agilidade nos processos de aquisição e na simplificação administrativa, sendo o programa frequentemente comparado, de forma implícita, aos trâmites mais morosos de outras fontes de recursos. A eficiência é descrita como elemento principal da operacionalização da escola.

Os professores corroboram essa percepção, ainda que sob outra perspectiva. Sua avaliação se ancora menos no processo administrativo e mais nos efeitos concretos da gestão ágil, como a disponibilidade de materiais pedagógicos, manutenção de equipamentos e atendimento de demandas emergenciais. Assim, a eficiência é percebida pelos resultados visíveis no cotidiano escolar.

Eu acho assim, no nível de investimento é um programa bom, suficiente. Embora tenha sua legislação, ele dá uma flexibilidade para a gente, para estar escolhendo aqueles recursos que mais se adequam a nossa realidade. O programa atende bem, atende muito bem (P4).

Gostaria de ter muito mais PDDE. Eu acho que faz jus ao nome, né? Que é o programa Dinheiro Direto na Escola. Então, é o dinheiro direto que faz a diferença na escola (P6).

Esse é um recurso específico que melhora em todos os sentidos a questão da qualidade do processo de educação, não só a questão pedagógica, mas a questão da infraestrutura também. Então é de suma importância. Ele é muito bom! (P7)

Os relatos de professores confirmam que, para a sala de aula, o modelo de repasse direto funciona como um facilitador imediato do trabalho pedagógico.

Entre os pais, a convergência se dá pela observação das melhorias estruturais, embora salientem que sempre há outras necessidades não atendidas. Não há referência direta aos mecanismos administrativos, mas há reconhecimento da capacidade da escola em utilizar os recursos de maneira adequada e produtiva.

Eu acho que a escola é bem equipada. É só manutenção mesmo. Mais equipamentos, uma coisa para eles usarem no laboratório, ter mais experiências no laboratório, né? Lá tem um laboratório de química e, assim, eu acho que poderia investir mais nesse

laboratório, para os meninos terem mais experiências, fazerem mais experiências (R3).

A triangulação demonstra, portanto, que a eficiência do PDDE é validada pelos diferentes atores, embora sob ângulos distintos: processual (diretores), pedagógico-operacional (professores) e percepção estrutural (pais). Essa convergência fortalece a subcategoria, indicando que a desburocratização não é apenas um atributo técnico do programa, mas um elemento que repercute concretamente na organização escolar.

Assim, a eficiência operacional percebida pela comunidade é sustentada pelo esforço administrativo da gestão em absorver e contornar a complexidade burocrática institucional. O PDDE cumpre sua função de agilizar a resolução de problemas locais, ainda que ao custo de uma sobrecarga administrativa concentrada na figura do diretor.

5.2.2. Autonomia Estratégica da Escola

Nesta subcategoria, o PDDE é ressignificado pelos diretores não apenas como verba, mas como instrumento de autonomia decisória.

As falas (D6, D8, D9) descrevem o programa como uma 'válvula de escape' ou 'curinga' diante da rigidez de outras fontes de financiamento, permitindo à gestão alocar recursos onde a necessidade é real e imediata.

Sem esse recurso, teriam problemas mais graves. Na verdade, quando você faz o plano de aplicação do PDDE, quando você recebe, você tem a liberdade de colocar as prioridades, né? (D6)

O primeiro ponto forte é ele ser um recurso que você usa de maneira simplificada, transparente e condizente com aquilo que você está querendo. Esse é um dos pontos que eu acho bem interessante (D8).

O ponto maior é que ele tem um apoio para a gestão imprescindível. É imprescindível o PDDE. Eu costumo dizer que ele é para a gente uma válvula de escape, um respiro, sabe? Tem hora que a escola, ela não tem outra maneira, não tem outro recurso, porque muitas vezes a escola, como a gente fala, os recursos são muito carimbados, muitas rubricas, eles já estão muito presos naquilo ali. [...] A gente gosta tanto de trabalhar com o PDDE, igual eu te falei, porque ele acaba sendo um curinga para gente. (D9).

A capacidade estratégica se materializa no uso do recurso para qualificar o processo ensino-aprendizagem (D2, D3), desde a aquisição de tecnologias, como um data show, até o custeio de atividades extracurriculares.

Ah, o PDDE ele é um recurso que a escola abraça esse recurso. Igual eu falei para você, ele precisa ser aumentado, mas é um recurso que ele sempre chega em boa hora para a gente utilizar na escola, para as necessidades da escola. Então assim, é um recurso muito bom mesmo. E ele melhora a aprendizagem dos alunos (D2).

É muito útil na gestão pedagógica. A gente prefere a aquisição de materiais de consumo, então esses materiais de consumo, eles acabam ajudando as aulas fluírem melhor. Por exemplo, o professor, hoje em dia que ele tem uma cópia xerox, a aula dele vai ser mais rápida. Ele tem qualidade, ele vai ter qualidade, quando ele tem data show, por exemplo, que hoje a gente adquire com o PDDE Capital. Então, isso aí tudo são influências positivas (D3).

A possibilidade de realocar despesas e ajustar o plano de aplicação, conforme citado pelo Gestor (D8), é identificada como um importante exercício de autonomia que garante a funcionalidade pedagógica da escola. Os diretores enfatizam a possibilidade de definir prioridades, ajustar o plano de aplicação e redirecionar recursos conforme necessidades emergentes.

E o leque para você aplicar o recurso. Você tem o direito também de mudar o item. Se você viu que você fez aquele plano de aplicação e no decorrer não precisou usar, você tem essa possibilidade de fazer essas alterações de uma maneira prática que você vai no sistema né? E aí você consegue mudar o foco daquilo que você precisava. É um dos pontos fortes que eu acho assim, essenciais (D8).

Porque você tem uma demanda urgente e você não precisa esperar duas semanas para você adquirir esse bem ou esse serviço, por exemplo. Então é mais fácil. Para a gente é muito bom. É como eu te falei. Se todos os recursos tivessem essa mesma facilidade, a escola conseguiria andar melhor, fluir melhor. Mais com as próprias pernas, digamos assim (D10).

Essa flexibilidade contrasta com outras fontes orçamentárias consideradas rígidas. O PDDE, portanto, amplia a margem de exercício da liderança escolar, permitindo respostas mais alinhadas às especificidades do contexto local.

Do ponto de vista analítico, essa categoria dialoga diretamente com a discussão sobre liderança e capacidade de ação institucional. O programa funciona como mecanismo que viabiliza escolhas estratégicas e sustenta práticas pedagógicas e administrativas definidas pela própria escola. A autonomia não é compreendida apenas como princípio abstrato, mas como possibilidade concreta de decisão sobre prioridades identificadas neste ambiente.

A análise triangulada revela que a autonomia promovida pelo PDDE é reconhecida pelos três segmentos, ainda que com nuances relevantes. Os diretores enfatizam a liberdade para definir prioridades, remanejar recursos e responder às demandas locais, caracterizando o programa como instrumento estratégico de sustentação da escola.

Os professores confirmam essa autonomia, sobretudo ao reconhecerem que a gestão consegue atender necessidades pedagógicas específicas, observada na fala do Professor (P1).

Eu acho que é um recurso bem importante para a manutenção e a aquisição de recursos materiais para a escola e que incentiva o corpo docente, a parte pedagógica e ajuda nos projetos e tudo o mais. (P1).

Contudo, introduzem uma dimensão adicional, descrevendo que a autonomia depende do grau de participação efetiva dos docentes nos processos decisórios. Aparecem sugestões de maior envolvimento e maior transparência, indicando que a autonomia institucional pode não se traduzir automaticamente em autonomia compartilhada. Seguem os relatos.

Eu acho que a participação docente, ela poderia ser um pouco maior, né? Ela poderia ser um pouco maior, porque, assim, de certa forma, a gente tem só esses momentos em que a gente coleta de opiniões para levar para a decisão do colegiado. Então, de certa forma, o docente, o professor em si, ele está sendo representado apenas por um membro do colegiado (P1).

Assim, eu acho que a forma como está sendo feito hoje na nossa escola, ele já está sendo bem trabalhado esse recurso do PDDE. Mas, no momento, o que eu acho que para melhorar poderia expor mais nas reuniões, explicar mais detalhadamente, para a coordenação para todo mundo. Nesse sentido, mas em parte é feito indiretamente, através do atendimento das demandas (P3).

Mais clareza em relação aos saldos das contas. E mais participação dos professores nas decisões do uso do recurso. Acho que cada escola também, vai muito do tipo de gestão. Mas é assim, eu acho que pode melhorar no sentido de ser acessível, né? Para todos (P5).

Eu acho que tem que ser reforçado para todo o corpo docente, o quanto é importante eles estarem participando e cobrando também. A efetivação desse programa, a efetivação desses recursos. Que os professores tenham esse conhecimento também. Da necessidade de eles estarem cobrando. Porque eu acho que muitas pessoas também, às vezes, nem participam tanto, não têm esse interesse (P9).

Já entre os pais, a autonomia é percebida principalmente como responsabilidade da gestão. Há reconhecimento da capacidade do diretor em decidir e executar, mas também surgem sugestões de ampliação do diálogo e de fortalecimento do colegiado. Assim, a autonomia é validada, porém acompanhada da expectativa de maior participação comunitária.

Com relação ao gestor da escola, eu acho excelente! Acho que os pais deveriam estar mais presentes no dia a dia dos alunos, entendeu? Não seria só chamar quando estiver brigando ou porque fez isso ou fez aquilo, deveria estar mais presente na vida do aluno. (R1)

Eu digo que o diálogo seja maior do que é. As informações que sejam repassadas com mais clarezas, para que quem não compreende possa compreender e entender o tamanho da responsabilidade que é um colegiado escolar. Porque muitas vezes nem os próprios funcionários da escola têm conhecimento do que é um colegiado. O gestor sozinho, ele não consegue fazer nada sem o apoio desse colegiado, que é a parte que desenvolve, porque se o colegiado não aprova, se o colegiado não assina, se os representantes não estão sabendo, não vai funcionar (R4).

Eu acredito que a gestão é muito séria no recurso que ela tem, essa gestão. Eu acompanho o dia a dia, eu vejo uma seriedade, um compromisso muito grande em fazer as coisas certas. Não vejo um tipo de mau uso desses recursos, que seria grave, mas eu entendo que é necessário apenas um pouco mais de transparência na apresentação do recurso, do que tem, e de como esse recurso pode ser usado (R6).

A triangulação evidencia que a autonomia estratégica é uma realidade institucional reconhecida, mas seu caráter democrático e participativo depende da mediação exercida pela liderança escolar. A subcategoria, portanto, se amplia, ao considerar que não se trata apenas de autonomia financeira descentralizada, mas de como essa autonomia é compartilhada e legitimada no interior da comunidade escolar.

5.2.3. Sustentabilidade Financeira e Capacidade Institucional

Observou-se nesta subcategoria, que embora amplamente legitimado, o PDDE apresenta limites relacionados ao volume de recursos e à necessidade de fortalecimento técnico da gestão escolar. A recorrência de falas que mencionam “aumento do recurso”, “maior aporte” e “não dá para realizar tudo” indica percepção de insuficiência quantitativa frente às demandas crescentes da escola, forçando os gestores a escolhas excludentes.

Não dá para a gente realizar tudo aquilo que a gente queria, gostaria de realizar, ou que teria necessidade para realizar dentro daquele ano, com aquela previsão de recurso. É claro que a gente recebe outros recursos, mas, às vezes, a gente consegue fazer as coisas mais no âmbito daquilo que a gente imaginava com o recurso do PDDE, do que com outro recurso. Ele dá autonomia à escola (D6).

Para mim, para ajudar a gente, seria o aumento do recurso. Sabe inclusive quem não quer gastar aí, pode mandar para mim. Eu fico doida para esse dinheiro chegar (D7).

Paralelamente, emergem menções à necessidade de “mais formação”, “capacitação mais detalhada” e dificuldades na distinção entre capital e custeio. Esses elementos apontam para desafios na capacidade administrativa instalada, especialmente no que se refere à compreensão normativa e à segurança técnica na execução dos recursos.

Mais cursos para explicar o funcionamento. E eu acho que deveria ter mais recurso, também. Ou nem é tanto recurso, é transferir um recurso que às vezes cai em outra fonte para o PDDE. Fazer uma troca, em vez de ser nessa conta vai ser na do PDDE. Concentrar mais no PDDE (D1).

Formação de gestores. Poderia ter mais formação, porque é um processo diferente do processo da Secretaria de Estado. Então ele poderia ter mais formação. Formações mais diretas, né? (D3).

Só a capacitação. Umas capacitações um pouquinho mais detalhadas. Que não pegassem somente o que está vindo de novo. Mas que desse para a gente um pouquinho mais de referência. E talvez seja uma coisa simples, sabe? Porque se tivesse uma capacitação desses 30 anos de legislação, ajudava bastante. Fazendo um resgate, né? Que contasse a história para gente, seria extremamente interessante (D4).

Eu acredito que poderia ter uma formação mais específica com relação a destinação de cada recurso. Dentro do PDDE, o que é capital, até eu também tenho um pouco de dificuldade de entender capital e custeio, de determinar o que é para cada, qual a porcentagem que se destina para cada um (D10).

Assim, a efetividade do PDDE parece depender de dois fatores interdependentes: (a) suficiência financeira e (b) fortalecimento da capacidade técnica dos gestores. Essa constatação reforça a compreensão de que políticas descentralizadas exigem não apenas transferência de recursos, mas também investimento contínuo em formação e suporte institucional.

Nessa subcategoria, a convergência é ainda mais expressiva. Diretores, professores e pais reconhecem a importância do PDDE para a manutenção e funcionamento da escola, mas também apontam limites relacionados ao volume de recursos e às demandas estruturais que extrapolam sua capacidade de cobertura. Assim, há um consenso absoluto entre os três respondentes de que o recurso é insuficiente.

Os diretores enfatizam a insuficiência quantitativa dos valores e a necessidade de maior aporte financeiro e formação técnica. Os professores, por sua vez, destacam que o recurso é importante, mas não suficiente para atender plenamente às necessidades pedagógicas e estruturais.

Entre os pais, a percepção se traduz na identificação de carências físicas, como infraestrutura e melhorias estruturais, que dependem de investimentos mais robustos. A fala de (R7) “a gestão trabalha muito apertada” ecoa as queixas de diretores e professores.

A triangulação demonstra que o PDDE é percebido como política estruturante, porém complementar. Ele fortalece a capacidade institucional da escola, mas não substitui investimentos estruturais mais amplos. Essa convergência reforça que a sustentabilidade financeira da unidade escolar depende de múltiplas fontes e de suporte contínuo à gestão.

Além disso, emergem indícios de que a capacidade institucional não se resume ao volume de recursos, mas envolve também transparência, comunicação e formação para compreensão do funcionamento do programa. Assim, a sustentabilidade se apresenta como resultado da combinação entre recursos adequados e existência de competência administrativa.

O Quadro 20 demonstra a síntese da triangulação observada nesta subcategoria.

Quadro 20 - Síntese da Triangulação da Categoria Central: Avaliação e Sugestões sobre o PDDE e suas subcategorias.

Categoria: Avaliação e Sugestões sobre o PDDE		
Subcategoria	Evidência Empírica - Gestores, Professores e Pais	Resultado da Triangulação
1. Eficiência e Desburocratização da Gestão Escolar	Gestores: Percebem que o PDDE é mais ágil e simples que outras fontes; defesa de maior digitalização da prestação de contas. Professores: Percebem a agilidade na chegada do material à sala de aula e a resolução rápida de problemas. Pais: Associam o uso do recurso e as melhorias visíveis na escola; confiança na aplicação adequada; ausência de críticas à execução.	Convergência complementar. Gestores validam a eficiência no plano processual; professores a reconhecem pelos efeitos pedagógicos; pais a percebem pelos resultados estruturais.
2. Autonomia Estratégica da Escola	Gestores: Destacam a possibilidade de remanejamento e flexibilidade para atender necessidades locais; Professores: Reconhecem que a escola consegue atender demandas pedagógicas específicas; sugerem maior participação docente e maior transparência nas decisões. Pais: Confiam na liderança da escola; tem expectativa de maior diálogo e participação dos pais; reconhecem a atuação do colegiado, ainda que com baixa adesão.	Convergência com tensão participativa. Há consenso quanto à autonomia institucional proporcionada pelo PDDE. Contudo, professores e pais indicam necessidade de maior ampliação participativa.
3. Sustentabilidade Financeira e Capacidade Institucional	Gestores: Apontam insuficiência do volume de recursos; defendem maior aporte financeiro e ampliação do programa; mencionam necessidade de capacitação técnica (capital $\times$ custo). Professores: Reconhecem a importância do PDDE, mas consideram os valores limitados frente às demandas; solicitam maior clareza e formação sobre o funcionamento do programa. Pais: Enfatizam carências estruturais; defendem mais recursos; reconhecem limites que extrapolam a gestão; solicitam maior transparência.	Convergência estrutural. Os três atores reconhecem o PDDE como importante política, porém insuficiente para suprir integralmente as demandas escolares. A sustentabilidade depende de maior aporte financeiro e do fortalecimento da capacidade institucional, incluindo formação e transparência.

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

O conjunto das evidências indica que na percepção dos entrevistados, o impacto do PDDE não se restringe à dimensão técnica do repasse financeiro, mas se materializa também na capacidade organizacional da escola de planejar, decidir, prestar contas e mobilizar a comunidade. E, esse papel normalmente é exercido pela liderança escolar.

5.3. DISCUSSÕES DA LIDERANÇA E A TRANSPARÊNCIA, EFETIVIDADE E QUALIDADE DO PDDE.

No âmbito das políticas públicas educacionais descentralizadas, como o PDDE, a liderança exercida pelos gestores escolares assume papel relevante na configuração dos mecanismos de *accountability* no contexto da escola.

Isso ocorre porque a implementação da política não se limita ao cumprimento de procedimentos administrativos, mas envolve processos de decisão, comunicação e legitimação que dependem diretamente da forma como o gestor conduz a organização escolar.

Assim, a liderança atua como instância de mediação entre as normas institucionais estabelecidas pelos órgãos gestores da política e as práticas cotidianas da escola, influenciando o grau de responsabilização, transparência e participação nos processos de gestão dos recursos públicos.

Nessa perspectiva, a *accountability* não se restringe à dimensão formal da prestação de contas, mas incorpora práticas de visibilidade das decisões, compartilhamento de informações e abertura à participação da comunidade escolar. A transparência, portanto, constitui um elemento estruturante desse processo, na medida em que permite tornar públicos os critérios de utilização dos recursos, favorecendo o controle social e contribuindo para a legitimidade da gestão escolar.

