

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DO PONTAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BÁSICA**

CARLOS APARECIDO SOARES FILHO

**IMPASSES DOS GESTORES ESCOLARES EM RELAÇÃO AOS
PROCESSOS DO PDDE NO MUNICÍPIO DE ITUIUTABA/MG**

**Ituiutaba
2026**

CARLOS APARECIDO SOARES FILHO

**IMPASSES DOS GESTORES ESCOLARES EM RELAÇÃO AOS PROCESSOS
DO PDDE NO MUNICÍPIO DE ITUIUTABA/MG**

Dissertação de Mestrado submetida à Universidade Federal de Uberlândia, tendo em vista a realização de pesquisa no âmbito do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia.

Linha de pesquisa: Fundamentos, política e gestão da educação

Orientador: Prof. Dr. Mario Borges Netto

**Ituiutaba
2026**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S676i
2026 Soares Filho, Carlos Aparecido, 1998-
Impasses dos gestores escolares em relação aos processos do PDDE
no município de Ituiutaba/MG [recurso eletrônico] / Carlos Aparecido
Soares Filho. - 2026.

Orientador: Mario Borges Netto.
Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de
Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Educação Básica.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.5533>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação de base. I. Borges Netto, Mario, 1986-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em
Educação Básica. III. Título.

CDU: 373

André Carlos Francisco
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3408



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação Básica				
Defesa de:	Dissertação e Produto Educacional - PPGPEDU				
Data:	28 de fevereiro de 2026	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	16:40
Matrícula do Discente:	22412MEB003				
Nome do Discente:	Carlos Aparecido Soares Filho				
Título do Trabalho:	Impasses dos Gestores Escolares em relação aos processos do PDDE no município de Ituiutaba/MG				
Título do Produto Educacional	Guia Didático Consultivo para Gestores Escolares sobre o PDDE				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Fundamentos, política e gestão da Educação				

Reuniu-se de forma remota pela plataforma Google Meet, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação Básica, assim composta: Professores Doutores: Luciane Dias Gonçalves Ribeiro (Universidade Federal de Uberlândia); Joedson Brito dos Santos (Universidade Federal de Campina Grande); e Mario Borges Netto (Universidade Federal de Uberlândia) orientador do mestrando.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Mario Borges Netto, apresentou a Comissão Examinadora e o mestrando, agradeceu a presença do público, e concedeu ao discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir o mestrando. Ao fim da arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o mestrando:

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação

interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Mario Borges Netto, Professor(a) do Magistério Superior**, em 02/03/2026, às 16:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciane Ribeiro Dias Gonçalves, Professor(a) do Magistério Superior**, em 03/03/2026, às 16:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Joedson Brito dos Santos, Usuário Externo**, em 16/03/2026, às 16:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7082499** e o código CRC **CCF96B93**.

*Dedico esse Trabalho de Conclusão de Curso à
minha família, meus pais, e minha avó, por
estarem prestigiando esse momento e
presenciando o primeiro da família a obter o
título de Mestre.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus familiares: Minha mãe Sandra, meu pai Carlos, minha irmã Catiene, minha avó Hilda e meu tio Marcos, que não mediram esforços para me apoiar e ser meu suporte nessa trajetória e que nos percalços encontrados, me deram força para continuar e chegar até esse momento.

Os/as amigos/as são pessoas que ajudam a tornar o caminho mais leve. Pensando nisso, quero agradecer a quem me ajudou e me incentivou a dar cada passo e crescer cada vez mais tanto profissionalmente, aos/as amigos/as que o tempo e a responsabilidades nos fizeram tomar rumos diferentes.

Ao curso de Pedagogia e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Básica e às professoras e professores, por me darem suporte e me proporcionarem uma formação excelente, que me abriu as portas para me tornar um profissional que compreende o papel social da educação.