Considerando a *accountability* como um modelo de responsabilização que exige a prestação de informações sobre o uso de recursos públicos, Capobianco (2023) fundamenta-se em diferentes tipologias para classificar suas formas de manifestação. Nesse sentido, a *accountability* pode se expressar sob distintas formas: a administrativa, centrada no cumprimento de normas, leis e procedimentos hierárquicos; a democrática, orientada ao atendimento dos interesses da sociedade e de diferentes grupos sociais; a profissional, vinculada à observância de normas técnicas e éticas estabelecidas por órgãos reguladores; a política, relacionada à autonomia dos agentes e à responsividade perante cidadãos ou instâncias representativas; e a pessoal, fundamentada na consciência individual e nos princípios éticos do responsável.

À luz dessas considerações, a subseção a seguir evidencia como os gestores das escolas pesquisadas se articulam com a promoção da transparência na gestão do PDDE.

5.3.1. Transparência

A quinta e última prática de gestão, “**Assegurar *Accountability* (Prestação de Contas)**” evidencia nos achados das entrevistas, que a liderança da gestão escolar atua como eixo organizador da execução e da transparência do PDDE, porém com intensidades, formatos e alcances distintos.

A discussão desta prática permite compreender a *accountability* no PDDE como um processo contínuo que vai do cumprimento formal de rotinas documentais, uma condição necessária para a regularidade administrativa do programa, até formas mais amplas de inteligibilidade pública e participação social, que potencializam controle, aprendizagem institucional e legitimidade das decisões.

Os achados indicam que a liderança da gestão escolar assegura, de modo relativamente consistente, o primeiro patamar, pois há referências a prazos, registros, atas, arquivamento, prestação de contas em reuniões e uso de recursos tecnológicos para organizar o processo.

Esse núcleo procedimental aparece como base operacional que protege a escola de interrupções no fluxo do recurso e sustenta a capacidade de executar ações financiadas. Contudo, os mesmos dados evidenciam que a passagem do formal para uma *accountability* ampliada, entendida como transparência ativa, compreensível e socialmente apropriável, depende de uma atuação de liderança capaz de mediar sentidos, explicar escolhas e mobilizar sujeitos, o que se manifesta de forma parcial e heterogênea entre os participantes.

Do ponto de vista empírico, observa-se que a prestação de contas é frequentemente descrita como algo “realizado” e “disponibilizado” por meios institucionais, mediante postagens em murais, quadros de aviso, reuniões de pais, reuniões pedagógicas e, em alguns casos, uso de *WhatsApp*, sugerindo um esforço de comunicação.

Esse movimento pode ser interpretado como tentativa de ampliar a visibilidade do PDDE para além do circuito técnico-administrativo, aproximando informações do cotidiano escolar e criando oportunidades de contato com a comunidade, inclusive por estratégias oportunísticas, por exemplo, inserir a prestação de contas em eventos quando a adesão a reuniões específicas é baixa.

Entretanto, os achados também mostram limites importantes, uma vez que a comunicação, por vezes, assume formato passivo e há indícios de baixa inteligibilidade sobre dimensões centrais do gasto público, como a clareza sobre total executado e saldo remanescente. Assim, o que aparece como ‘transparência’ pode oscilar entre a mera existência de documentos e a efetiva compreensão social do que foi decidido e por quê.

Nesse ponto, a liderança da gestão escolar se torna variável decisiva. A literatura sobre gestão e liderança escolar, ao distinguir a ênfase na administração e nos procedimentos daquela centrada em influência, propósito e construção de entendimento compartilhado, permite interpretar que a *accountability* formal é mais próxima do domínio da gestão, enquanto a transformação dessa base em entendimento público demanda liderança.

À luz dos achados, é justamente nessa transição que a categoria passa a ser mais bem compreendida e empiricamente sustentada. Quando a liderança se limita a cumprir exigências e a manter documentos organizados, a prestação de contas tende a funcionar como proteção institucional, mas não necessariamente produz participação ou controle social.

Já quando a liderança assume também o trabalho de tornar informações interpretáveis e socialmente significativas, explicando critérios, prioridades e consequências das escolhas, abre-se espaço para uma *accountability* com maior capacidade de fortalecer confiança e orientar decisões futuras.

Os depoimentos sugerem que essa segunda dimensão está presente, mas de forma fragmentada. Em certos contextos, há esforços de comunicação ativa, em outros, predomina a mediação restritiva.

A subcategoria “transparência mediada, seletiva e restritiva” explicita tensões que atravessam a liderança e afetam diretamente a efetividade ampliada do PDDE. Ao relatar que a documentação está disponível, mas a comunidade não busca, e ao concentrar a prestação de contas em instâncias como o colegiado ou o setor financeiro, os participantes sinalizam uma estrutura na qual o acesso existe, porém não se converte, automaticamente, em engajamento.

Além disso, o receio de expor valores por medo de acusações e conflitos indica que a liderança administra riscos simbólicos e relacionais que podem reduzir a transparência ativa. Esse achado é relevante, pois revela que a prestação de contas não é apenas um ato técnico, mas também um ato político-relacional, permeado por percepções de segurança, confiança e reconhecimento.

Nessa configuração, a liderança influencia não somente “se” há prestação de contas, mas “como” ela é comunicada e com que grau de abertura, o que impacta a possibilidade de a comunidade acompanhar prioridades e resultados do gasto.

Já na subcategoria da “capacidade administrativa e desafios operacionais”, os achados reforçam que o formal é condição de funcionamento, mas também um campo de vulnerabilidade.

Os relatos sobre dificuldades com documentação, formação do apoio financeiro, confusão entre contas e bloqueios mesmo após protocolos apontam que a efetividade do PDDE pode ser comprometida por fragilidades organizacionais e por ruídos entre instâncias externas

O referencial estudado sobre a interação dos entes federativos que se relacionam com o PDDE, ao enfatizar a existência de múltiplos atores e instâncias no ciclo do programa, ajuda a compreender que a *accountability* é atravessada por arranjos institucionais e fluxos administrativos que nem sempre estão sob controle direto da escola

Assim, a liderança, para além de cumprir rotinas, precisa sustentar capacidades internas (processos, pessoas, registros) e, simultaneamente, lidar com entraves exógenos que podem punir a escola com bloqueios e atrasos, repercutindo na continuidade das ações financiadas.

Capobianco (2023) corrobora este entendimento ao descrever que há uma disfunção na comunicação entre os atores do PDDE, indicando que o fluxo de informações na rede é prejudicado por limitações de ordem estrutural, humana e tecnológica. O autor argumenta que, embora exista uma conexão formal entre os atores, sustentada por exigências legais de envio de informações, persiste uma desconexão no que se refere à construção de um diálogo efetivo e resolutivo.

Em síntese, os achados sustentam uma interpretação em que a *accountability* no PDDE aparece, primeiramente, como base formal necessária, atuando com conformidade documental e procedimental, sem a qual a escola corre risco de interrupções e impropriedades, porém, a efetividade ampliada, que envolve a inteligibilidade, confiança e participação, depende de a liderança converter a prestação de contas em comunicação ativa, explicação de critérios e ampliação de oportunidades de acompanhamento, dimensões que emergem apenas parcialmente e de modo desigual nas entrevistas.

Portanto, não se trata de negar a centralidade formal do *accountability*, mas de demonstrar que ele opera como infraestrutura institucional, tornando-se a liderança escolar decisiva na medida em que consegue, ainda que gradualmente, deslocar a prestação de contas de um ato meramente burocrático para uma prática que favoreça compreensão e corresponsabilização na comunidade escolar.

Para além das categorias direcionais de Gois (2020), Robson e Gray (2022) já expostas, as perguntas finais do roteiro de entrevistas permitiram a identificação de mais uma categoria, a qual foi denominada “**Contribuições do PDDE: Percepções e Proposições dos Gestores**”. Ela assume o papel de um fechamento avaliativo e torna-se o momento em que os respondentes deixam de descrever apenas usos e procedimentos e passam a julgar o programa a partir da experiência, sintetizando pontos fortes, limitações e propostas de aperfeiçoamento.

Nessa etapa final, os depoimentos evidenciam como a liderança da gestão escolar interpreta o PDDE como instrumento de gestão e, simultaneamente, como identifica condições necessárias para que ele produza efetividade no cotidiano da escola.

Nesse contexto, os relatos demonstram um juízo consolidado. O PDDE é reconhecido como ferramenta que encurta distâncias entre problema e solução, o que, do ponto de vista da liderança, se traduz em maior governabilidade sobre demandas urgentes. Entretanto, esse fechamento avaliativo também evidencia limites, pois a percepção de efetividade do PDDE não elimina a crítica à insuficiência de recursos e às exigências de automatização.

Um achado interessante nas falas, está na ênfase experiencial do campo. Enquanto a literatura problematiza que expansão e complexificação das ações integradas e da gestão descentralizada, bem como o aumento de responsabilidades gerenciais pode deslocar a atenção do diretor para tarefas técnico administrativas, em detrimento da dimensão pedagógica e da gestão democrática, como descrevem Moreira (2012) e Marinheiro e Ruiz (2017) Medeiros; Corrêa e Castioni (2021), as entrevistas apresentam o PDDE como solução operacional imediata, frequentemente descrita em termos de eficiência e resolução prática de problemas.

Essa tensão sugere uma lacuna interpretativa em que a escola reconhece ganhos concretos de agilidade, mas nem sempre explicita, no mesmo nível, os custos organizacionais e os riscos de sobrecarga gerencial discutidos na literatura.

Assim, a avaliação e as sugestões formuladas pelos atores entrevistados não são apenas juízos sobre o programa. Elas funcionam como indicadores das condições de governança escolar necessárias para que a política alcance seus propósitos.

5.3.2. Efetividade

No que se refere ao **terceiro objetivo específico** que é investigar a relação entre o estilo de liderança e a efetividade no uso dos recursos oriundos do PDDE, cumpre inicialmente retomar o delineamento metodológico adotado. Conforme descrito na metodologia, a métrica de efetividade considerada nesta pesquisa baseou-se em dois indicadores objetivos: i) o percentual de aplicação dos recursos recebidos e ii) a regularidade da prestação de contas, aferidos a partir de dados extraídos do sistema do FNDE.

Entretanto, ao proceder à atualização das informações junto à base de dados disponibilizada no Portal Brasileiro de Dados Abertos e no Catálogo Nacional de Dados (FNDE, CODDE/CGAME, 2023), com acesso em janeiro de 2026, verificou-se que, para o exercício de 2025, encontravam-se disponíveis apenas os saldos das contas vinculadas ao

programa, sem a correspondente informação consolidada acerca dos valores efetivamente repassados no mesmo período.

Considerando que a apuração do percentual de execução requer a relação entre valor recebido e valor aplicado, variável que pode sofrer alterações em razão de mudanças no número de matrículas, ajustes nos critérios de repasse ou eventuais bloqueios, a inexistência de dados completos inviabilizou a realização de inferências consistentes sobre aumento ou redução da execução financeira no período mais recente.

Diante dessa limitação, optou-se por manter a classificação das escolas com base nos dados completos referentes ao exercício de 2024, última base disponível de forma integral e validada, assegurando, assim, coerência metodológica e comparabilidade analítica. A Tabela 2 é reapresentada a seguir.

Tabela 2 - Efetividade do uso dos Recursos do PDDE

ESCOLA	Nº DE ALUNOS	VALOR PAGO A UEX (R\$)	SALDO (R\$)	% DE USO DO RECURSO
EE A	849	196.500,00	13,70	99,99%
EE B	1606	329.300,00	1.469,13	99,55%
EE C	876	187.500,00	3.396,61	98,19%
EE D	1515	316.100,00	2.722,80	99,14%
EE E	1431	297.300,00	4.605,67	98,45%
EE F	836	201.900,00	70.520,16	65,07%
EE G	671	163.300,00	59.352,44	63,65%
EE H	804	174.700,00	70.373,58	59,72%
EE I	750	159.500,00	81.848,22	48,68%
EE J	1168	242.500,00	138.669,88	42,82%

Fonte: (FNDE, CODDE/CGAME, 2023)

Os indicadores adotados, extraídos de fontes oficiais como o FNDE, o Portal Brasileiro de Dados Abertos e o sistema Consulta Escola, permitiram uma análise comparativa entre as escolas em 2024, ano com dados completos. Escolas como E.E A (99,99% de uso, saldo remanescente de R\$ 13,70) e E.E B (99,55%, saldo de R\$ 1.469,13) exemplificam alta efetividade, contrastando com E.E J (42,82%, saldo de R\$ 138.669,88) e E.E I (48,68%, saldo de R\$ 81.848,22), onde maiores saldos ociosos sinalizam, num primeiro momento, ineficiência ou limitações operacionais.

A análise qualitativa das entrevistas, por sua vez, permitiu aprofundar a compreensão dos dados quantitativos. Entre as escolas que apresentavam menor percentual de execução, os relatos dos gestores indicaram fatores explicativos que relativizam a interpretação estritamente numérica do indicador. Destacaram-se: i) a insegurança quanto à correta aplicação dos recursos diante da complexidade normativa do programa; ii) a retenção deliberada de valores como

estratégia de prevenção frente a contingências futuras; e iii) a liberação tardia de recursos, comprometendo o tempo hábil para execução dentro do exercício financeiro.

Esses achados sugerem que o saldo não executado pode decorrer de múltiplas dinâmicas administrativas e não exclusivamente de ineficiência ou ausência de planejamento. Tal constatação reforça a importância da articulação entre análise quantitativa e investigação qualitativa, uma vez que o indicador financeiro isolado pode não capturar a complexidade das decisões tomadas no âmbito escolar.

As evidências observadas nas visitas *in loco* e confirmadas pelos relatos de professores e responsáveis indicaram, de modo convergente, um ambiente escolar organizado e reconhecido positivamente pela comunidade. Embora tais percepções não substituam indicadores objetivos de desempenho, elas contribuem para contextualizar os dados financeiros e evidenciam que a análise da efetividade não pode restringir-se à dimensão administrativa-contábil, devendo considerar também os processos organizacionais e as dinâmicas de liderança que orientam a aplicação dos recursos.

Nesse sentido, a literatura sobre desempenho escolar oferece importante aporte interpretativo. Estudos desenvolvidos por Oliveira e Carvalho (2020) e Oliveira *et.al* (2024) demonstram que práticas consistentes de gestão e liderança estão associadas a melhores resultados escolares, especialmente quando articuladas a processos organizacionais estruturados. De forma complementar, Robinson e Gray (2022) argumentam que o impacto da liderança é mais significativo quando incide diretamente sobre o ensino e a aprendizagem.

Aplicando tais referenciais ao contexto do PDDE, observa-se que a efetividade do uso dos recursos depende menos do volume financeiro disponível e mais da orientação estratégica que a liderança imprime à sua aplicação. Quando as categorias empíricas indicam direcionamento prioritário para ações pedagógicas estruturantes, em detrimento de uma utilização meramente operacional ou emergencial, evidencia-se um estilo de liderança com maior potencial de conversão do recurso financeiro em melhoria das condições de ensino.

Assim, os resultados sugerem que a liderança atua como variável mediadora entre o recurso disponibilizado pelo programa e sua transformação em ações concretas no cotidiano escolar. A efetividade, portanto, não se reduz à execução integral dos valores recebidos, mas relaciona-se à capacidade da gestão de alinhar planejamento financeiro, prioridades pedagógicas e mobilização da comunidade escolar em torno de objetivos educacionais compartilhados.

No que se refere ao segundo indicador de efetividade, a regularidade da prestação de contas, consulta realizada em agosto de 2025 ao sistema Consulta Escola, disponibilizado pelo

FNDE, indicou que duas das escolas investigadas constavam com registro de inadimplência referente à prestação de contas de recursos recebidos no âmbito do PDDE no exercício de 2024, abrangendo as modalidades PDDE Básico, Equidade, Qualidade e Educação Integral. Na mesma base de dados, não se encontravam informações consolidadas relativas aos exercícios de 2025 ou 2026, o que limita a atualização da situação fiscal das unidades escolares para períodos posteriores.

A identificação de inadimplência formal, contudo, exige análise cautelosa. Relatos dos gestores indicaram que as pendências registradas decorreram de equívocos formais na documentação encaminhada, atribuídos à atuação de servidor recém designado para a elaboração da prestação de contas. Segundo os entrevistados, tais pendências já haviam sido sanadas pela escola, embora a homologação definitiva da regularização ainda não constasse no sistema à época da consulta. O próprio portal informava prazo até 31/10/2025 para saneamento das pendências, sob pena de suspensão de novos repasses.

Esse cenário evidencia que a condição de inadimplência registrada no sistema pode não corresponder, necessariamente, à ausência de execução ou à má gestão dos recursos, mas, em determinados casos, a entraves procedimentais e à complexidade normativa que caracteriza a prestação de contas no âmbito do programa.

Tal constatação dialoga com a literatura que problematiza a dimensão burocrática da gestão educacional, ressaltando que a efetividade administrativa depende não apenas da intenção ou do compromisso da liderança, mas também da capacidade técnica instalada e do domínio das exigências formais impostas pelos órgãos financiadores.

Sob a perspectiva da liderança, tal situação permite problematizar a articulação entre distribuição de tarefas e controle processual. Em modelos mais centralizados, a concentração de decisões no gestor pode sobrecarregar a direção e fragilizar a revisão técnica dos atos administrativos. Por outro lado, em contextos de liderança distribuída, a ampliação da participação requer, simultaneamente, a consolidação de rotinas de conferência e apoio formativo, de modo que a partilha de responsabilidades não resulte em vulnerabilidade institucional.

Desse modo, a regularidade fiscal configura-se como dimensão constitutiva da efetividade, mediada pela capacidade da liderança de articular pessoas, processos e exigências burocráticas em um cenário dinâmico como é o ambiente escolar.

5.3.3. Qualidade

O **quarto e último objetivo específico** desta pesquisa consistiu em examinar a relação entre o estilo de liderança do gestor escolar e a qualidade na aplicação dos recursos do PDDE, considerando qualidade como um construto composto por cinco dimensões complementares: transparência, pertinência, eficiência percebida, impacto percebido e participação.

Para sustentar essa análise, é necessário explicitar um ponto metodológico importante: o estilo de liderança é atribuído ao gestor escolar, mas a qualidade não pode ser tratada como efeito de uma execução individual. Como já citado, no PDDE, a aplicação do recurso se dá em um arranjo normativo que envolve instâncias colegiadas e procedimentos formais, de modo que o gestor influencia os resultados principalmente por meio de sua capacidade de organizar a governança do processo.