Um agradecimento especial às professoras, Maria Aparecida Augusto Satto Vilela, Valéria Moreira Rezende e Glaucia Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves que além de incríveis docentes, se tornaram amigas e ouviram inúmeros desabafos meus e me aconselharam a conquistar cada vez mais.

À equipe da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer, das escolas municipais: Machado de Assis, Professor Ildfonso Mascarenhas da Silva e Clorinda Junqueira e da Escola Estadual Governador Bias Fortes.

Ao Cecampe Sudeste e sua equipe na qual me orgulho em fazer parte pela oportunidade de crescimento acadêmico e profissional.

Ao meu orientador Mario Borges Netto por sempre acreditar em mim e me inventar em cada passo e escrita.

E em especial ao Juscelino, com quem tenho compartilhado a vida e que me dá forças a cada dia para seguir e me apoia em cada decisão. Obrigado por estar ao meu lado e tornar meu caminho mais leve, e por me mostrar que a vida pode ser colorida.

Ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva e a ex-presidente Dilma Vana Rousseff ambos do Partido dos Trabalhadores pelos programas voltados à expansão universitária, e a construção do Campus Pontal, que me possibilitaram ingressar no Ensino Superior e posteriormente na Pós-Graduação.

“A educação não pode ser tratada como privilégio, mas como um direito, e como tal exige recursos públicos permanentes para sua manutenção”

Anísio Teixeira

RESUMO

Esta dissertação analisa os impasses enfrentados pelos gestores escolares do município de Ituiutaba/MG na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), problematizando como tais desafios se articulam com a lógica da racionalidade neoliberal nas políticas educacionais brasileiras. Parte-se da compreensão de que o financiamento da educação, constitucionalmente garantido, tem sido tensionado por políticas de austeridade fiscal e por reformas estatais que promovem a descentralização administrativa associada à intensificação dos mecanismos de controle, avaliação e responsabilização das unidades escolares. O estudo discute o contexto histórico e político da implementação do PDDE, situando-o no processo de reforma do Estado brasileiro a partir da década de 1990, marcado pela incorporação de princípios da Nova Gestão Pública e por diferentes dimensões de privatização da educação, que atingem tanto a oferta educacional quanto a gestão e os processos pedagógicos. Nessa perspectiva, o programa é compreendido como uma política pública de Estado que, ao mesmo tempo em que amplia a autonomia formal das escolas por meio da descentralização de recursos financeiros, reforça exigências burocráticas e dispositivos de prestação de contas que impactam o cotidiano da gestão escolar. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise documental de resoluções do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), manuais operacionais, relatórios de gestores escolares, registros em sistemas públicos e painéis de dados institucionais. A interpretação dos dados é orientada pela técnica de análise de conteúdo, permitindo a identificação de categorias relacionadas às tensões entre autonomia, controle e responsabilização. Os resultados evidenciam que os gestores vivenciam a execução do PDDE como um processo marcado por insegurança normativa, sobrecarga administrativa e desafios formativos, que afetam a conciliação entre as dimensões pedagógica e administrativa da função. Conclui-se que, embora o programa se configure como um importante mecanismo de suplementação financeira e resposta às carências estruturais das escolas públicas, ele também opera como um vetor de intensificação do trabalho do gestor e de incorporação de práticas gerenciais alinhadas à lógica neoliberal, colocando em debate os limites da descentralização e da autonomia no contexto do financiamento da educação básica.