Assim, a relação entre liderança e qualidade deve ser compreendida a partir dos mecanismos pelos quais o gestor estrutura rotinas, define padrões de comunicação, conduz a priorização de necessidades, cria condições de cooperação e sustenta (ou restringe) a participação. Isso não significa deslocar o foco analítico para todos os atores, nem reduzir o fenômeno a uma descrição biográfica do dirigente, mas reconhecer a liderança como instância mediadora da ação coletiva.

Nessa perspectiva, a liderança do gestor revela-se como combinação situada entre componentes gerenciais/transacionais (controle, rotinas e conformidade), transformacionais/instrucionais (sentido pedagógico e mobilização), distribuídos (deliberação e partilha) e contingenciais/defensivos (adaptação a restrições e gestão do risco). Tal combinação não se configura como tipologia fixa, mas como arranjo dinâmico, cuja ênfase varia conforme a dimensão da qualidade mobilizada. Nesse sentido, discute-se a seguir como os gestores entrevistados se posicionam em cada uma dessas dimensões.

A dimensão da **Transparência**, entendida como clareza e acessibilidade das informações prestadas, depende de como o gestor transforma exigências formais de prestação de contas em inteligibilidade pública. Em termos analíticos, transparência não se limita à existência de documentos, pois envolve a capacidade de tornar decisões, critérios e limites compreensíveis a públicos com diferentes repertórios técnicos.

O estilo de liderança incide diretamente nesse aspecto, pois estabelece o padrão comunicacional da gestão. Assim, a transparência, enquanto dimensão de qualidade, é mediada pela forma como o gestor organiza a circulação de informações e legitima o acompanhamento coletivo.

No contexto investigado, predominam práticas de publicização institucional e uso de canais digitais para informar o recebimento e a destinação dos recursos. Tal conduta sugere uma liderança de base gerencial, na medida em que a transparência é compreendida como rito de conformidade e demonstração objetiva da correta aplicação.

Contudo, o entendimento público da informação não se realiza de maneira homogênea. Alguns gestores descrevem transparência como mera disponibilidade documental, o que tende a produzir uma visibilidade formal, porém socialmente limitada. Em casos específicos, a transparência assume caráter defensivo, quando o diretor opta por restringir a exposição de valores para reduzir riscos de conflitos ou acusações.

Ou seja, quando há divulgação ativa acompanhada de explicação e mediação, observa-se aproximação com liderança democrática/transformacional; quando predomina a contenção informacional como estratégia de autoproteção, evidencia-se orientação mais transacional, centrada na responsabilização individual.

A dimensão da **Pertinência**, definida como a adequação dos gastos às necessidades reais da escola, evidencia de forma ainda mais clara o papel do gestor como articulador entre demandas e decisões. As necessidades emergem de professores, equipe pedagógica, famílias e do cotidiano escolar, mas não se convertem automaticamente em prioridades do PDDE.

O estilo de liderança manifesta-se na capacidade de conduzir processos de escuta e diagnóstico, estabelecer critérios de priorização e alinhar escolhas a finalidades educacionais mais amplas. Dessa forma, a pertinência resulta de um estilo de liderança que produz coerência entre projeto institucional, condições materiais e decisões de gasto.

Na dimensão da pertinência, os gestores relatam práticas de escuta e consulta, sobretudo com professores, para identificar necessidades e orientar aquisições, além de discutir o tema em reuniões regulares. Essa conduta aproxima o estilo de liderança de uma orientação instrucional/transformacional, na medida em que a decisão de gasto se ancora na atividade-fim e nas condições do trabalho pedagógico.

A próxima dimensão, a **Eficiência Percebida**, associada à organização e agilidade na execução, remete ao modo como o gestor cria capacidade institucional para executar com previsibilidade e segurança. O estilo de liderança influencia essa dimensão quando estabelece coordenação que reduz incertezas, evita retrabalhos e assegura continuidade, inclusive diante de mudanças de equipe, exigências burocráticas e atualizações normativas.

Há relatos de execução considerada tranquila e organizada. Em contraste, outros gestores descrevem entraves relacionados à capacidade administrativa local e à necessidade de apoio da superintendência para solucionar problemas.

Também aparecem dificuldades decorrentes da multiplicidade de contas e do risco de pagamentos indevidos por confusão operacional, além da chamada “assincronia institucional”, em que a escola regulariza pendências, mas permanece formalmente inadimplente em razão de morosidade intermediária.

Nessa dimensão, a eficiência associa-se à liderança gerencial/transacional, no que se refere a rotinas, controle e prazos, combinada à liderança contingencial, quando se impõe a necessidade de controle ampliado como resposta ao risco jurídico e às limitações institucionais.

Já a dimensão, **Impacto Percebido**, entendido como melhorias identificadas no cotidiano escolar, depende tanto da orientação do gasto quanto da capacidade do gestor de conectá-lo a uma lógica de mudança reconhecível.

A liderança mostra-se central quando prioriza intervenções com potencial de repercussão concreta, seja na infraestrutura, nos materiais, nas condições de trabalho ou no ambiente pedagógico, e quando torna visível o sentido das escolhas, estabelecendo ponte entre recurso e melhoria. A qualidade do PDDE, nesse aspecto, manifesta-se quando a execução reforça o funcionamento escolar, sustenta o trabalho pedagógico e é reconhecida pela comunidade como avanço.

Nos relatos, gestores e demais atores associam o PDDE a melhorias na infraestrutura, nos materiais, nas condições de aula e no engajamento discente, além de destacarem a agilidade para atender demandas pedagógicas em tempo oportuno. Neste caso, quando o gestor orienta a aplicação para resultados reconhecíveis e articula infraestrutura e pedagogia como dimensões indissociáveis, evidencia-se liderança transformacional/instrucional e quando mobiliza rapidez e autonomia operacional para proteger a sequência pedagógica diante de imprevistos, emerge traço contingencial associado a planejamento e resposta adaptativa.

Por fim, a dimensão da **Participação**, compreendida como grau de envolvimento da comunidade nas decisões, constitui dimensão na qual o estilo de liderança atua como condição de possibilidade. A participação não se esgota na existência formal de colegiados, reuniões ou assinaturas, mas concretiza-se quando diferentes segmentos compreendem o processo, influenciam prioridades e reconhecem a legitimidade das decisões.

O gestor não produz participação isoladamente, mas pode ampliá-la ou restringi-la conforme define a convocação, organização e condução dos espaços deliberativos. Abertura ao debate, simetria no acesso à informação, segurança para questionar e clareza na justificativa das decisões podem conferir ampliação a participação. Assim, o estilo de liderança favorece qualidade quando transforma a participação em prática substantiva de governança, ou seja, produz sentido nesta ação, e não em rito formal de homologação.

Na dimensão da participação, os gestores descrevem o colegiado como instância primordial, com direito a voto, fala e objeção, reconhecendo que a participação das famílias exige convocação e estímulo contínuos. Pais e professores confirmam experiências de deliberação, mas também relatam situações em que o colegiado atua predominantemente como instância de referendo de propostas já delineadas pela gestão, o que suscita dúvidas sobre a influência real exercida.

Assim, quando a condução amplia o debate, traduz a técnica e distribui voz, aproxima-se de liderança distribuída/democrática, mas quando a participação opera como validação formal em ambiente tecnicamente assimétrico, predomina orientação gerencial, ainda que legitimada normativamente.

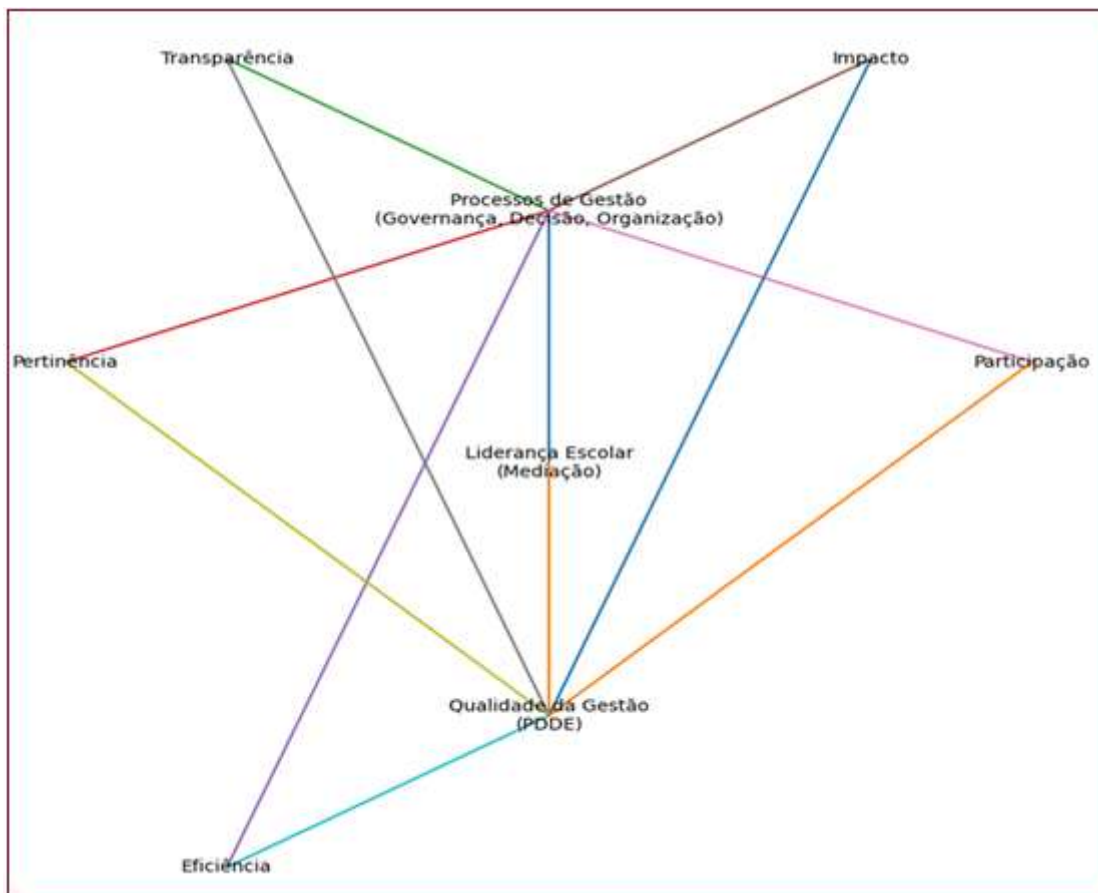
Em síntese, a relação entre estilo de liderança do gestor escolar e qualidade na aplicação dos recursos do PDDE estabelece-se por meio de mecanismos de governança: padrões de comunicação (transparência), critérios de priorização (pertinência), organização de rotinas e coordenação (eficiência percebida), orientação para melhorias reconhecíveis (impacto percebido) e sustentação de espaços deliberativos efetivos (participação).

Portanto, a qualidade não decorre da adoção isolada de um modelo de liderança, mas da capacidade do gestor de equilibrar diferentes formas de agir, ajustando-as às especificidades do contexto escolar, em uma combinação de controle, mobilização, partilha e adaptação às contingências institucionais.

A partir dessa síntese, apresenta-se a Figura 6 como modelo teórico proposto, que sistematiza as relações entre estilo de liderança, mecanismos de governança e dimensões da qualidade na aplicação dos recursos do PDDE. O modelo explicita como a liderança, ao mediar esses processos, contribui para a produção de resultados efetivos no contexto escolar.

Cabe lembrar que o modelo foi estruturado com base nas respostas obtidas nessa amostra e, portanto, aplica-se ao cenário estudado.

Figura 6 -Modelo Teórico da Mediação da Liderança na Qualidade da Gestão dos Recursos do PDDE.



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

O modelo teórico proposto evidencia que a liderança escolar atua como instância mediadora central na relação entre os processos de gestão e a qualidade da aplicação dos recursos do PDDE.

Nesse arranjo, a liderança não incide diretamente sobre os resultados, mas organiza e orienta os processos de governança, decisão e estruturação das práticas, que, por sua vez, condicionam a forma como se manifestam as dimensões de qualidade: transparência, pertinência, eficiência, impacto e participação.

Essas dimensões não operam de modo isolado, mas se configuram de maneira interdependente, sendo continuamente influenciadas pela capacidade da gestão em articular rotinas, mobilizar sujeitos e sustentar decisões coerentes com as necessidades da escola.

Ao responder ao quarto objetivo específico, argumenta-se que a qualidade emerge quando o gestor não se limita à administração do recurso, mas exerce liderança sobre o processo coletivo de decisão e execução, produzindo coerência, legitimidade e resultados percebidos no cotidiano escolar.

5.4. SÍNTESE DAS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS EXTRAÍDAS DA ANÁLISE QUALITATIVA E *FRAMEWORK* DA CORRELAÇÃO COM AS DIMENSÕES DE QUALIDADE

Com o objetivo de sistematizar os resultados da análise qualitativa, apresenta-se o Quadro 21, na qual estão organizadas as categorias centrais e suas respectivas subcategorias emergentes.

As categorias centrais foram definidas a partir do referencial teórico adotado e dos eixos estruturantes da pesquisa, enquanto as subcategorias resultaram do processo de codificação e refinamento analítico do material empírico.

Essa organização permite visualizar, de forma sintética, como as práticas de gestão relatadas pelos gestores se desdobram em dimensões operacionais concretas, evidenciando a articulação entre direção estratégica, organização administrativa, coordenação pedagógica, participação e *accountability*.

Quadro 21- Síntese das Subcategorias identificadas no Estudo.

Categoria Central	Subcategorias
Estabelecer Direções: Definição de Objetivos Comuns	1-Identificação e hierarquização das necessidades da escola
	2-Planejamento estratégico da aplicação dos recursos
	3-Liderança orientadora na condução do processo decisório
	4-Mediação argumentativa e construção de consensos
	5-Articulação pedagógico-financeira mediada institucionalmente
	6-Centralidade do pedagógico como critério legitimador das prioridades
	7-Condições institucionais, financeiras e operacionais que tensionam as direções estabelecidas
Categoria Central: Construção de Relacionamentos e Desenvolvimento de Pessoas	8- Espaços de Escuta, Diálogo e Participação nas Decisões
	9-Representatividade, Mediação e Deliberação Coletiva
	10-Aprendizagem Institucional, Apoio Técnico e Desenvolvimento Profissional
Desenvolver a Organização para sustentar práticas desejáveis.	11- Estrutura organizacional
	12-Redes de Aprendizagem
	13-Processos e Governança
Aprimorar a Coordenação Pedagógica	14-Primazia do Pedagógico e a Indissociabilidade com a Infraestrutura Física.
	15-Autonomia Operacional e Facilidade de Uso do PDDE
	Item 15.1- Estratégias de Contingência
	16- Repercussões na Cultura Escolar

Continua

Continuação

Categoria Central	Subcategorias
Assegurar <i>Accountability</i> (Prestação De Contas)	17- Transparência Institucional
	18- Transparência Mediada, Seletiva e Restritiva
	19- Capacidade Administrativa e Desafios Operacionais
Avaliação e Sugestões sobre o PDDE	20- Eficiência e Desburocratização da Gestão Escolar
	21- Autonomia Estratégica da Escola
	22- Sustentabilidade Financeira e Capacidade Institucional

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

Observa-se que cada categoria central se desdobra em subcategorias que traduzem, no plano operacional, escolhas e posicionamentos dos gestores diante das demandas impostas pelo PDDE.

Esse encadeamento analítico permite compreender que a liderança se manifesta tanto na definição de prioridades e no controle dos processos quanto na mobilização da comunidade escolar e na mediação entre exigências normativas e necessidades pedagógicas.

Assim, o quadro reforça a compreensão de que a gestão dos recursos não se limita à execução técnica, mas constitui espaço privilegiado de exercício da liderança, no qual se articulam racionalidade administrativa, intencionalidade pedagógica e práticas de governança escolar.

Buscou-se, ainda, correlacionar as categorias emergentes dos relatos das entrevistas com as dimensões de qualidade analisadas. O Quadro 22 sintetiza o resultado dessa articulação, configurando um *framework* analítico que explicita as relações entre os elementos empíricos e as dimensões de avaliação da qualidade no contexto do PDDE.

Quadro 22 - *Framework* da Correlação entre Dimensões e Subcategorias

Dimensões	Subcategorias
Transparência do processo	13 - Processos e Governança
	17 - Transparência Institucional
	18 - Transparência Mediada, Seletiva e Restritiva
Pertinência das escolhas	1 - Identificação e hierarquização das necessidades da escola
	2 - Planejamento estratégico da aplicação dos recursos
	3 - Liderança orientadora na condução do processo decisório
	6 - Centralidade do pedagógico como critério legitimador das prioridades

Continua

Continuação

Dimensões	Subcategorias
Eficiência Percebida	5 - Articulação pedagógico-financeira mediada institucionalmente
	10 - Aprendizagem Institucional, Apoio Técnico e Desenvolvimento Profissional
	11 - Estrutura organizacional
	12 - Redes de Aprendizagem
	15 - Autonomia Operacional e Facilidade de Uso do PDDE
	15.1 - Estratégias de Contingência
	19 - Capacidade Administrativa e Desafios Operacionais
	20 - Eficiência e Desburocratização da Gestão Escolar
Impacto Percebido	7 - Condições institucionais, financeiras e operacionais que tensionam as direções estabelecidas
	14 - Primazia do Pedagógico e a Indissociabilidade com a Infraestrutura Física
	16 - Repercussões na Cultura Escolar
	21 - Autonomia Estratégica da Escola
	22 - Sustentabilidade Financeira e Capacidade Institucional
Grau de Participação	4 - Mediação argumentativa e construção de consensos
	8 - Espaços de Escuta, Diálogo e Participação nas Decisões
	9 - Representatividade, Mediação e Deliberação Coletiva

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa

Como já evidenciada no modelo teórico, a análise desse *framework* ratifica a interdependência das dimensões mediadas pelas práticas de gestão e, sobretudo, pelos modos de exercício da liderança no contexto escolar.

Nesse sentido, a ação da liderança articula os processos decisórios, a organização institucional e os resultados percebidos, influenciando tanto a forma como os recursos são aplicados quanto a maneira como essas ações são compreendidas e legitimadas pelos atores escolares.

No que concerne à transparência do processo, sua manifestação mais direta está associada às subcategorias que tratam explicitamente da transparência institucional e de suas mediações.

Contudo, a análise revela que a transparência não se limita à disponibilização de informações, sendo também atravessada pela dimensão organizacional, como processos de governança. A existência de formas mediadas, seletivas e restritivas de transparência sugere tensões entre a exigência formal de prestação de contas e as condições concretas de sua operacionalização, evidenciando o papel da liderança na filtragem, organização e circulação das informações.