Palavras-chave: Financiamento da educação; PDDE; Gestão escolar; Neoliberalismo; Políticas públicas.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the challenges faced by school administrators in the municipality of Ituiutaba, Minas Gerais, in the implementation and operational procedures of the Direct Money to School Program (Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE), examining how these challenges are connected to the logic of neoliberal rationality in Brazilian educational policies. The study is grounded in the understanding that constitutionally guaranteed educational funding has been increasingly constrained by fiscal austerity policies and state reforms that promote administrative decentralization alongside intensified mechanisms of control, evaluation, and accountability at the school level. The research discusses the historical and political context of the PDDE's implementation, situating it within the broader process of Brazilian state reform since the 1990s, marked by the incorporation of New Public Management principles and by different dimensions of educational privatization affecting educational provision, school management, and pedagogical processes. From this perspective, the program is understood as a state policy that simultaneously expands schools' formal autonomy through financial decentralization and reinforces bureaucratic requirements and accountability devices that shape everyday school management. A qualitative approach is adopted, based on documentary analysis of official regulations issued by the National Fund for Educational Development (FNDE), operational manuals, reports produced by school administrators, records from public information systems, and institutional data dashboards. Data interpretation is guided by content analysis, enabling the identification of categories related to the tensions between autonomy, control, and accountability. The findings indicate that school administrators experience the implementation of the PDDE as a process characterized by normative uncertainty, administrative overload, and ongoing training demands, which affect the balance between the pedagogical and administrative dimensions of their role. The study concludes that, while the program constitutes an important mechanism for financial supplementation and for addressing structural needs in public schools, it also functions as a driver of work intensification and the incorporation of managerial practices aligned with neoliberal rationality, thereby raising critical questions about the limits of decentralization and school autonomy within the context of basic education financing.

Keywords: Education financing; PDDE; School management; Neoliberalism; Public policies.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 A REFORMA DO ESTADO EM UMA PERSPECTIVA NEOLIBERAL DO NACIONAL AO GLOBAL.....	23
3 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL UM RECORTE PÓS CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.....	33
4 O PDDE COMO VERBA SUPLEMENTAR EM CONTEXTO DE AUSTERIDADE.....	40
5 PERCURSO METODOLÓGICO.....	43
6 O PDDE NA GESTÃO ESCOLAR: APROXIMAÇÕES, DIFICULDADES E PERSPECTIVAS.....	47
6.1 Aproximação dos Gestores com o PDDE.....	48
6.2 Dificuldades e necessidades acerca do PDDE.....	51
6.3 Ações formativas sobre o PDDE.....	59
6.4 Perspectivas acerca do PDDE.....	63
7 GUIA DIDÁTICO CONSULTIVO DO PDDE: UMA PROPOSTA DE APOIO À GESTÃO ESCOLAR DESCENTRALIZADA.....	72
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	77
APÊNDICE I – PERGUNTAS PRESENTES NO QUESTIONÁRIO APLICADO NA FORMAÇÃO E INSERIDAS NA RELATÓRIO DE FORMAÇÃO DO CECAMPE SUDESTE.....	81
APÊNDICE II – PRODUTO EDUCACIONAL – GUIA CONSULTIVO PARA GESTORES ESCOLARES SOBRE O PDDE.....	85

LISTA DE SIGLAS

Cecampe	Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais
CF	Constituição Federal
CPF	Cadastro de Pessoas Físicas
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
EC	Emenda Constitucional
EEx	Entidades Executoras
EM	Entidades Mantenedoras
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IdeGES	Índice de Desempenho da Gestão Descentralizada do PDDE
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NGP	Nova Gestão Pública
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
PL	Partido Liberal
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PT	Partido dos Trabalhadores
PL	Projeto de Lei
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação
SIGPC	Sistema de Gestão de Prestação de Contas
TCU	Tribunal de Contas da União
UEx	Unidades Executoras

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Como os gestores chegaram a direção escolar.....	49
Gráfico 2: Conhecimento acerca do PDDE.....	50
Gráfico 3: Percepção acerca dos recursos do PDDE.....	52
Gráfico 4: Forma como o recurso é aplicado.....	54
Gráfico 5: Participação da comunidade escolar	56
Gráfico 6: Dificuldades na Execução dos Recursos.....	58
Gráfico 7: Participação em ações formativas.....	61
Gráfico 7.1: Conteúdo mais marcante.....	62
Gráfico 8: Percepção do PDDE para a Gestão Escolar.....	64
Gráfico 9: Necessidades mais urgentes da Instituição.....	66
Gráfico 9.1: Capacidade dos recursos de proporcionar melhorias.....	68
Gráfico 9.2: Necessidades mais urgentes da Instituição.....	69
Gráfico 10: Necessidades mais urgentes da Instituição.....	71