No que se refere à pertinência das escolhas, observa-se forte ancoragem nas subcategorias vinculadas ao estabelecimento de direções, especialmente aquelas relacionadas à

identificação e hierarquização das necessidades, ao planejamento estratégico e à centralidade do pedagógico como critério legitimador das prioridades.

Tais elementos indicam que a liderança exerce papel decisivo na construção das razões que orientam o uso dos recursos, conferindo coerência entre diagnóstico, decisão e finalidade educacional. Nesse sentido, a pertinência não se limita à adequação técnica das escolhas, mas incorpora um juízo normativo mediado pela liderança, que articula dimensões pedagógicas e financeiras.

A eficiência percebida, por sua vez, aparece associada tanto a aspectos operacionais quanto à capacidade organizacional da escola. Subcategorias relacionadas à estrutura, aprendizagem institucional, autonomia operacional e desburocratização indicam que a percepção de eficiência está diretamente vinculada à fluidez dos procedimentos e à redução de entraves administrativos. Nesse contexto, a liderança atua como mediadora entre normas institucionais e práticas cotidianas, influenciando a forma como os recursos são mobilizados e convertidos em ações concretas.

A dimensão do impacto percebido se expressa principalmente nas subcategorias que abordam as repercussões na cultura escolar e a sustentabilidade financeira e institucional. Esses elementos indicam que os efeitos do uso dos recursos extrapolam resultados imediatos, alcançando dimensões mais estruturais e simbólicas da organização escolar.

A liderança, nesse caso, assume papel estratégico ao promover alinhamentos entre práticas de gestão e transformações culturais, contribuindo para a consolidação de capacidades institucionais duradouras.

Por fim, o grau de participação emerge com maior intensidade nas subcategorias relacionadas à construção de relacionamentos e desenvolvimento de pessoas, sobretudo naquelas que tratam dos espaços de escuta, diálogo e deliberação coletiva.

A presença de práticas como mediação argumentativa e construção de consensos reforça a ideia de uma liderança que não se restringe ao exercício hierárquico, mas que opera por meio de processos interativos. Essa configuração contribui para ampliar a legitimidade das decisões, ao mesmo tempo em que fortalece mecanismos informais de *accountability*, baseados na coparticipação e na corresponsabilização dos atores escolares.

De forma integrada, os achados sugerem que a liderança escolar constitui um eixo estruturante da *accountability* no contexto do PDDE, não apenas no sentido formal de prestação de contas, mas como um processo ampliado que envolve justificativa das escolhas, transparência das ações, participação dos sujeitos, eficiência na execução e produção de impactos relevantes.

Assim, a *accountability* emerge como um fenômeno multidimensional, cuja efetividade depende da articulação entre capacidades técnicas, relações sociais e intencionalidades pedagógicas mediadas pela liderança.

Por fim, o Quadro 23 apresenta, de forma sintética, as principais evidências empíricas produzidas a partir da análise das entrevistas, organizadas em resposta aos objetivos específicos desta pesquisa.

Ao sistematizar os achados, o quadro permite visualizar, de maneira integrada, as práticas de liderança identificadas no contexto escolar, os estilos de liderança evidenciados em diálogo com a literatura, bem como a relação entre essas práticas e a efetividade na utilização dos recursos oriundos do PDDE.

Quadro 23 - Síntese das Respostas aos Objetivos Propostos.

Objetivo Geral	Respostas Encontradas
Analisar a influência da liderança da gestão escolar na efetividade do PDDE	O gestor influencia os resultados ao organizar a governança do processo e sustentar práticas que orientam a ação coletiva. A pesquisa evidencia que a qualidade da aplicação dos recursos públicos depende não apenas da conformidade formal, mas de capacidades institucionais e relacionais construídas no cotidiano. Nesse sentido, a liderança atua como mediadora das condições de funcionamento do colegiado e das unidades executoras, sendo a efetividade resultado de decisões sustentadas, legitimadas e geridas com responsabilidade.
Objetivos Específicos	
1-Identificar práticas de liderança pelos gestores escolares no seu contexto escolar;	As respostas dos entrevistados permitiram identificar práticas de liderança representadas em 22 categorias, que envolvem definição de objetivos, priorização de demandas, organização de rotinas, articulação entre dimensões pedagógicas e financeiras e construção de legitimidade institucional. A análise evidencia que essas práticas integram planejamento, organização, participação e <i>accountability</i> , configurando uma liderança que combina controle, mobilização, partilha e adaptação às exigências normativas.

Continua

Continuação

Objetivos Específicos	
2-Evidenciar os estilos de liderança encontrados com os descritos na literatura;	Os achados indicam a ausência de um estilo único de liderança, evidenciando a presença de estilos gerencial ou transacional, instrucional, distribuído, transformacional e contingencial. Esses estilos se articulam de forma híbrida, configurando uma liderança multifacetada, adaptativa e contextualizada, alinhada às abordagens contemporâneas da literatura.
3-Investigar a relação entre o estilo de liderança e a efetividade no uso dos recursos oriundos do PDDE;	O uso dos recursos e a prestação de contas evidenciam aspectos que vão além dos dados quantitativos, envolvendo decisões da gestão e condicionantes institucionais. A análise indica que a efetividade não se reduz à rapidez do gasto, mas depende da capacidade da liderança de converter recursos em melhorias percebidas, com regularidade e coerência nas decisões.
4-Examinar a relação entre estilo de liderança e a qualidade na aplicação dos recursos do PDDE.	A Transparência, como dimensão de qualidade, é mediada pela forma como o gestor organiza e compartilha informações, podendo se expressar por meio da publicização ativa, da mera disponibilidade documental ou de uma abordagem defensiva, com restrição de informações para evitar conflitos. A Pertinência, entendida como a adequação dos gastos às necessidades da escola, manifesta-se por meio de práticas de escuta e consulta, especialmente com professores, bem como pela discussão do tema em reuniões regulares. A Eficiência Percebida, associada à organização e agilidade na execução, evidencia-se por relatos de processos considerados organizados, mas também por entraves ligados à capacidade administrativa, à dependência de apoio institucional e às dificuldades decorrentes da multiplicidade de contas. O Impacto Percebido, entendido como melhorias no cotidiano escolar, manifesta-se em melhorias na infraestrutura, nos materiais, nas condições de aula e no engajamento discente, além da maior agilidade no atendimento de demandas pedagógicas. E a Participação, compreendida como o envolvimento da comunidade nas decisões, ocorre principalmente por meio do colegiado, reconhecido como instância central, embora dependa de estímulo contínuo das famílias. Apesar de experiências de deliberação, há indícios de atuação predominantemente como instância de referendo, o que suscita dúvidas sobre sua efetiva influência.

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa

Essa síntese evidencia que a liderança escolar se materializa por meio de práticas que articulam planejamento, organização, participação e *accountability*, assumindo configurações híbridas que combinam diferentes estilos conforme as demandas do contexto.

Ao concluir este capítulo, no qual foram sistematizados e analisados os principais achados da pesquisa, passa-se às considerações finais do estudo, em que se apresenta uma síntese integrada dos resultados, retomando os objetivos propostos e evidenciando as principais contribuições, limitações e implicações da investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste estudo foi analisar a influência da liderança da gestão escolar na efetividade da aplicação dos recursos do PDDE. Para tanto, delineou-se os seguintes objetivos específicos: identificar as práticas de liderança exercidas pelos gestores escolares em seu contexto particular, evidenciar os estilos de liderança encontrados, comparando-os com a literatura especializada, em seguida, investigar a relação entre o estilo de liderança e a efetividade no uso dos recursos oriundos do PDDE, e, por fim, examinar a relação entre o estilo de liderança e a qualidade na aplicação desses recursos.

Para alcançar esse propósito, adotou-se a abordagem qualitativa e descritiva, utilizando-se entrevistas semiestruturadas como principal instrumento de coleta, em um desenho metodológico que privilegiou a triangulação de perspectivas de gestores escolares, professores e pais.

A seleção das escolas foi intencional e não probabilística ou por julgamento, orientada por dados financeiros do PDDE, considerando unidades com percentuais de uso elevados e reduzidos. A análise dos dados seguiu os procedimentos da análise de conteúdo, com transcrição, categorização e interpretação do material empírico.

Ressalte-se, ainda, o cuidado com os procedimentos éticos, bem como o processo de validação do roteiro de entrevistas, realizado em etapas de validação de conteúdo, teste piloto e validação semântica.

A relevância deste estudo reside na compreensão de que a mera alocação de recursos não garante sua efetividade. É a qualidade da gestão e, em particular, a natureza da liderança exercida no ambiente escolar que determinam o sucesso na transformação desses recursos em melhorias concretas para a comunidade educacional.

No que tange à identificação das práticas de liderança, (Objetivo Específico 1) utilizou-se inicialmente as práticas descritas no referencial teórico pelos autores Gois (2020) e Robinson e Gray (2022) categorizadas em estabelecer direções, desenvolver pessoas e relações, desenvolver a organização para sustentar práticas desejáveis com vistas a aprimorar a coordenação pedagógica e assegurar a prestação de contas (*accountability*), como parâmetro de leitura para orientar a análise dos dados empíricos e a interpretação da efetividade do uso dos recursos do PDDE.

Assim, em vez de serem tomadas como categorias descobertas ao final do processo, essas práticas funcionaram como lentes analíticas para examinar como a liderança se materializa no cotidiano escolar, sendo demonstrada na construção de objetivos comuns, na

definição e priorização de demandas, na sustentação de rotinas e arranjos organizacionais que garantem continuidade, na articulação entre decisões financeiras e necessidades pedagógicas, e na produção de mecanismos de legitimidade e segurança institucional.

A partir dessa lente, os resultados demonstraram o desdobramento em 22 subcategorias que evidenciaram que as práticas de gestão observadas refletem os diferentes arranjos de liderança que se materializam em vários níveis da organização escolar.

A prática de "estabelecer direções" manifesta-se na definição de metas claras e de objetivos comuns para o uso do PDDE, muitas vezes alinhadas às necessidades de infraestrutura e material didático, conforme apontado pelos pais e professores.

A discussão demonstra que a definição de objetivos comuns no uso do PDDE é um mecanismo-chave de liderança: ela organiza prioridades, produz legitimidade democrática e sustenta a orientação pedagógica do recurso. As entrevistas confirmam que eles são construídos por práticas concretas de condução, argumentação e planejamento.

A prática “construir relacionamentos e desenvolver pessoas” evidenciou que a liderança da gestão escolar contribui para o desenvolvimento da equipe e para a efetividade do PDDE quando: (i) organiza espaços regulares de escuta e debate pedagógico sobre prioridades; (ii) media a participação com clareza sobre limites normativos, preservando legitimidade e conformidade; e (iii) promove aprendizagem institucional e apoio técnico que reduzem o medo do erro e ampliam competências coletivas, permitindo que o recurso seja executado com segurança e alinhamento educacional.

A "coordenação pedagógica" emergiu como uma prática principal, onde a liderança busca aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, utilizando os recursos do PDDE para adquirir materiais que apoiem os professores e melhorem as estratégias pedagógicas.

Os achados das entrevistas mostram o PDDE justamente como um dos mecanismos concretos disponíveis para a liderança intervir sobre parte desses fatores: infraestrutura e materiais, viabilização de ações pedagógicas e proteção do fluxo pedagógico por meio de reserva estratégica. A efetividade, portanto, aparece como capacidade de transformar recurso em condições e continuidade do trabalho pedagógico, respeitando limites normativos do programa.

A síntese da categoria “desenvolver a organização para sustentar práticas desejáveis” demonstra que a liderança da gestão escolar influencia a efetividade do PDDE sobretudo quando consegue: organizar a estrutura de trabalho, sustentar capacidades por aprendizagem contínua e consolidar processos de governança e transparência. Nessa intersecção, o PDDE

deixa de depender de esforços individuais e passa a operar como prática organizacional rotinizada, socialmente legitimada e tecnicamente segura.

Ao mesmo tempo, os achados indicam que a sustentação dessas práticas ocorre em um cenário de descentralização operacional com centralização de responsabilização, e de participação colegiada orientada, aspectos que delimitam a forma concreta pela qual a liderança estrutura a organização para manter práticas desejáveis na gestão dos recursos.

A preocupação com a prática de “assegurar *accountability*” é percebida nos relatos dos gestores, demonstrada no entendimento de que precisam prestar contas não só ao FNDE, mas à comunidade escolar. As entrevistas revelaram que a liderança escolar, embora percebida como responsável e diligente na gestão dos recursos do PDDE, enfrenta desafios na comunicação e no engajamento da comunidade. A baixa participação dos pais nas reuniões e a comunicação indireta de informações sobre o programa demonstram uma lacuna a ser preenchida.

O aprofundamento analítico demonstrou que planejamento, organização administrativa, coordenação pedagógica, participação e *accountability* se articulam de forma integrada, compondo um exercício de liderança que combina controle, mobilização, partilha e adaptação às exigências normativas.

Ao tratar dessas práticas, o estudo reafirma que a liderança se expressa em ações concretas de organização e mobilização do coletivo escolar, incidindo sobre o modo como objetivos são pactuados, como responsabilidades são distribuídas e como as decisões sobre recursos são conduzidas e justificadas.

Em relação à evidenciação dos estilos de liderança (Objetivo Específico 2), os achados sugerem a predominância de um estilo de liderança híbrido, que incorpora elementos do transformacional/instrucional, transacional/gerencial, contingencial e, em particular, do distribuído.

A liderança transformacional é observada na capacidade dos gestores de inspirar e motivar a equipe e a comunidade a buscar melhorias, visando tornar o ambiente escolar acolhedor. O estilo transacional /gerencial é visível na gestão cotidiana dos recursos, na negociação com fornecedores e na garantia de que as manutenções essenciais sejam realizadas prontamente e no cumprimento efetivo e rigoroso das determinações legais do PDDE, quanto ao tipo de gasto que pode ser feito e da tempestividade da prestação de contas.

O estilo instrucional da liderança manifesta-se ao atribuir centralidade à experiência profissional como referência para a organização do trabalho institucional e para a condução das práticas pedagógicas. Já o estilo contingencial é observado na capacidade de resposta

adaptativa, demonstrada pela rapidez decisória e autonomia operacional para preservar a continuidade das atividades pedagógicas diante de imprevistos.

Já a liderança distribuída, ela emerge como um elemento de destaque, especialmente considerando a necessidade de envolver o colegiado e a comunidade nas decisões sobre o PDDE, condição exigida pelo programa, como uma forma de controle social.

Contudo, a pesquisa também revelou que muitos membros da equipe escolar e pais ainda não compreendem claramente o propósito e as responsabilidades do colegiado, indicando que, embora o estilo distribuído seja necessário, sua implementação plena e eficaz ainda enfrenta barreiras de comunicação e engajamento. A sugestão de campanhas informativas e a criação de oportunidades para novos participantes no colegiado são indicativos de que a liderança precisa atuar ativamente para fortalecer essa dimensão distribuída.

Como já descrito, a literatura, representada por autores como Bush *et al.* (2018), Oliveira, Carvalho e Brito (2020), Jara *et al.* (2024) e Segatto, Exner e Abrucio (2021), corrobora a ideia de que a liderança eficaz no contexto educacional contemporâneo transcende modelos unicamente hierárquicos. A complexidade das demandas escolares exige gestores capazes de delegar e construir consensos, características intrínsecas à liderança distribuída, mas que perpassam também pelos demais estilos.

Assim, mais do que identificar a coexistência desses estilos, a análise sugere que eles se reorganizam em uma forma específica de atuação, que pode ser compreendida como uma liderança de natureza direcional-mediadora. Trata-se de uma liderança que combina a definição de direções com a construção de legitimidade, operando simultaneamente na indução das decisões e na preservação de mecanismos de participação.

Essa combinação reforça que a atuação dos gestores, no contexto investigado, não se sustenta em um único modelo estável, mas se constrói de forma adaptativa, respondendo a exigências normativas, aos tempos da escola, às pressões por regularidade documental e às dinâmicas de participação e conflito que atravessam a aplicação do PDDE.

A investigação da relação entre o estilo de liderança e a efetividade no uso dos recursos do PDDE (Objetivo Específico 3) transcende métricas estritamente financeiras. Esta pesquisa adotou uma compreensão ampliada de efetividade, ao integrar dados quantitativos, como os percentuais de uso dos recursos, utilizados com caráter descritivo e contextual, a regularidade da prestação de contas e evidências qualitativas oriundas das entrevistas.

Parte-se do pressuposto de que os dados numéricos, quando considerados isoladamente, podem produzir leituras incompletas, exigindo interpretação à luz das condições concretas e das razões que orientam o uso dos recursos.

Os indicadores adotados, extraídos de fontes oficiais como o FNDE, o Portal Brasileiro de Dados Abertos e o sistema Consulta Escola, permitiram uma análise comparativa entre as escolas em 2024, ano com dados completos, que demonstram numa leitura preliminar, que escolas com saldos ociosos sinalizam ineficiência ou limitações operacionais.

Essa variabilidade quantitativa, no entanto, não captura isoladamente a essência da efetividade, demandando triangulação com dados qualitativos de entrevistas. As narrativas dos gestores nestes casos, elucidaram que baixos percentuais de execução não equivalem a ineficiência gerencial, mas decorrem de fatores contextuais como a complexidade regulatória do PDDE, que gera incertezas sobre aplicações permitidas, a retenção deliberada de recursos para contingências futuras, e o cronograma tardio de repasses, que reduz o prazo disponível para execução.

Esses achados corroboram a literatura sobre burocracia educacional, especialmente no que se refere às incertezas quanto às formas de utilização dos recursos e aos repasses tardios (Viana, 2020; Capobiango, 2023). Contudo, inovam ao evidenciar práticas de retenção deliberada de recursos para o atendimento de contingências, o que, neste contexto, não configura ineficiência operacional, mas uma decisão estratégica da gestão quanto ao seu uso.

Em articulação com esse contexto, a regularidade na prestação de contas, enquanto segundo indicador analítico, expôs desafios burocráticos inerentes aos sistemas do FNDE, incluindo atrasos na atualização de *status* e exigências formais que demandam capacitação técnica. Duas escolas registraram pendências em 2024, contudo, as entrevistas indicaram correções em andamento, sugerindo que tais irregularidades refletem mais limitações na coordenação federativa, observadas no quesito procedimental, do que práticas de má gestão intencional.

O estudo também explicita a relevância de compreender “*accountability*” como prestação de contas, sublinhando seu caráter ao mesmo tempo procedimental e comunicativo, associado à segurança normativa, ao medo do uso inadequado, às dificuldades formativas, às barreiras burocráticas e às lacunas de comunicação que incidem sobre o processo de execução e justificativa dos recursos.

Em síntese, os resultados reforçam que, no campo da gestão educacional, o volume de recursos é secundário em relação à orientação estratégica da liderança, capaz de converter recursos, ainda que limitados, em melhorias concretas no processo de ensino-aprendizagem.

Essa mediação entre liderança, uso dos recursos e efetividade converge com Bush (2022) e Oliveira e Carvalho (2018), ao enfatizar a relevância de modelos distribuídos em

contextos complexos, e com Medeiros *et al.* (2021), ao evidenciar os impactos da alternância gestora e da burocracia sobre a execução das políticas.

A análise qualitativa dos relatos dos gestores, especialmente em contextos de baixa execução, confirma que a efetividade não se reduz à celeridade do gasto, mas se expressa na capacidade da gestão escolar de alinhar decisões, prioridades e uso dos recursos, assegurando melhorias percebidas no ambiente educacional e a regularidade na prestação de contas.

A relação entre o estilo de liderança e a qualidade na aplicação dos recursos do PDDE (Objetivo Específico 4) foi analisada por meio das cinco dimensões de qualidade propostas, que são: transparência, pertinência, eficiência percebida, impacto percebido e participação.

A Transparência, como dimensão de qualidade, é mediada pela forma como o gestor organiza e compartilha informações, visando aumentar a confiança da comunidade e o controle social. No contexto investigado tais informações foram expressas por meio da publicização ativa, da mera disponibilidade documental ou de uma abordagem defensiva, com restrição de informações para evitar conflitos.

Portanto, a variabilidade observada indica que a transparência, embora normativamente prevista, é operacionalizada de forma desigual, revelando que sua efetividade depende menos da existência de mecanismos formais e mais da postura e intencionalidade do gestor frente à participação social.

A Pertinência, entendida como a adequação dos gastos às necessidades da escola, manifesta-se por meio de práticas de escuta e consulta, especialmente com professores, bem como pela discussão do tema em reuniões regulares.

A pertinência é observada quando a liderança, em diálogo com a comunidade, direciona os recursos para necessidades reais da escola, como a aquisição de materiais didáticos ou a melhoria da infraestrutura.

Neste sentido, a análise evidencia que a qualidade se ancora, sobretudo, na centralidade do pedagógico como critério legitimador das decisões. A priorização de demandas relacionadas ao ensino e à aprendizagem confere sentido às escolhas financeiras, deslocando-as de uma lógica meramente administrativa para uma perspectiva educacional.

A Eficiência Percebida, associada à organização e agilidade na execução, evidencia-se por relatos de processos considerados organizados, mas também por entraves ligados à capacidade administrativa, à dependência de apoio institucional e às dificuldades decorrentes da multiplicidade de contas.

Assim, a eficiência percebida configura-se como um atributo relativo, condicionado tanto à capacidade organizacional interna quanto ao suporte institucional disponível, o que revela a coexistência de práticas eficientes com limitações operacionais.

O Impacto Percebido, entendido como melhorias no cotidiano escolar, manifesta-se em melhorias na infraestrutura, nos materiais, nas condições de aula e no engajamento discente, além da maior agilidade no atendimento de demandas pedagógicas.

Nesse sentido, o impacto percebido não decorre apenas da disponibilidade de recursos, mas da atuação do gestor em direcioná-los estrategicamente para demandas pedagógicas, potencializando seus efeitos no cotidiano escolar.

Por fim, a Participação, compreendida como o envolvimento da comunidade nas decisões, ocorre principalmente por meio do colegiado, reconhecido como instância central, embora dependa de estímulo contínuo das famílias. Apesar de experiências de deliberação, há indícios de atuação predominantemente como instância de referendo, o que suscita dúvidas sobre sua efetiva influência.

Assim, a participação revela-se institucionalmente prevista, porém limitada em sua efetividade, indicando que a existência de instâncias formais não garante, por si só, a ampliação do poder deliberativo da comunidade.

De forma integrada, os achados indicam que as dimensões de qualidade: transparência, pertinência, eficiência, impacto e participação, não se materializam automaticamente a partir das diretrizes do programa, sendo mediadas pelas práticas de gestão no contexto escolar.

Embora existam mecanismos formais que orientem sua execução, sua efetividade depende da capacidade do gestor em articular aspectos técnicos, pedagógicos e relacionais. Nesse sentido, a liderança é importante porque pode potencializar ou limitar os resultados, evidenciando que a qualidade da política se constitui de forma diferente em cada contexto, sendo, em última instância, definida pela atuação do gestor no cotidiano escolar.

A partir desses achados, é possível delinear algumas contribuições deste estudo para a compreensão da gestão e da execução de políticas educacionais no contexto escolar. Tais contribuições se expressam tanto no plano teórico quanto no plano prático.

No plano teórico, o estudo consolida um enquadramento que articula práticas de liderança a dimensões de efetividade e qualidade na aplicação do PDDE, oferecendo uma leitura que conecta estilos de liderança a processos de governança e de tomada de decisão coletiva.

Ao demonstrar que a liderança influencia a estruturação e a sustentação de práticas desejáveis e, por essa via, medeia a ação coletiva, a pesquisa reforça a compreensão de que a qualidade da aplicação de recursos públicos em âmbito escolar depende não apenas da

conformidade formal, mas também de capacidades institucionais e relacionais construídas no cotidiano.

No plano prático, a pesquisa oferece parâmetros operacionais para avaliar a aplicação do PDDE a partir de um conjunto de dimensões que tornam observável aquilo que, muitas vezes, permanece implícito, como a transparência dos processos, a pertinência das escolhas, a eficiência percebida, o impacto percebido e o grau de participação. Essas dimensões são organizadas em um *framework* analítico, estruturado a partir das subcategorias derivadas da análise dos relatos, o qual pode, inclusive, subsidiar a elaboração de instrumentos, como questionários, para pesquisas de natureza quantitativa.

Para os gestores escolares, o estudo oferece subsídios que ampliam a compreensão sobre o uso estratégico dos recursos do PDDE, ao explicitar dimensões que podem orientar a tomada de decisão no cotidiano da gestão. Ao tornar visíveis aspectos como transparência, pertinência das escolhas, participação e impacto das ações, a pesquisa contribui para que os gestores reflitam sobre suas próprias práticas, identifiquem fragilidades e potencialidades e desenvolvam estratégias mais coerentes com as demandas da escola.

Nesse sentido, o trabalho não se limita a uma análise descritiva, mas fornece elementos que podem apoiar o aprimoramento da gestão, fortalecendo a capacidade dos gestores de articular recursos, pessoas e processos em direção à melhoria da qualidade educacional.

Ao situar a liderança como elemento mediador das condições de funcionamento do colegiado escolar e das unidades executoras, o estudo contribui para compreender a efetividade como resultado de decisões sustentadas, legitimadas e conduzidas com responsabilidade.

Entretanto, embora o estudo apresente contribuições relevantes, seus achados devem ser interpretados à luz de limitações inerentes ao delineamento metodológico, ao recorte empírico e ao contexto de realização. Nesse sentido, a presente tese, embora tenha alcançado seus objetivos, não está isenta de restrições, as quais são aqui reconhecidas como parte do rigor acadêmico do estudo.

Entre essas limitações, destaca-se a opção por uma amostragem não probabilística, de caráter intencional ou por julgamento. Ainda que coerente com os objetivos da pesquisa e com a abordagem qualitativa adotada, essa escolha delimita o alcance da generalização estatística, orientando a leitura dos resultados para a compreensão aprofundada de contextos específicos.

Soma-se a isso o caráter interpretativo do método, no qual as conclusões são construídas a partir da análise de significados e da triangulação de perspectivas. Tal abordagem privilegia a densidade explicativa e a consistência interna, em detrimento de extrapolações universalizantes.

A natureza predominantemente qualitativa da pesquisa, baseada em entrevistas e nas percepções dos participantes, embora tenha proporcionado uma compreensão aprofundada dos fenômenos investigados, introduz a possibilidade de vieses de percepção e de memória. As respostas dos entrevistados constituem interpretações de suas realidades, influenciadas por experiências, crenças e reconstruções retrospectivas.

Ademais, há a limitação relacionada à disponibilidade de dados quantitativos para anos mais recentes, o que demandou ajustes analíticos e a utilização de informações de períodos anteriores na composição de parte das evidências sobre efetividade.

Tais limitações, longe de invalidarem os achados, indicam caminhos para investigações futuras que possam ampliar, complementar ou testar os resultados aqui apresentados em outros contextos e por meio de diferentes abordagens metodológicas. Assim, as sugestões visam orientar pesquisadores interessados em dar continuidade a esta linha de estudo, contribuindo para o avanço teórico e prático na área.

Em primeiro lugar, destaca-se a necessidade de estudos comparativos e longitudinais que explorem a variabilidade dos contextos institucionais. Investigações que envolvam escolas com diferentes perfis, incluindo variações regionais, socioeconômicas e administrativas, podem contribuir para testar a replicabilidade dos achados e identificar padrões diferenciados de liderança e gestão do PDDE.

A incorporação de recortes temporais possibilita, ainda, examinar como fatores como memória institucional, redes de apoio e arranjos organizacionais influenciam a continuidade das práticas e a regularidade da prestação de contas.

Em segundo lugar, evidencia-se a relevância de pesquisas voltadas a intervenções e formação de lideranças, com ênfase na avaliação de capacidades institucionais. Considerando a importância da liderança na efetividade e qualidade da aplicação do PDDE, sugere-se o desenvolvimento e a avaliação de programas de formação de gestores escolares focados especificamente na gestão de recursos financeiros e na promoção de uma liderança participativa e transparente.

Estudos de pesquisas-ação poderiam ser implementadas para testar a eficácia de diferentes abordagens de formação, medindo o impacto dessas intervenções nas práticas de liderança, no engajamento da comunidade e nos resultados da aplicação do PDDE. O foco poderia ser em como capacitar gestores para lidar com a burocracia, comunicar de forma eficaz e fomentar a participação do colegiado e dos pais.

Por fim, destaca-se o potencial de investigações sobre engajamento das famílias e participação da comunidade, especialmente no que se refere às dimensões de transparência e *accountability* democrática.

Estudos futuros podem explorar as barreiras institucionais e socioculturais à participação, bem como identificar estratégias eficazes de mobilização das famílias e responsáveis pelos estudantes.

Nesse contexto, a proposição de instrumentos analíticos, como a construção de perfis de engajamento das famílias, pode contribuir para a sistematização de evidências e para a compreensão das formas de interação entre escola, famílias e gestão de recursos públicos.

De modo geral, essas frentes de pesquisa convergem para o aprofundamento de uma agenda que articula liderança, capacidades institucionais e práticas de governança, contribuindo para o avanço do debate sobre a efetividade de políticas educacionais descentralizadas em contextos escolares, como é o caso do PDDE e dos demais programas de manutenção escolar.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 28, n. 98, p. 253–267, 2007.
- ALMG. **Lei nº 23.304, de 30/05/2019**. Estabelece a estrutura orgânica do Poder Executivo do Estado e dá outras providências. Minas Gerais, 2019. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/23304/2019/>.
- AMARO, Rubens De Araujo; D'ANGELO, Márcia Juliana. Três décadas de gestão escolar democrática no Brasil: revisão sistemática da literatura. **Educação**, [s. l.], 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/73660>. Acesso em: 6 nov. 2024.
- ANDERSON, Stephen E. A importância das agências educacionais intermediárias de gestão para o fortalecimento da liderança escolar. In: WEINSTEIN, José; SIMIELLI, Lara (org.). **Liderança escolar: Diretores como fatores-chave para a transformação da educação no Brasil**. [S. l.]: UNESCO, MEC, 2022. Disponível em: www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-port. Acesso em: 21 dez. 2024.
- ARAÚJO, Paulo Henrique Cirino; GINU, Hugo Ferreira; JANNUZZI, Paulo de Martino. Análise de cobertura e desempenho do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). In: JANNUZZI, Paulo; FERREIRA, Vicente; FERRAREZI, Elisabete (org.). **Avaliação Sistemática e Multicêntrica do Programa Dinheiro Direto na Escola: Proposta Conceitual e Estudos De Avaliabilidade**. 2ªed. Goiânia, GO: Cegraf UFG, 2024. v. 1 [Ebook], p. 38–69.
- AVOLIO, Bruce J.; BASS, Bernard M.; JUNG, Dong I. Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, [s. l.], v. 72, n. 4, p. 441–462, 1999.
- BAIROS, Mariângela; DUMMER, Luciana. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS: UM DEBATE CONCEITUAL SOBRE LIMITES E NOVAS POSSIBILIDADES DE INVESTIGAÇÃO. I **Jornadas Latinoamericanas de estudios epistemológicos en Política Educativa**, [s. l.], v. 1, 2012. Disponível em: Acesso em: 2 maio 2024.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. [S. l.]: Uepg, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARRETO, Ana Luiza Cruz Sá *et al.* (org.). **55 anos de FNDE: histórias, artes e ofícios na educação brasileira**. Brasília, DF: Fnde, 2023.
- BARROS, Fabiana Pereira. AS POLÍTICAS PARA O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA NO BRASIL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES. **Revista Percursos**, [s. l.], v. 4, n. 2, 2012.
- BARROS NETO, João Pinheiro de. Administração Científica. In: **TEORIAS DA ADMINISTRAÇÃO: DAS ORIGENS ÀS TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS**. 1. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos - e-book, 2025. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 21 maio 2025.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. DECRETO Nº 11.691, DE 5 DE SETEMBRO DE 2023. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Brasília, 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11691.htm. Acesso em: 29 maio 2024.

BRASIL. DECRETO-LEI Nº 872, DE 15 DE SETEMBRO DE 1969. Complementa disposições da Lei número 5.537, de 21 de novembro de 1968, e dá outras providências. Brasília, 1969. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0872.htm. Acesso em: 29 mar. 2024.

BRASIL. EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 108, DE 26 DE AGOSTO DE 2020. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Brasília, 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: 2 maio 2024.

BRASIL. LEI Nº 1.920, DE 25 DE JULHO DE 1953. Cria o Ministério da Saúde e dá outras providências. Brasília, 1953. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l1920.htm. Acesso em: 29 maio 2024.

BRASIL. LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. LEI Nº 5.537, DE 21 DE NOVEMBRO DE 1968. Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), e dá outras providências. Brasília, 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5537.htm. Acesso em: 29 mar. 2024.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 set. 2023.

BRASIL. LEI Nº 9.424, DE 24 DE DEZEMBRO DE 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 1996b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm. Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. LEI Nº 11.494, DE 20 DE JUNHO DE 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação -

FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 27 abr. 2024.

BRASIL. LEI Nº 11.947, DE 16 DE JUNHO DE 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm. Acesso em: 31 maio 2024.

BRASIL. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. LEI Nº 14.113, DE 25 DE DEZEMBRO DE 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, 2020b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm#art53. Acesso em: 2 maio 2024.

BRASIL. LEI Nº 15.346, DE 14 DE JANEIRO DE 2026. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2026. Brasília, 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/Anexos/L15346-26-anexo-Volume5.pdf. Acesso em: 8 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Resolução nº 12, de 10 de maio de 1995. Cria o Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE). Brasília, 1995. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/legislacao/90888074-1>. Acesso em: 22 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução 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, 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2021/resolucao-no-15-de-16-de-setembro-de-2021/view>. Acesso em: 27 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. Portaria nº 1.209, de 26 dezembro de 2024. Divulga os resultados finais do Censo Escolar da Educação Básica de 2024. 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/legislacao/2024/portaria-no-1-209-de-26-de-dezembro-de-2024-1.pdf/view>. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 5288, de 2019**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre condições mínimas das escolas de educação básica pública. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/139053>. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 3, DE 7 DE MARÇO DE 2024. *In*: 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/legislacao/resolucoes/2024/resolucao-no-3-de-7-de-marco-de-2024.pdf/view#:~:text=Altera%20o%20Anexo%20I%20da,Dinheiro%20Direto%20na%20Escola%20%E2%80%93%20PDDE>. Acesso em: 2 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 03, de 04 de março de 1997**. Estabelece os critérios e formas de transferências de recursos financeiros às escolas públicas do ensino fundamental das redes estadual, do Distrito Federal e municipal e às escolas de educação especial mantidas por organização não-governamental, sem fins lucrativos, à conta do Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE). 1997. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/resolucoes-e-formularios#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%B0%2003%2C%20de,fins%20lucrativos%2C%20%C3%A0%20conta%20do>. Acesso em: 5 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE 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. 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/resolucoes-e-formularios#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%B0%2003%2C%20de,fins%20lucrativos%2C%20%C3%A0%20conta%20do>. Acesso em: 7 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 10, de 22 de março de 2004**. Estabelece fator de correção dos repasses do PDDE visando à redução de defasagens entre os valores destinados às escolas com diferentes quantidades de alunos matriculados. 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/resolucoes-e-formularios#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%B0%2003%2C%20de,fins%20lucrativos%2C%20%C3%A0%20conta%20do>. Acesso em: 7 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 14, de 16 de setembro de 2021** -. Dispõe sobre a repactuação dos recursos financeiros disponíveis nas contas bancárias vinculadas ao Programa Dinheiro Direto na Escola para o apoio ao retorno presencial, em decorrência da pandemia de Covid-19. 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/resolucoes-e-formularios#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%B0%2003%2C%20de,fins%20lucrativos%2C%20%C3%A0%20conta%20do>. Acesso em: 3 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 5, de 18 de abril de 2023**. Altera o Anexo I da Resolução CD/FNDE nº 06, de 27 de junho de 2022, e a Resolução CD/FNDE nº 15, de 16 de setembro de 2021. 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/legislacao/resolucoes/2023/resolucao-no-05-de-18-de-abril-de-2023.pdf/view>. Acesso em: 3 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 6, de 4 de maio de 2023.** Dispõe sobre a autorização para a utilização dos recursos financeiros disponíveis nas contas bancárias vinculadas ao Programa Dinheiro Direto na Escola e Ações Integradas para o apoio às ações voltadas à proteção no ambiente escolar. 2023c. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/legislacao/resolucoes/2023/resolucao_n_06_de_04_de_maio_de_2023.pdf/view#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20autoriza%C3%A7%C3%A3o%20para,%C3%A0%20prote%C3%A7%C3%A3o%20no%20ambiente%20escolar. Acesso em: 7 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 06, de 27 de junho/2022.** 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/legislacao/resolucoes/2024/resolucao-no-3-de-7-de-marco-de-2024.pdf/view#:~:text=Altera%20o%20Anexo%20I%20da,Dinheiro%20Direto%20na%20Escola%20%E2%80%93%20PDDE>. Acesso em: 3 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE/MEC 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, 2021c. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/legislacao/resolucoes/2021/resolucao-no-15-de-16-de-setembro-de-2021/view>. Acesso em: 17 fev. 2024.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CD/MEC/FNDE Nº 17, DE 15 DE AGOSTO DE 2024.** Dispõe sobre as orientações, diretrizes, objetivos e beneficiários do Programa Dinheiro Direto na Escola Equidade - PDDE Equidade, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, às escolas públicas de Educação Básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal. 2024c. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/legislacao/resolucoes/2024/resolucao-no-17-de-15-de-agosto-de-2024/view>. Acesso em: 11 mar. 2026.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 07, DE 02 DE MAIO DE 2024.** Institui a Solução BB Gestão Ágil como ferramenta de comprovação da execução dos recursos repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, e altera a Resolução CD/FNDE nº 6, de 8 de maio de 2020, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. 2024d. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/legislacao/resolucoes/2024/publicacao-da-resolucao-no-07-de-02-de-maio-de-2024.pdf/view#:~:text=Institui%20a%20Solu%C3%A7%C3%A3o%20BB%20Gest%C3%A3o,educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica%20no%20%C3%A2mbito%20do>. Acesso em: 14 jun. 2024.