1. INTRODUÇÃO

O financiamento educacional acontece por meio da arrecadação de impostos, sejam eles, federais, estaduais ou municipais. Na CF de 1988, nos artigos 211 e 212 estabelece-se que a União deve investir no mínimo 18% da arrecadação e os estados e municípios no mínimo 24%. Entretanto com a EC 95, de 2016, foi suspensa a proporcionalidade de gasto do governo federal e passou a vigorar a imposição de um teto de gastos para as áreas sociais. Tal emenda foi derrubada em 2023 pelo PL 93/2023, conhecido como Arcabouço Fiscal. Que para além de um teto de gastos, mantém os investimentos em setores essenciais e realiza o controle do endividamento, por meio do controle de metas anuais primárias a partir do equilíbrio de gastos e receitas.

Os recursos que são direcionados para a educação são geridos pelo Fundeb que é responsável pelo controle, fiscalização e repasse para a Educação Básica, sendo distribuídos entre educação infantil, ensino fundamental e médio. Entretanto esses recursos são capitalizados pelos sistemas municipais e estaduais de ensino e direcionados às instituições na formas de materiais e serviços, compondo uma engrenagem administrativa que distancia a gestão financeira do cotidiano pedagógico, ou seja, quem gerencia os recursos repassados não são as escolas.

Com a constante redução dos investimentos na educação devido às políticas de austeridade fiscal como ilustrado pela EC nº 95/2016, os gestores escolares buscam, cada vez mais, complementar o orçamento das escolas por meio das políticas públicas que têm por objetivo a destinação de recursos suplementares direcionados diretamente às instituições de ensino. O PDDE foi criado nessa perspectiva, configurando-se como um instrumento que amplia a autonomia da gestão escolar e possibilita respostas mais ágeis às demandas cotidianas, pois oferece à gestão escolar possibilidade de executar a compra ou prestação de serviços com recursos que caem diretamente na conta da instituição.

A trajetória no Cecampe possibilitou ao pesquisador uma aproximação que ultrapassou o contato técnico com o PDDE e se transformou em uma experiência formativa marcada pelo encontro com as realidades concretas das escolas e de seus gestores. Ao acompanhar atendimentos, formações e processos de orientação, passou a perceber que, por trás das planilhas, sistemas e normativas, existiam histórias de insegurança, sobrecarga e também de compromisso com a manutenção da escola pública. Esse contato direto despertou um olhar mais sensível para os dilemas cotidianos da gestão escolar e fortaleceu o interesse em compreender o programa não apenas como uma política administrativa, mas como uma experiência vivida

por sujeitos que atuam em contextos de escassez e pressão institucional.

Com o tempo, a relação com o PDDE deixou de ser apenas uma atividade vinculada à bolsa e passou a ocupar um espaço mais central em sua formação acadêmica e pessoal. As dúvidas recorrentes dos gestores, o receio em relação à prestação de contas e a busca constante por orientações evidenciaram que o programa produzia efeitos que iam além do campo financeiro, atingindo diretamente as dimensões emocionais, políticas e pedagógicas da gestão escolar. Essas vivências provocaram inquietações sobre o sentido da chamada “autonomia” atribuída às escolas e sobre os limites reais dessa autonomia em um contexto marcado por controles burocráticos e restrições orçamentárias.