BUSH, Tony. Teorias de liderança escolar. In: WEINSTEIN, José; SIMIELLI, Lara (org.). **Liderança Escolar: diretores como fatores-chave para a transformação da educação no Brasil.** [S. l.]: UNESCO, MEC, 2022. p. 11–22. Disponível em: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>. Acesso em: 4 dez. 2024.

CALAÇA, Pedro Alessandro; VIZEU, Fabio. Revisitando a perspectiva de James MacGregor Burns: qual é a ideia por trás do conceito de liderança transformacional?. **Cadernos EBAPE.BR**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 121–135, 2015.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; FEDRE, Júlio Penna. José Querino Ribeiro: o fayolismo na administração escolar e a defesa da eficiência dos serviços educacionais. [s. l.], v. 32, n. 2, 2016.

CAPOBIANGO, Ronan Pereira. **DISCLOSURE CONTÁBIL E O PROCESSO DE ACCOUNTABILITY NO CONTEXTO DAS PRESTAÇÕES DE CONTAS DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA (PDDE)**. 2023. 121 f. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) - Universidade de Brasília (UnB), Brasília/DF, 2023. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFV_ab7ffb121654a684e82b6ceee66550dc/Description. Acesso em: 31 out. 2024.

CFC. **RESOLUÇÃO CFC N.º 1.549, DE 20 DE SETEMBRO DE 2018**. Institui a Política de Governança no âmbito do Sistema CFC/CRCs. 2018. Disponível em: https://www1.cfc.org.br/sisweb/SRE/docs/Res_1549.pdf. Acesso em: 24 maio 2025.

CGU, Controladoria-Geral da União. Portal da Transparência-Orçamento Público. *In*: 2025. Disponível em: <https://portal.datransparencia.gov.br/orcamento?ano=2025>. Acesso em: 12 mar. 2026.

COSTA, Jorge Adelino; CASTANHEIRA, Patrícia. A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 13, 2015.

CRESWELL, Jhon W. Métodos Qualitativos. *In*: PROJETO DE PESQUISA: MÉTODOS QUALITATIVO, QUANTITATIVO E MISTO. 3ªed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 207–236.

DAVIES, Nicholas. O financiamento da educação: breve histórico da legislação e seus percalços. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 661–691, 2019.

DEMPSTER, Neil. Abordagens práticas baseadas em evidências para o aprendizado em liderança do diretor escolar. *In*: WEINSTEIN, José; SIMIELLI, Lara (org.). **Liderança escolar: Diretores como fatores-chave para a transformação da educação no Brasil**. [S. l.]: UNESCO, MEC, 2022. p. 58. Disponível em: www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-port. Acesso em: 21 dez. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes; ARAÚJO, Walisson Maurício Pinho De. Financiamento da Educação, Fundeb e Direito à Educação: Educação Pública de Qualidade Social e com Gestão Pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [s. l.], v. 38, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/126444>. Acesso em: 5 nov. 2023.

FARIA, Lia Ciomar Macedo de; SILVA, Rosemaria J. V. Darcy Ribeiro: As Utopias E Fazimentos De Um Intelectual Brasileiro. *In*: COSTA, João Batista Almeida (org.). **Darcy Ribeiro: o homem e suas peles**. Montes Claros, MG: Unimontes, 2022. p. 119–130. Disponível em: <https://www.editora.unimontes.br/darcy-ribeiro-o-homem-e-suas-peles/>. Acesso em: 6 jan. 2024.

FERNANDES, Márcia Laiza Alves; SANTOS, Yuri Dantas Dos. Análise da Eficiência dos Gastos com Ensino Fundamental nos Municípios Potiguares. **Revista de Contabilidade da UFBA**, [s. l.], v. 15, p. e2117, 2023.

FERRAREZI, Elisabete; ROMÃO, Gabriela Araújo. Análise do Contexto Institucional, Político e Ideacional do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). *In*: JANNUZZI, Paulo; FERREIRA, Vicente; FERRAREZI, Elisabete (org.). **Avaliação Sistêmica e Multicêntrica do Programa Dinheiro Direto na Escola: Proposta Conceitual e Estudos de Avaliabilidade**.

2ªed. Goiânia, GO: Cegraf UFG, 2024. v. 1, p. 70–167. Disponível em: Acesso em: 19 ago. 2024.

FLICK, Uwe. Conceitos de Triangulação. *In: QUALIDADE NA PESQUISA QUALITATIVA*. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 196.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues *et al.* PROBLEMAS NA PRESTAÇÃO DE CONTAS DO PDDE BÁSICO: LIMITES E POSSIBILIDADES DO MONITORAMENTO AMOSTRAL. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [s. l.], v. 40, n. 1, 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/134919>. Acesso em: 9 out. 2024.

FNDE. AÇÕES INTEGRADAS DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA - PDDE. *In: 2023a*. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/acoes-integradas-1>. Acesso em: 24 jul. 2024.

FNDE, CODDE/CGAME. Dados Abertos: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). , 2023. Disponível em: <https://dados.gov.br/dados/conjuntos-dados/programa-dinheiro-direto-na-escola-pdde>. Acesso em: 22 maio 2025.HTML; api; web

FNDE. Financiamento da Educação Básica. *In: 2021a*. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/transparencia-e-prestacao-de-contas/relatorio-de-gestao-1/relatorios-de-gestao-anos-anteriores/relatorio-de-gestao-2021/resultados-da-gestao-1/financiamento-da-educacao-basica>.

FNDE. Monitore o PDDE. *In: PAINÉIS DE MONITORAMENTO DO PDDE. 2023b*. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/transparencia-e-prestacao-de-contas/acoes-e-programas/programas/pdde/monitore-o-pdde>. Acesso em: 9 mar. 2024.

FNDE. PDDE: origem, fundamentos e gestão. *In: 2024*. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/acoes/educacao-corporativa/formacao-pela-escola/cursos/pdde-origem-fundamentos-e-gestao>. Acesso em: 15 nov. 2024.

FNDE. PDDE- Programa Dinheiro Direto na Escola. *In: 2021b*. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde>. Acesso em: 8 mar. 2024.

FNDE. Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)- Recursos Transferidos, Escolas Atendidas e Estudantes Impactados. *In: 2026*. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/transparencia-e-prestacao-de-contas/relatorio-de-gestao-1/relatorio-de-gestao-2025/desempenho-da-gestao/areas-finalisticas/dinheiro%20na%20escola>. Acesso em: 4 abr. 2026.

FNDE. Salário Educação. *In: [s. d.]*. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/salario-educacao>. Acesso em: 8 mar. 2023.

FREITAS, Carmen Laenia Almeida Maia De. . **A influência da política de financiamento da educação: os programas federais na gestão escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) - Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2016.

FREITAS, Vérica *et al.* Organização orgânica e as teorias contemporâneas da administração. *In:* CONEJERO, Marco Antônio; OLIVEIRA, Murilo Alvarenga; ABDALLA, Márcio Moutinho (org.). **Administração: Conceitos, Teoria e Prática aplicados à Realidade Brasileira**. 1. ed. Barueri - São Paulo: Atlas, 2022. p. 42–59.

GALLARDO, Santiago Rincón. Liderança e redes escolares. *In:* WEINSTEIN, José; SIMIELLI, Lara (org.). **Liderança escolar: Diretores como fatores-chave para a transformação da educação no Brasil**. [S. l.]: UNESCO, MEC, 2022. Disponível em: www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-port. Acesso em: 21 dez. 2024.

GOBBI, Beatriz Christo *et al.* Uma boa gestão melhora o desempenho da escola, mas o que sabemos acerca do efeito da complexidade da gestão nessa relação?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [s. l.], v. 28, n. 106, p. 198–220, 2020.

GOIS, Antônio. **Líderes na escola: o que fazem bons diretores e diretoras, e como os melhores sistemas educacionais do mundo os selecionam, formam e apoiam**. São Paulo: Moderna, 2020.

GOMES, Cândido. **Darcy Ribeiro**. [S. l.]: Editora Massangana, 2010. (Coleção educadores).

GOVERNO DE MINAS. Apresentação Do Conselho Estadual De Educação De Minas Gerais. *In:* [s. d.]. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/home/institucional/apresentacao>. Acesso em: 13 mar. 2026 a.

GOVERNO DE MINAS. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais- CEE. *In:* [s. d.]. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/conselhos-estaduais/>. Acesso em: 13 mar. 2026 b.

GOVERNO DE MINAS. Superintendências Regionais de Ensino – SRE. *In:* [s. d.]. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/superintendencias-regionais-de-ensino-sres/>. Acesso em: 13 mar. 2026 c.

GRISSOM, Jason A. Contratação, alocação e retenção do diretor escolar. *In:* WEINSTEIN, José; SIMIELLI, Lara (org.). **Liderança escolar: Diretores como fatores-chave para a transformação da educação no Brasil**. [S. l.]: UNESCO, MEC, 2022. p. 47. Disponível em: www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-port. Acesso em: 21 dez. 2024.

HALL, Peter A.; TAYLOR, Rosemary C. R. As três versões do neo-institucionalismo. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, [s. l.], n. 58, p. 193–223, 2003.

HEES, Luciane Baia Weber; SILVA, Vânia Karoline Viana Dos Santos. GESTÃO OU ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: diferenças e semelhanças. *In:* HEES, Luciane Weber Baia; HEES, Carlos Alexandre; RAMÍREZ, Germana Ponce De Leon. **Discussões e Estudos sobre Gestão Educacional - Volume II**. 1. ed. [S. l.]: Atena Editora, 2023. p. 1–20. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/discussoes-e-estudos-sobre-gestao-educacional-volume-ii>. Acesso em: 14 dez. 2024.

HONORATO, Hercules Guimarães. A GESTÃO ESCOLAR E A LIDERANÇA DO DIRETOR: DESAFIOS E OPORTUNIDADES. **Revista de Administração Educacional**, [s. l.], v. 9, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/239949>. Acesso em: 16 nov. 2024.

IBGE. Cidades e Estados. , 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/montes-claros/pesquisa/40/30277>. Acesso em: 23 maio 2025.

INEP. Indicadores Financeiros Educacionais. *In*: 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/area-de-atuacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-financeiros-educacionais>. Acesso em: 17 jul. 2024.

INEP. **Resumo Técnico Censo Escolar 2023**. Brasília: [s. d.], 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 21 jan. 2025.

JANNUZZI, Paulo de Martino; FERREIRA, Vicente; FERRAREZI, Elisabete. Políticas Públicas de Educação e o Programa Dinheiro Direto na Escola. *In*: JANNUZZI, Paulo; FERREIRA, Vicente; FERRAREZI, Elisabete (org.). **Avaliação Sistêmica e Multicêntrica do Programa Dinheiro Direto na Escola**: 2ªed. Goiânia, GO: Cegraf UFG, 2024. v. 1.

JARA, Armando Rojas *et al.* Colaboración y distribución del liderazgo: claves para la mejora en la educación secundaria técnico profesional en Chile. **Praxis Educativa**, [s. l.], v. 19, p. 1–19, 2024.

JUNIOR, Aloir Pedruzzi *et al.* Leitura da evolução das teorias sobre liderança. **Revista Brasileira de Administração Científica**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 247–261, 2016.

LEITHWOOD, Kenneth; HARRIS, Alma; HOPKINS, David. Seven strong claims about successful school leadership revisited. **School Leadership & Management**, [s. l.], v. 40, n. 1, p. 5–22, 2020.

LIMA, Caroline C. N. *et al.* Plano Nacional de Educação. *In*: POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO. Porto Alegre: Sagah, 2019. p. 155–197. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788595027503/>. Acesso em: 23 jan. 2024.

LOTTA, Gabriella (org.). **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. [S. l.]: Enap, 2019.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Organização e Administração Escolar**. 8ªed. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E, D.A. **Pesquisa em Educação - Abordagens Qualitativas**. 2ªed. Rio de Janeiro: Gen-EPU, 2018.

LUMBY, Jacky. Distributed Leadership: The Uses and Abuses of Power. **Educational Management Administration & Leadership**, [s. l.], v. 41, n. 5, p. 581–597, 2013.

MAFASSIOLI, Andréia Da Silva. Twenty years of the Dinheiro Direto na Escola Program: a critical look at the interference in public school and financial management. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, [s. l.], v. 5, 2015. Disponível em: <https://doi.galoa.com.br/doi/10.17648/fineduca-2236-5907-v5-67555>. Acesso em: 16 dez. 2024.

MARINHEIRO, Edwylson De Lima; RUIZ, Maria José Ferreira. Percurso político e histórico do Programa Dinheiro Direto na Escola e a parceria público-privada na gestão escolar. **Revista HISTEDBR On-line**, [s. l.], n. 71, p. 274–289, 2017.

MEC. História do Ministério da Educação. *In*: [s. d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/institucional/historia/1940-1949>. Acesso em: 24 fev. 2024 a.

MEC. MEC investe mais de R\$ 9 bi em educação básica em 2023. *In*: EDUCAÇÃO BÁSICA. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/dezembro/mec-investe-mais-de-r-9-bi-em-educacao-basica-em-2023>. Acesso em: 12 fev. 2024.

MEC. Organograma. *In*: 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/organograma>. Acesso em: 29 mar. 2024.

MEC. PDDE Interativo. *In*: [s. d.]. Disponível em: <https://pddeinterativo.mec.gov.br/duvidas-frequentes-lista>.

MEC. Plano Estratégico 2024-2027. *In*: 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/governanca/pei#:~:text=Introdu%C3%A7%C3%A3o,inclus%C3%A3o;%20di%C3%A1logo;%20e%20coopera%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 24 fev. 2026.

MEC, FNDE. **Curso PDDE / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação a Distância**. 5//[ed. Brasília: [s. d.], 2013. Disponível em: Acesso em: 11 jun. 2024.

MEC, FNDE. PDDE Equidade. *In*: 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pdde/pdde-equidade>. Acesso em: 11 mar. 2026.

MEC,CNE. **Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar)**. Brasília: [s. d.], 2021. Parecer CNE/CP. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-cp-2021>. .

MEDEIROS, Djailson Dantas De; CORRÊA, Maria Angélica Gonçalves; CASTIONI, Remi. Desequilíbrios Econômicos no Financiamento da Escola: Estudo dos Saldos das Contas Do Programa Dinheiro Direto na Escola. [s. l.], 2021. Disponível em: <https://zenodo.org/record/6330828>. Acesso em: 16 dez. 2024.

MEYERS, Coby V. Ideias para dirigir as escolas mais desafiadoras. *In*: WEINSTEIN, José; SIMIELLI, Lara (org.). **Liderança escolar: Diretores como fatores-chave para a transformação da educação no Brasil**. [S. l.]: UNESCO,MEC, 2022. Disponível em: www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-port. Acesso em: 21 dez. 2024.

MIFSUD, Denise. A systematic review of school distributed leadership: exploring research purposes, concepts and approaches in the field between 2010 and 2022. **Journal of Educational Administration and History**, [s. l.], v. 56, n. 2, p. 154–179, 2024.

MINTZBERG, Henry. **Managing- Desvendando o dia a dia da Gestão**. tradução: Francisco Araújo da Costa. Porto Alegre: [s. d.], 2010.

MONTEIRO, Joana. Gasto Público em Educação e Desempenho Escolar. **Revista Brasileira de Economia**, [s. l.], v. 69, n. 4, 2015. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rbe/article/view/41538>. Acesso em: 16 dez. 2024.

MONTES CLAROS. Conecta Moc- Cidade Conectada- Conselho Municipal de Educação. *In*: PORTAL MONTES CLAROS -. 2026. Disponível em: <https://cme.montesclaros.mg.gov.br/>. Acesso em: 13 mar. 2026.

MONTES CLAROS. **Lei 1.563 de 25 de setembro de 1985**. Cria o Conselho Municipal de Educação. 1985.

MONTES CLAROS. **Lei 3.809 de dezembro de 2007**. 2007.

MORAES, Gustavo Henrique; SOUZA, Marcelo Lopes de; ALVES, Fabiana de Assis (org.). **Custo Aluno Qualidade (CAQ)**. Brasília, DF: Inep, 2021.

MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque. GESTÃO FINANCEIRA DESCENTRALIZADA: uma análise do programa dinheiro direto na escola. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação. Porto Alegre**, [s. l.], v. v.2, n. 1, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/36236>. Acesso em: 8 maio 2024.

MOTTA, Fernando C. Prestes; VASCONCELOS, Isabella Francisca F. Gouveia de. A escola Clássica de Administração e o Movimento da Administração Científica. *In*: TEORIA GERAL DA ADMINISTRAÇÃO. 4ªed. São Paulo: Cengage Learning, 2021. p. 23–240.

NASCIMENTO, Carla; CASTIONI, Remi. Orquestrando as políticas nacionais de alfabetização no Brasil: O papel da União e as complexidades na governança de redes. **Education Policy Analysis Archives**, [s. l.], v. 33, 2025. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/8730>. Acesso em: 5 mar. 2026.

NETO, Joaquim José Soares *et al.* Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, [s. l.], v. 24, n. 54, p. 78–99, 2013.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado De *et al.* Práticas de gestão e liderança e resultados escolares no ensino médio: Um estudo exploratório em dois estados brasileiros. **Revista @mbienteeducação**, [s. l.], p. e023009, 2024.

OLIVEIRA, Edenilson Durães; BIBLIOTECA LEAFLET; BASE CARTOGRÁFICA DO OPENSTREETMAP. **Caracterização do Campo das Escolas Pesquisadas**. [S. l.]: [s. d.], 2025.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado De; CARVALHO, Cynthia Paes De. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 23, n. 0, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100211&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 1 mar. 2025.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado De; CARVALHO, Cynthia Paes De; BRITO, Murillo Marschner Alves De. GESTÃO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOS DIRETORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [s. l.], v. 36, n. 2, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/99857>. Acesso em: 16 dez. 2024.

OLIVEIRA, Rejane De; LEMES, Sebastião De Souza. Relação IDEB e gasto aluno-ano: algumas aproximações de correlações e sua pertinência para melhoria dos investimentos em Educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, [s. l.], v. 20, n. 3, p. 367–384, 2016.

OLIVEIRA, Ivana Campos; MENEZES, Ione Vasques. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 48, n. 169, p. 876–900, 2018.

OLIVEIRA, Karoline de; SEGATTO, Catarina Ianni. Desenho de políticas de alfabetização: Análise de instrumentos de coordenação em seis estados do Nordeste. **Education Policy Analysis Archives**, [s. l.], v. 34, 2026. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/9447>. Acesso em: 4 mar. 2026.

OPLATKA, Izhar. A vida do diretor escolar: uma abordagem de carreira baseada em etapas para a liderança educacional. In: WEINSTEIN, José; SIMIELLI, Lara (org.). **Liderança escolar: Diretores como fatores-chave para a transformação da educação no Brasil**. [S. l.]: UNESCO, MEC., 2022. Disponível em: www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-port. Acesso em: 21 dez. 2024.

ORR, Margaret Terry. Avaliação de líderes educacionais aspirantes em exercício: uma revisão das pesquisas e implicações atuais para o Brasil. In: WEINSTEIN, José; SIMIELLI, Lara (org.). **Liderança escolar: Diretores como fatores-chave para a transformação da educação no Brasil**. [S. l.]: UNESCO, MEC, 2022. p. 80. Disponível em: www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-port. Acesso em: 21 dez. 2024.

PASA, Jacqueline; MÜLLER, Janete Inês. O gestor educacional e a liderança: perfil no ambiente escolar. **Instrumento - Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, [s. l.], v. 19, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/19015>. Acesso em: 5 dez. 2024.

PAVEZI, Marilza. Contribuições da teoria da atuação: análise a partir de uma pesquisa sobre políticas de Educação Especial no contexto da prática. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [s. l.], v. 3, n. 2018, p. 1–19, 2018.

PAZ, Adalberto Domingues da; RIBEIRO, Andreia Couto; WATHIER, Valdoir Pedro. 55 anos de FNDE: Histórias, Artes e Ofícios na Educação Brasileira. In: ALMEIDA, Anne Karine Bandeira *et al.* (org.). **55 anos de FNDE: histórias, artes e ofícios na educação brasileira**. Brasília, DF: Fnde, 2023. p. 32–57. Disponível em: Acesso em: 11 abr. 2024.

POLLOCK, Katina *et al.* Los Recursos Personales para Liderar Escuelas: La experiencia de Ontario. In: WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G. (org.). **Cómo cultivar el liderazgo educativo? Trece miradas**. Santiago, CL: Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo: Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo, 2018. p. 140-171. Disponível em: <https://liderazgoeducativo.udp.cl/libros/como-cultivar-el-liderazgo-educativo-trece-miradas/>. Acesso em: 22 dez. 2024.

POLLOCK, Katina. Recursos de liderança pessoal para líderes escolares brasileiros. In: WEINSTEIN, José; SIMIELLI, Lara (org.). **Liderança escolar: diretores como fatores-chave para a transformação da educação no Brasil**. [S. l.]: UNESCO, MEC, 2022. p. 37–46. Disponível em: (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Acesso em: 20 dez. 2024.

PRAÇA, Victória Almeida Corrêia Porto. **A LIDERANÇA NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA ANÁLISE VISANDO À IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) - Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2024.

REIS, Fernanda Teixeira *et al.* **Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE (IdeGES-PDDE)**. [S. l.]: MEC/FNDE, 2021. Disponível em: Acesso em: 6 ago. 2024.

REIS, Antonio Claudio Andrade dos. **O FNDE e os recursos públicos da educação básica, suas formas de controle e intervenção: o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) no Estado do Pará**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

RIBEIRO, J. Querino. **Fayolismo na Administração das Escolas Públicas**. São Paulo: Linotecnica- ANPAE Coleção Digital Classicos da Administração da Educação, 1938.

ROBINSON, Viviane; GRAY, Emma. O impacto da liderança escolar nos resultados estudantis: podemos aplicar ao Brasil tudo o que se aprendeu até agora?. *In*: WEINSTEIN, José; SIMIELLI, Lara (org.). **Liderança escolar: diretores como fatores-chave para a transformação da educação no Brasil**. [S. l.]: UNESCO, MEC, 2022. p. 23–36. Disponível em: (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Acesso em: 20 dez. 2024.

RODRIGUES, Alexandra De Oliveira; FERREIRA, Maria Cristina; MOURÃO, Luciana. O Fenômeno da Liderança: uma revisão das principais teorias. **Fragmentos de Cultura**, [s. l.], v. 23, n. 4, p. 587, 2013.

RODRIGUEZ, Martius Vicente Rodriguez Y. Teorias e Modelos de Gestão. *In*: GURGEL, Claudio; RODRIGUEZ, Martius Vicente Rodriguez Y (org.). **Administração: Elementos Essenciais para Gestão das Organizações**. 2ªed. São Paulo: Atlas SA, 2014. p. 28–57.

ROSA, Sanny Silva Da. Uma introdução às ideias e às contribuições de Stephen J. Ball para o tema da implementação de políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [s. l.], v. 4, p. 1–17, 2019.

RUBIO, Doris McGartland *et al.* Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social. **Social Work Research**, [s. l.], v. 27, p. 04–104, 2003.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernandez; LUCIO, Maria Del Pilar Baptista. **Metodologia da Pesquisa**. 5ªed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Sentidos da accountability educacional no discurso da política educacional pernambucana. **Revista Cocar**, [s. l.], v. V.19, n. N.37, p. 1–21, 2023.

SANTOS, Yuri Dantas Dos; CARVALHO, José Ribamar Marques De; BARBOSA, Maria De Fátima Nóbrega. ANÁLISE DA EFICIÊNCIA DOS GASTOS COM EDUCAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL NOS MUNICÍPIOS DO SERIDÓ POTIGUAR. **REVISTA AMBIENTE CONTÁBIL - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - ISSN 2176-9036**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 287–308, 2016.

SANTOS, Inalda Maria Dos; DA SILVA, Giovana Tenório; SILVA, Jéssica Do Carmo. n. 6 - ESTUDO SOBRE O PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA EM REALIDADES

DIVERSAS NO CONTEXTO BRASILEIRO. **Jornal de Políticas Educacionais**, [s. l.], v. 12, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/55758>. Acesso em: 22 jun. 2025.

SEGATTO, Catarina Ianni; EXNER, Marina Katurchi; ABRUCIO, Fernando Luis. Gestores escolares como gerentes de nível de rua: Tipologia de diretores em escolas municipais brasileiras. **Education Policy Analysis Archives**, [s. l.], v. 29, n. January-July, p. 62, 2021.

SEVERGNINI, Elizandra; VIEIRA, Valter Afonso; SINGH, Ananda Silva. Gestão Escolar e os Aspectos de Disfunção Burocrática: Proposta de um Modelo Conceitual. [s. l.], v. 30, n. 2, 2022. Disponível em: Acesso em: 11 out. 2024.

SILVA, Adriana Zanini da. **A descentralização de recursos financeiros e a organização do trabalho pedagógico: o caso de Santo André**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, Mônica Ribeiro Da; ABREU, Claudia Barcelos De Moura. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, [s. l.], v. 26, n. 2, p. 523–550, 2008.

SILVA, Jéssica Tavares; SANTOS, Laís Milane Silva Dos; MARQUES, Ieso Costa. ANÁLISE DOS ESTILOS DE LIDERANÇA E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DAS ORGANIZAÇÕES. In: CASTRO, Auristela Correa (org.). **Administração: princípios de administração e suas tendências - Volume 4**. 1. ed. [S. l.]: Editora Científica Digital, 2022. p. 23–40. Disponível em: <http://www.editoracientifica.com.br/articles/code/220308201>. Acesso em: 21 abr. 2025.

SIMIELLI, Lara. REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA BRASILEIRA SOBRE DIRETORES ESCOLARES. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 52, p. e08984, 2022.

SOFTWARE ©2026 TURBOSCRIBE. [S. l.]: [s. d.], 2026. Disponível em: Acesso em: 10 dez. 2025.

SOUZA, Ângelo Ricardo De. A PESQUISA EM POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL (1998-2015): ATUALIZANDO O ESTADO DO CONHECIMENTO. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 40, p. e0207654, 2019.

SPECK, Raquel Angela. **Regulação das políticas educativas, Banco Mundial e PDDE interativo: a intensificação do controle sobre os resultados no contexto da gestão escolar**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

STREMEL, Silvana; MAINARDES, Jefferson. A constituição do campo da Política Educacional no Brasil como objeto de estudo: revisão de literatura. **Educação e Cultura Contemporânea**, [s. l.], v. 16, n. 46, 2019. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/6938/47966341>. Acesso em: 5 maio 2024.

STUARDO, Gonzalo Muñoz; WEINSTEIN, José; ÁVILA, Juan Pablo Quiroz. Políticas de liderança escolar em cinco sistemas de educação latino-americanos: aprendizagens e desafios. In: **LIDERANÇA ESCOLAR: DIRETORES COMO FATORES-CHAVE PARA A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL**. [S. l.]: UNESCO, MEC, 2022. Disponível em: www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-port. Acesso em: 21 dez. 2024.

TEIXEIRA, Anísio. A ESCOLA BRASILEIRA E A ESTABILIDADE SOCIAL. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [s. l.], v. 28, n. 67, p. 8–34, 1957a.

TEIXEIRA, Anísio. A Escola Pública, Universal e Gratuita: O movimento de emancipação popular pela educação. **Revista do Serviço Público**, [s. l.], v. 75, n. 02, p. 166–187, 1957b.

TEIXEIRA, Anísio. A propósito da “Escola Única”. **Revista do Ensino**, [s. l.], 1924. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/proesc.htm>. Acesso em: 23 jan. 2024.

TEIXEIRA, Anísio. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [s. l.], v. 65, n. 150, p. 407–425, 1984.

TEIXEIRA, Anísio. PORQUE “ESCOLA NOVA”? **Boletim da Associação Bahiana de Educação**, [s. l.], n. 1, p. 2–30, 1930.

TEIXEIRA, Anísio S. Que é Administração Escolar?. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [s. l.], v. 36, n. 84, p. 84–89, 1961.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. [S. l.]: [s. d.], 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 jan. 2024.

VASCONCELOS, Joyciane Coelho *et al.* Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [s. l.], v. 29, n. 113, p. 874–898, 2021.

VIANA, Mariana Peleje. **O PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA E A GESTÃO FINANCEIRA ESCOLAR EM ÂMBITO NACIONAL**. 2020. 454 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2020.

VIANA, Mariana Peleje. PDDE: desconcentração ou descentralização?. In: KATRIB, Cairo Mohamad Ibrahim; ARAÚJO, Michele De Oliveira Gonçalves; SOUZA, Vilma Aparecida De (org.). **Construções dialógicas: o programa dinheiro direto na escola (PDDE) em perspectiva**. Uberlândia, MG, Brazil: Culturatrix, 2022. Disponível em: <http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/978-65-86889-29-1.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2024.

VIANA, Mariana Peleje; SELAU, Lisiane Priscila Roldão. Painel de dados do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) em âmbito nacional: propostas para o monitoramento do PDDE. **FINEDUCA: Revista de Financiamento da Educação**, [s. l.], v. 14, p. 1–22, 2024.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. Liderança e gestão democrática na educação pública brasileira (Democratic leadership and management in Brazilian public education). **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 11–25, 2019.

YELICICH, Carolina. Aspectos Teóricos Para el Análisis de la Dirección Escolar Conceptualizaciones y Modelos. **Revista Exitus**, [s. l.], v. 13, p. e023034, 2023.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO PARA DIRETORES ESCOLARES

I. Identificação do Entrevistado:

Nome (opcional):

Cargo/função de origem (professor efetivo, servidor administrativo, cargo comissionado):

Tempo de atuação na gestão escolar:

Data de início da atuação na escola atual:

Formação acadêmica:

Você possui alguma formação em gestão?

II. Estabelecimento de Direções: Definição de objetivos comuns:

1. Como é feita a gestão dos recursos recebidos do PDDE?

Questões de aprofundamento:

- Como vocês identificam as necessidades de aplicação dos recursos na escola?

2. Como são definidas as prioridades na aplicação dos recursos do PDDE?

Questões de aprofundamento:

- Quem participa dessas decisões?
- Que critérios são utilizados?

3. Quando há divergências sobre o uso dos recursos, como você conduz a resolução dessas situações?

Questões de aprofundamento:

- Pode relatar uma situação específica?
- Que estratégias você utiliza para construir e obter consensos em situações de divergências na aplicação dos recursos?

4. Quais desafios você enfrenta ao tentar alinhar o uso dos recursos do PDDE com as necessidades pedagógicas e estruturais da escola?

Questões de aprofundamento:

- Pode dar exemplos específicos?

5. Há articulação entre a equipe pedagógica e a gestão financeira na definição do uso dos recursos do PDDE?

Questões de aprofundamento:

- Existem reuniões conjuntas?
- Como vocês garantem alinhamento?

III. Construção de Relacionamentos e Desenvolvimento de Pessoas:

6. Como a equipe gestora e os professores são envolvidos nas decisões sobre o uso do PDDE?

Questões de aprofundamento:

- Existem reuniões específicas para isso?
- Como você garante que todos tenham voz?

7. Como acontece a participação da comunidade escolar (pais, alunos, conselhos escolares) na definição do uso dos recursos?

Questões de aprofundamento:

- Que mecanismos de participação existem?
- Como você lida com sugestões conflitantes?

8. Há promoção de capacitações ou orientações para você e aos demais profissionais da escola sobre a utilização dos recursos do PDDE?

Questões de aprofundamento:

- Para quem é ofertada essa capacitação? Com que frequência?
- Você se sente preparado para a realização dos procedimentos administrativos na gestão dos recursos do programa?
- Como você avalia a efetividade dessas capacitações?

IV. Desenvolvimento da Organização para dar suporte a práticas desejáveis:

9. Quais estratégias são adotadas para garantir que os processos administrativos do PDDE sejam eficazes e transparentes?

Questões de aprofundamento:

- Existem procedimentos específicos?
- Como você monitora esses processos?

10. Existem desafios burocráticos na execução dos recursos do PDDE?

Questões de aprofundamento:

- Como você lida com eles?
- Que apoios você busca quando necessário?

11. Como você organiza a estrutura administrativa escola para dar suporte às práticas de gestão financeira?

Questões de aprofundamento:

- Existe uma equipe específica?
- Como as responsabilidades são distribuídas?

V. Coordenação Pedagógica e Efetividade do Uso dos Recursos:

12. Na gestão do PDDE, quais áreas tem recebido a maior destinação de recursos (infraestrutura, ações pedagógicas)?

Questões de aprofundamento:

- Pode dar exemplos concretos?
- Como você avalia essa efetividade?

13. Houve melhoria na estrutura física da escola por meio de recursos do PDDE?

Questões de aprofundamento:

- Quais foram as principais melhorias?
- Como essas melhorias impactaram o trabalho pedagógico?

14. Você avalia que o PDDE tem impactado os resultados de aprendizagem e desempenho dos alunos?

Questões de aprofundamento:

- Que evidências você tem disso?
- Como você mensura esses impactos?

VI. Prestação de Contas e Transparência:

15. Quais medidas são adotadas para garantir a transparência na utilização dos recursos do PDDE?

Questões de aprofundamento:

- Como a comunidade é informada?
- Que documentos são disponibilizados?

16. Existem desafios no cumprimento das exigências de prestação de contas do PDDE?

Questões de aprofundamento:

- Quais desafios você enfrenta?
- Como você se organiza para cumprir os prazos?
- Que apoios você considera necessários?

Encerramento:

17. Como você avalia o PDDE e sua influência na qualidade da educação?

Questões de aprofundamento:

- O que considera seus pontos fortes?

18. Há alguma sugestão de melhoria para o PDDE?

Questões de aprofundamento:

- Em relação aos processos?
- Em relação à formação de gestores?

Agradeço a sua participação e colaboração com esta pesquisa!

- ROTEIRO PARA PROFESSORES

I. Identificação do Entrevistado

Nome (opcional):

Tempo de atuação na educação:

Tempo de atuação nesta escola:

Formação acadêmica:

Participação em Colegiados:

II. Estabelecimento de Direções: Definição de objetivos comuns:

1. Você percebe que há um planejamento estratégico para o uso dos recursos do PDDE na escola?

Questões de aprofundamento:

- Como você toma conhecimento desse planejamento?
- O planejamento é claro para você?

2. Como a gestão escolar comunica as decisões sobre o PDDE à equipe docente?

Questões de aprofundamento:

- Que canais de comunicação são utilizados?
- A comunicação é efetiva?

3. De que forma você é envolvido(a) na definição das prioridades para aplicação dos recursos?

Questões de aprofundamento:

- Você é consultado(a)? Como?
- Suas sugestões são consideradas?

III. Construção de Relacionamentos e Desenvolvimento de Pessoas:

4. Como você descreveria o estilo de liderança do(a) diretor(a) na gestão do PDDE?

Questões de aprofundamento

- Ele(a) é mais centralizador(a) ou participativo(a)?
- Como isso afeta o trabalho da equipe?

5. Há oportunidades para os professores contribuírem com sugestões sobre o uso dos recursos do PDDE?

Questões de aprofundamento:

- Que espaços existem para isso?
- Como suas contribuições são recebidas?

6. A escola oferece formação ou capacitação para o corpo docente sobre a utilização dos recursos do PDDE?

Questões de aprofundamento:

- Que tipo de formação?
- Como isso impacta sua prática pedagógica?

IV. Desenvolvimento da Organização para dar suporte a práticas desejáveis:

7. Você percebeu melhorias no ambiente escolar e infraestrutura com os recursos do PDDE?

Questões de aprofundamento:

- Que mudanças específicas você observou?
- Como essas mudanças afetaram seu trabalho?