Nesse movimento, a entrada no mestrado profissional representou um aprofundamento desse percurso, no qual a experiência prática passou a dialogar de forma mais sistemática com a reflexão teórica. O pesquisador passou a revisitar suas próprias vivências no Cecampe à luz dos debates sobre financiamento da educação, reforma do Estado e políticas de descentralização. A pesquisa, assim, nasce de um envolvimento que não é apenas acadêmico, mas também experiencial, ancorado na convivência com as tensões, expectativas e desafios enfrentados pelos gestores escolares, e orientado pelo desejo de compreender se o PDDE tem se constituído como um instrumento de fortalecimento da escola pública ou como mais um elemento de responsabilização em um cenário de recursos limitados e exigências crescentes.

Os Cecampes foram divididos pelas regiões brasileiras e a Universidade Federal de Uberlândia ficou responsável pela Região Sudeste no período que compreendeu o biênio 2020-2022, condição renovada no quadriênio 2023-2026. As ações do Cecampe/UFU tinham como finalidade propiciar formação para profissionais da educação com enfoque nos gestores na perspectiva de uma gestão democrática.

A importância de focar políticas públicas suplementares como o PDDE se dá em razão e dá em razão de as instituições escolares serem cada vez mais impactadas pela redução orçamentária dos recursos da educação.

A década de 1980 foi marcada mundialmente pela efervescência da política neoliberal. Entretanto, no Brasil, essa política chegou no início dos anos 1990 durante o mandato do presidente Itamar Franco que assumiu o governo em 1992, após impeachment do presidente Fernando Collor de Melo, em decorrência de escândalos políticos envolvendo corrupção.

Entretanto, o auge do neoliberalismo no Brasil se deu a partir do mandato do presidente FHC:

Dado os acontecimentos mundiais relacionados à modernização e globalização econômica, o novo presidente da república eleito em 1995, FHC,

encontra uma grande oportunidade para consolidar o projeto neoliberal a partir da promoção de uma reforma na estrutura estatal, visando garantir meios para que o país pudesse acompanhar os novos tempos e as exigências do capitalismo contemporâneo. (Souza; Moraes, De Souza, 2023, p. 5999)

O governo de FHC, em consonância com o movimento global, aprofundou-se em atender aos interesses da agenda neoliberal que se difunde mundialmente e, com isso, voltou-se a políticas de privatização de grandes estatais da união e a consequente implementação de um estado mínimo entendido como um modelo que reduz a atuação estatal nas políticas sociais, restringe investimentos públicos e transfere para o mercado e para a gestão privada funções antes assumidas pelo poder público, o que repercute diretamente no financiamento e na oferta de serviços educacionais.

A partir da implementação da agenda neoliberal na década de 1990 no Brasil, os governos posteriores a esse período, até os dias atuais, continuaram com essa agenda. Subsequente ao mandato de FHC tivemos dois presidentes eleitos pelo Partido dos Trabalhadores (PT) Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Roussef (2010-2016). Nesses governos houve mudanças na política econômica que se voltou a um desenvolvimentismo, mas rompeu com essa agenda neoliberal, conforme pronuncia Castelo (2012):

O novo desenvolvimentismo surgiu no século XXI após o neoliberalismo experimentar sinais de esgotamento, e logo se apresentou como uma terceira via, tanto ao projeto liberal quanto do socialismo. Os primeiros escritos do novo desenvolvimentismo brasileiro apareceram no primeiro mandato do governo Lula no tinteiro de Luiz Carlos Bresser Pereira (Castelo, 2012, p. 624).

Com o movimento neoliberal, todos os setores públicos sofrem com as ações de privatização e com a implementação de um estado mínimo, mas nesse texto vamos nos ater aos impactos do neoliberalismo no cenário educacional. O neoliberalismo impacta diretamente a educação levando em consideração os esforços e recursos necessários a serem direcionados levando em consideração a dimensão continental do território brasileiro, e todas as desigualdades encontradas. E os impactos do neoliberalismo se dá, sejam pelas suas formas de privatização da educação, pelo método de gestão ou pela redução da distribuição de recursos para a educação.