8. Você acredita que a forma como a escola organiza os processos administrativos influencia a efetividade do PDDE?

Questões de aprofundamento:

- Por que você pensa assim?
- Pode dar exemplos?

V. Coordenação Pedagógica e Efetividade do Uso dos Recursos:

9. O PDDE tem sido utilizado para aprimorar o trabalho pedagógico?

Questões de aprofundamento:

- De que formas específicas?
- A área que você atua foi beneficiada?

10. Houve aquisição de materiais para atender às demandas da escola com recursos do PDDE ?

Questões de aprofundamento:

- Pode dar exemplos específicos?
- O que ainda falta?

11. Existe articulação entre gestão administrativa e coordenação pedagógica nas decisões sobre o PDDE?

Questões de aprofundamento:

- Como você percebe essa articulação?
- Ela é efetiva?

12. Você percebe impactos do uso dos recursos do PDDE no aprendizado dos alunos?

Questões de aprofundamento:

- Que evidências você tem?
- Pode dar exemplos concretos?

VI. F. Prestação de Contas e Transparência

13. A escola compartilha informações sobre como os recursos do PDDE foram utilizados?

Questões de aprofundamento:

- Como obter essas informações??
- As informações são claras e suficientes?

14. Você se sente informado sobre o processo de prestação de contas do PDDE?

Questões de aprofundamento:

- Que informações você gostaria de ter?
- Como a comunicação poderia melhorar?

Encerramento

15. Que sugestões você tem para melhorar a gestão do PDDE na escola?

Questões de aprofundamento:

- Em relação aos processos?
- Em relação à participação dos professores?

16. Há algo mais que gostaria de compartilhar sobre a gestão do PDDE na escola e sua influência na qualidade da educação?

Agradeço a sua participação e colaboração com esta pesquisa!

ROTEIRO PARA PAIS/RESPONSÁVEIS INTEGRANTES DO CONSELHO ESCOLAR

I. Identificação do Entrevistado

Nome (opcional):

Há quanto tempo participa do Conselho Escolar:
 Frequência de participação em reuniões escolares:
 Filhos na escola (quantos/séries):
 Outras formas de participação na escola:

II. Conhecimento sobre o PDDE

1. Você sabe que a escola recebe recursos financeiros do governo federal?
 Questões de aprofundamento:
 - Já ouviu falar do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola)?
 - Sabe para que serve esse dinheiro?
2. A escola já comunicou sobre como utiliza esses recursos?
 Questões de aprofundamento:
 - Como essa informação chegou até você?
 - As informações foram claras?
3. Você percebe melhorias na escola que podem estar relacionadas a esses recursos?
 Questões de aprofundamento:
 - Que melhorias você observou?

III. Envolvimento da Comunidade Escolar

4. Os pais são convidados a opinar sobre como a escola deve usar esses recursos?
 Questões de aprofundamento:
 - Isso já aconteceu com você?
 - Como foi essa experiência?
5. Nas reuniões do Conselho Escolar, vocês discutem sobre o uso desses recursos?
 Questões de aprofundamento:
 - Com que frequência?
 - Como são essas discussões?
6. Você se sente à vontade para dar sugestões sobre melhorias na escola?
 Questões de aprofundamento:
 - Suas sugestões são ouvidas?
 - Já viu alguma sugestão sua ser implementada?

IV. Percepção sobre Gestão e Liderança

7. Como você avalia a forma como a direção da escola conduz as reuniões sobre recursos?
 Questões de aprofundamento:
 - A direção ouve as opiniões dos pais?
 - As decisões são tomadas em conjunto?

V. D. Impacto na Educação dos Alunos

8. Você acredita que o PDDE tem melhorado a educação oferecida pela escola?
 Questões de aprofundamento:

- De que formas?
9. Na sua opinião, a escola poderia melhorar a forma de informar os pais sobre esses recursos?
- Questões de aprofundamento:
- O que poderia ser feito?
 - Que informações você gostaria de receber?

Encerramento

10. Se você pudesse sugerir melhorias para a escola, quais seriam as prioridades?
- Questões de aprofundamento:
- Pensando nos recursos disponíveis, o que é mais urgente?
 - Como essas melhorias ajudariam os alunos?
11. Como a escola poderia envolver mais os pais nas decisões sobre recursos?
- Questões de aprofundamento:
- Quais ações você entende importantes?
 - Você participaria mais se houvesse outras oportunidades?
12. Há algo mais que gostaria de compartilhar sobre a gestão da escola no uso do recurso do PDDE e a participação dos pais?

Muito obrigada por sua participação!

APÊNDICE B – TERMO DE ACEITE DO ESPECIALISTA

Eu, _____, portador do CPF nº _____, declaro que aceito participar, na qualidade de especialista convidado, da análise e validação do instrumento de coleta de dados intitulado "**A Influência da Gestão e Liderança Escolar na Implementação de Políticas Públicas de Educação: um estudo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)**", elaborado pela doutoranda Regina Gomes dos Santos vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UNB), sob a orientação do Prof. Dr. Remi Castioni.

Estou ciente de que:

1. Minha participação consiste exclusivamente em analisar o instrumento, emitindo parecer técnico quanto à clareza, pertinência, relevância e adequação dos itens.
2. Não haverá qualquer custo ou remuneração pela atividade desempenhada.
3. As informações prestadas serão utilizadas unicamente para fins acadêmicos, no âmbito da referida pesquisa.
4. Meu nome poderá () ou não () ser citado no trabalho como especialista participante, conforme minha opção assinalada.
5. Estou ciente de que posso, a qualquer momento, desistir de participar, sem qualquer prejuízo ou penalidade.

Local e Data: Montes Claros, ____/____/_____.

Prof. Dr. _____

Assinatura do(a) Especialista: _____

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA – PARECER Nº 7.704.007.

Este é um convite para você participar da pesquisa: A Influência da Gestão e Liderança Escolar na Implementação de Políticas Públicas de Educação: um estudo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que será apresentada ao Programa De Pós-Graduação Stricto Sensu Em Políticas Públicas E Gestão Da Educação – POGGE da Universidade De Brasília - UNB pela doutoranda e pesquisadora Regina Gomes dos Santos, sob orientação do Prof. Dr. Remi Castioni. O objetivo desta pesquisa analisar a influência da liderança da gestão escolar na efetividade do uso de recursos destinados à educação. Para investigar essa relação, este estudo terá como foco o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que repassa recursos financeiros diretamente do governo federal às unidades escolares, conferindo-lhes autonomia para sua aplicação. A pesquisa de campo será realizada através de entrevistas semiestruturadas com os diretores escolares, professores e integrantes de Unidades Executoras (UEX's). Na entrevista semiestruturada se utiliza um roteiro de perguntas, mas o entrevistador tem a liberdade de fazer outras para confirmar conceitos e obter mais informações sobre o assunto tratado. Será utilizada a estratégia de pesquisa de Levantamento, com vistas a orientar o planejamento dos processos de coleta e análise dos dados empíricos. Trata-se de um estudo descritivo e será utilizada uma abordagem qualitativa. Sua participação é voluntária e as informações obtidas nas entrevistas serão gravadas em áudio. Elas serão guardadas em local seguro e a divulgação dos resultados será realizada de forma a não identificar os voluntários.

Os riscos desta pesquisa são mínimos, considerando que as entrevistas serão sobre a liderança e gestão escolar e fornecidas voluntariamente. Entretanto, um possível risco seria interrupção de sua rotina e a fadiga durante as entrevistas. Você tem o direito de ingressar, permanecer ou se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, e informo que as perguntas foram elaboradas adotando uma linguagem clara, objetiva e sucinta, visando reduzir qualquer desconforto e facilitar a sua participação.

Espera-se com o estudo os seguintes benefícios: i) Contribuições Acadêmicas: A pesquisa amplia o debate teórico sobre a gestão e a liderança escolar, especialmente no contexto das políticas públicas de financiamento da educação. Contribui para preencher uma lacuna identificada na literatura brasileira ao analisar a relação entre estilo de liderança do gestor e a efetividade do uso de recursos do PDDE, promovendo novos diálogos entre os campos da Administração Educacional, Políticas Públicas e Financiamento da Educação. ii) Contribuições em Termos Práticos: Oferece subsídios para a formação e o desenvolvimento

profissional de diretores escolares, ao identificar práticas de liderança eficazes na gestão de recursos financeiros. Pode orientar gestores, secretarias de educação e órgãos de controle sobre os fatores que favorecem ou dificultam a aplicação dos recursos, contribuindo para uma gestão mais eficiente, transparente e alinhada às necessidades da escola. E iii) Contribuições à Sociedade: A pesquisa busca demonstrar as práticas de gestão na aplicação dos recursos financeiros destinados à educação, visando sua efetividade. Ao fortalecer a atuação dos gestores escolares, busca-se potencializar os impactos positivos das políticas educacionais na vida dos estudantes, especialmente os mais vulneráveis, contribuindo assim para a redução das desigualdades sociais e o fortalecimento da cidadania.

Pesquisador: Regina Gomes dos Santos

Endereço: Rua Rio Pardo, 169, Alto São João, Montes Claros, MG

Telefone: (38) 984068832

Email: regina.santos@unimontes.br e reginagomes@aggape.com.br

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro que li e entendi os objetivos da pesquisa. A Influência da Gestão e Liderança Escolar na Implementação de Políticas Públicas de Educação: um estudo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Tenho ciência de como ela será realizada e autorizo a gravação em áudio da entrevista, bem como a utilização de toda e qualquer informação prestada no decorrer dela.

Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste assentimento.

Montes Claros, ____ de _____ de _____

Nome do participante Assinatura do participante

Nome do Pesquisador: Regina Gomes dos Santos

Endereço Do Pesquisador: Rua Rio Pardo, 169, Alto São João, Montes Claros, MG

Telefone: (38) 984068832

Email: regina.santos@unimontes.br e reginagomes@aggape.com.br

Assinatura:



ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA Nº 120267499 SEI 1260.01.0150537/2025-62
GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS- SECRETARIA DE ESTADO DE
EDUCAÇÃO (SEE)

A Assessoria de Ensino Superior da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, após análise da documentação encaminhada, referente ao Projeto de Pesquisa **A Influência na Gestão e Liderança Escolar na Implementação de Políticas Públicas De Educação: um estudo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)**, que será conduzido pela pesquisadora **Regina Gomes dos Santos**, sob orientação do Prof. Dr. **Remi Castioni**, vinculados à **Universidade De Brasília -UNB**, manifesta-se **ciente** da realização da pesquisa nas Escolas Públicas Estaduais e Setores jurisdicionados à **Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros-MG**, destacando ser importante a avaliação ética e os aspectos protocolares e normativos definidos pelo Sistema CEP/CONEP, sendo de responsabilidade do pesquisador, bem como da Instituição de Ensino Superior à qual esteja vinculado, a observância de tais aspectos normativos, protocolares e orientadores.

Esta Assessoria de Ensino Superior recomenda e destaca a importância de se observar os Protocolos de Pesquisa de acordo com os normativos.

Compreendemos não ser de responsabilidade da Rede Estadual de Ensino a verificação/solicitação do Protocolo de avaliação do Sistema CEP/CONEP.

Todos os dados, arquivos, informações disponibilizadas, deverão ser preservados em sigilo, sendo que a eventual utilização científica e manipulação deverão observar as prerrogativas da Constituição da República Federativa de 1988, especialmente, no que tange ao direito da intimidade e a privacidade dos seres humanos; a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente; a Lei n.º 13.709, de 14 de agosto de 2018 - Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD); Lei de Acesso à Informação nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 - que Regula o acesso a informação (LAI); Lei nº 10.741, de 1 de outubro de 2003 - que estabelece o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências;

Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018 - que Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira; a Resolução CNS n.º 466, de 12 dezembro de 2012 – que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos; a Resolução CNS n.º 510, de 7 de abril de 2016 - que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis, ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana; Resolução CNS nº 674, de 06 de maio de 2022; ofício Circular nº 12/2023/CONEP/SECNS/DGIP/SE/MS; Norma Operacional CNS nº 001/2013, que dispõe sobre a organização e funcionamento do Sistema CEP/CONEP; os princípios éticos para o desenvolvimento da pesquisa das Instituições de Ensino Superior à qual o(a) pesquisador(a) esteja vinculado, da Rede Estadual de Educação, entre outros normativos que regem a ética na pesquisa, o envolvimento com seres humanos e o tratamento dos dados.

A identidade dos envolvidos na pesquisa deverá ser mantida em sigilo, de acordo com os normativos legais e avaliação ética da pesquisa.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), as Instituições de Ensino, setores envolvidos e os colaboradores da pesquisa na Rede Pública Estadual de Ensino não terão nenhum tipo de ônus.

As informações constantes nos dados, arquivos disponibilizados ou observados poderão ser utilizados especificamente para fins científicos e acadêmicos, produzidos com essa finalidade, sendo vedado o uso desses dados, arquivos ou informações em outros projetos e estudos.

As informações obtidas por meio dessa pesquisa são exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, sendo vedado o uso dessas informações em quaisquer meios de mídia (jornais, televisão, rádio, cinema, Internet, entre outros aqui não especificados), salvo os resultados da pesquisa que, com a ciência do orientador da Instituição ao qual se vincula o(a) pesquisador(a), poderão ser cientificamente veiculados.

Destacamos a necessidade de o(a) pesquisador(a) realizar os contatos prévios em articulação com os responsáveis dos Setores e/ou Superintendências Regionais de Ensino, direção das escolas, entre outros colaboradores da pesquisa, apresentando a proposta metodológica e a necessidade da pesquisa. É importante que o(a) pesquisador(a) verifique o interesse dos profissionais em participarem, bem como, a disponibilidade dos mesmos respeitando: os que optarem por não participarem; a confidencialidade das informações, tratamento e veiculação dos dados, a não exposição das escolas e profissionais, de acordo com os normativos legais, que regem a ética na pesquisa, entre outros documentos legais.

Compreendemos ser de responsabilidade e articulação do(a) pesquisador(a), bem como das Instituições de Ensino Superior (IES) ao qual este tenha vínculo, a divulgação e veiculação da pesquisa junto aos participantes, assim como os encaminhamentos de links eletrônicos para questionários, entre outros instrumentos de coleta de dados, observando a natureza do trabalho, os normativos e avaliações éticas necessárias que orientam as pesquisas e projetos acadêmicos. É importante destacar que a organização metodológica, assim como a organização cronológica do trabalho a ser desenvolvido, sejam cuidadosamente observadas pelo(a) pesquisador(a), considerando a dimensão ético-metodológica e os demais aspectos envolvidos na pesquisa. Dessa forma, os prazos, de acordo com a natureza dos projetos, devem seguir um planejamento adequado ao trabalho, considerando as singularidades do Projeto a ser desenvolvido. Os trabalhos e interação do(a) pesquisador(a) NÃO poderão afetar as atividades e/ou rotinas das escolas e dos setores.

A Anuência emitida pela Assessoria de Ensino Superior (ASU) refere-se à ciência da SEE/MG de que a pesquisa será realizada junto à Rede Pública Estadual de Educação de Minas Gerais, em conformidade com os devidos trâmites normativos, NÃO sendo permitido utilizar o mesmo Termo de Anuência para realizar a pesquisa em Superintendências/Setores diferentes do indicado neste Termo de Anuência.

A emissão deste Termo NÃO AUTORIZA ao(à) pesquisador(a)/interessado(a) acesso aos dados e documentos necessários à pesquisa. Quanto à solicitação de dados e documentos para a pesquisa, quando as informações não estiverem disponibilizadas de forma aberta nas redes, será necessário solicitar de acordo com as Orientações 04/2025- Orientações para fluxo de solicitação de dados para pesquisa acadêmica da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEE/MG, dispostas na página da SEE/MG – Aba Serviços/Pesquisas Acadêmicas. Link: <https://www.educacao.mg.gov.br/servicos/anuencia-pesquisas/>

Quanto a gestão, guarda, preservação, manuseio e descarte dos documentos produzidos ou analisados, deve-se observar os normativos legais e éticos sobre a gestão de documentos públicos e demais normativos éticos da Pesquisa.

Quando a pesquisa for exclusivamente de dados, não envolvendo seres humanos, é responsabilidade do(a) pesquisador(a) observar os devidos encaminhamentos éticos e protocolares, de acordo com os normativos que regem a pesquisa acadêmica.

De acordo com o Decreto 48.709/2023 de 26/10/23, a Assessoria de Ensino Superior NÃO gerencia os Sistemas e os processos de tratamento e de uso das informações educacionais, assim como, não fomenta e/ou disponibiliza dados oriundos dos Sistemas da SEE/MG.

As pesquisas que envolvem a participação de seres humanos devem respeitar os princípios éticos de dignidade, liberdade e autonomia. Assim, a pesquisa deverá prever o processo de consentimento livre e esclarecido para sua realização. O(A) pesquisador(a) deve esclarecer ao participante sobre a pesquisa, em local adequado, com a devida preparação, conceder o tempo necessário para a decisão sobre a participação na pesquisa, obter o consentimento e registrá-lo por meio de um documento que se denomina Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com os normativos citados neste termo e outros normativos legais e suas alterações. No caso da participação de menores ou incapazes, além do processo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) dos pais ou responsáveis, autorizando quem está sob sua tutela, também é necessário realizar o processo de assentimento livre e esclarecido, com a elaboração de um documento que se denomina Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), de acordo com os normativos citados neste termo e outros normativos legais.

A organização metodológica, assim como a organização cronológica do trabalho a ser desenvolvido, são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) e devem ser cuidadosamente observadas, considerando todos os aspectos normativos e protocolares da pesquisa. Dessa forma, os prazos, de acordo com a natureza dos projetos, devem seguir um planejamento adequado, considerando as singularidades do Projeto a ser desenvolvido.

A SEE/MG, caso julgue pertinência, poderá disponibilizar, criar, promover, aprimorar e/ou aperfeiçoar políticas públicas, programas e ações, utilizando-se dos dados e/ou resultados decorrentes do trabalho de pesquisa e de estudos publicados.

A emissão deste Termo está em consonância com o Termo de Responsabilidade assinado pelo(a) pesquisador(a) no que tange à concordância com todos os normativos legais mencionados, entre outros que regem o tema e orientações posteriores.

Esta Anuência refere-se às Escolas Públicas Estaduais e Setores jurisdicionados à **Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros-MG**.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.mg.gov.br/sei/controlador_externo.php?

`acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0`, informando o código verificador **120267499** e o código CRC **D1CED1DE**.