A educação está prevista em diversos manifestos mundiais como um direito inalienável e subjetivo a todas as pessoas. Na CF de 1988 é definida como um dever do estado e da família. Na LDB 9.394/1996 (Brasil, 1996), está disposto de forma similar, somente com a inversão dos termos “família e Estado”, este já sendo um impacto do neoliberalismo, com a

responsabilização da família acima do Estado em relação a educação.

A primeira dimensão, relativa à privatização da oferta educacional, operacionaliza-se por meio de três formas: financiamento público, aumento das matrículas em estabelecimentos particulares e introdução de políticas ou programas de escolha parental. O financiamento público à educação privada, por sua vez, viabiliza-se, de acordo com o inventariado, por meio de três mecanismos: introdução de sistemas de bolsas de estudos; implantação de convênios ou contratos entre esferas governamentais e setor privado e presença de mecanismos de incentivos fiscais para a escola privada, como dedução de impostos ou renúncia fiscal. Em relação aos mecanismos de incentivo à escolha parental, o inventário das produções permitiu identificar três principais formas: a introdução de charter schools; a adoção de cheque-educação ou voucher e a educação domiciliar ou homeschooling. Já como formas para estimular a oferta privada de vagas, encontram-se o estímulo ao atendimento escolar privado por escolas comerciais de baixo custo; a diminuição da oferta de vagas públicas e as diversas sistemáticas de aulas particulares/tutorias. (Adrião, 2018, p.11)

Essa dimensão de privatização se refere ao direito de acesso a educação. Dessa forma o Estado justifica a sua ação de privatização ou de parcerias pela falta de acesso público a educação e por isso recorre a iniciativa privada. A segunda dimensão de privatização tem a ver com o nosso objeto de pesquisa que se refere à gestão da educação:

Esta dimensão da privatização pode ser captada em dois âmbitos: privatização da gestão educacional, quando os processos decisórios sobre a política educativa de uma rede ou de um sistema público de ensino são delegados ou passam a subordinar-se a instituições privadas lucrativas ou a estas associadas e privatização da gestão escolar relativa aos processos de delegação ou subordinação da gestão de escolas a estes mesmos atores. (Adrião, 2018, p.12)

O neoliberalismo parte da premissa de que há ineficiência no método público de gestão nos diversos setores da sociedade e na educação não seria diferente. Com o conceito de eficiência a gestão passa a ser pensada a partir de uma nova ideia de administração, nos moldes como ocorre em empresas privadas.

No rol de medidas da Nova Gestão Pública, aparecem ainda as privatizações (na educação, sob forma de terceirizações), a adoção da gerência da qualidade total e da lógica da mensuração (tecnicista), a incorporação do empresariado aos debates educacionais. Com isso, mesmo a discussão sobre o currículo nacional adquire ênfase em organizações desse meio: Movimento Todos pela Educação, Fundação Lemann, Instituto Unibanco e Instituto Ayrton Senna, entre outros. Não obstante, avaliação, desenvolvimento de projetos e programas parecem negócios, onde recursos públicos são disputados por institutos, ONG e empresas de consultoria (Courinho, Lagers, 2017, apud Oliveira, 2015, p.841).

A NGP está intrinsecamente ligada a política neoliberal, cuja privatização se dá por meio da entrada da iniciativa privada nas instituições públicas, seja diretamente por meio de

empresas assumindo a direção das escolas, indiretamente por meio da parceria público-privada e por introduzir métodos de gestão voltados para parâmetros ligados em eficiência ligados a administração privada, nas escolas públicas.

A terceira dimensão é direcionada a um contexto mais amplo. Não interfere diretamente na gestão das instituições de ensino e nem nas ofertas educacionais. Esse método de privatização é colocado em prática na sala de aula, pela privatização do currículo:

Trata-se de processos pelos quais o setor privado determina para escolas, redes ou sistemas públicos os desenhos curriculares, seja por meio de assessorias, de oferta de tecnologias educacionais e demais insumos curriculares, seja ainda por meio dos Sistemas Privados de Ensino (SPE). Trata-se da privatização dos processos pedagógicos strictu sensu, envolvendo as relações entre professor/a, estudante e conhecimento. (Adrião, 2018, p.12)

Esse modelo de privatização tem por objetivo definir as práticas pedagógicas, sistematizar o conhecimento e determinar o plano de trabalho docente, onde essas instituições privadas definem o que é o conhecimento sistematizado a ser abordado e que os alunos terão acesso.

Nesse contexto de corte de recursos financeiros para a educação e de privatizações, temos a criação do PDDE. O PDDE foi instituído em 1995 no mandato do então presidente FHC (PSDB), na gestão do Ministro da Educação Paulo Renato Souza.

Inicialmente chamava-se Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE) tinha como objetivo financiar despesas de custeio. Conforme Brasil (2006a), a partir da Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998, o PMDE passou a ser denominado PDDE. (Lima, Oliveira, e Guardacheski, 2016, p. 303)

O PDDE foi instituído com a finalidade de descentralizar o capital advindo da educação e propiciar às escolas maior autonomia para gerir seus recursos. Quando implementado, esse aporte financeiro era direcionado às secretarias de educação e a partir de então essa verba era destinada às instituições de ensino.

A Política Pública é a ação do Estado perante a um apelo e mobilização social com intuito de reivindicar uma situação específica. Com isso o Estado por meio do poder executivo e/ou legislativo, cria uma política com o intuito de superar esse problema social.

Assim, política pública, do ponto de vista etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território. Porém, historicamente essa participação assumiu feições distintas, no tempo e no lugar, podendo ter acontecido de forma direta ou indireta (por representação). De todo modo, um agente sempre foi fundamental no acontecimento da política pública: o Estado. (Oliveira, 2010, p.1)

O PDDE é uma política pública que atravessa diversos mandatos presidenciais e completa quase três décadas de existência. Supera a perspectiva de uma política de governo e se consolida como uma política de estado.

Toda política pública conterà elementos de Estado e de Governo, e a distinção fará sentido somente quando se tiver estes elementos específicos em vista, a saber, os modelos organizacionais e decisórios e os objetivos das políticas públicas. Ela deve ser preservada no tempo e no espaço em face do seu nível de institucionalização, que, obviamente, espera-se ser atingido em face de suas contribuições no campo da efetivação de direitos e conquistas em termos de direitos fundamentais sociais. Assim, por exemplo, os objetivos da política pública de Educação podem tanto ser de Estado e de Governo, e há de se examinar pontualmente cada um deles para realizar a ligação. (Bittencourt, Reck, 2021, p.642)

O que diferencia a política pública de Estado da política pública de governo é a sua durabilidade e a sua efetividade em relação ao tempo. E essa política pública atravessou os mandatos presidenciais de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), ambos do PT, Michel Temer – MDB (2016-2018), Jair Bolsonaro - PL (2019-2022) e se mantém ativa no terceiro mandato do então presidente Lula (2023-2026). O PDDE em 2025 completou 30 anos de efetividade, nas mais diversas configurações o programa tem se consolidado como uma política pública de Estado que impacta a educação.

O PDDE é um programa de adesão, ou seja, a escola precisa aderir, pelo site, ao PDDEWeb. Após a adesão, a instituição passa por avaliação do FNDE e a União destina recursos diretamente para as instituições de ensino que poderão utilizá-lo conforme a proposta do programa.

De acordo com a resolução, o recurso do PDDE é destinado à aquisição de material permanente e de consumo; para a realização de pequenos reparos, adequações e serviços necessários à manutenção, conservação e melhoria da estrutura física da unidade escolar; na avaliação de aprendizagem; na implementação do projeto pedagógico e no desenvolvimento de atividades educacionais. (Marinheiro, Ruiz, 2017, p. 281)

Esses recursos caem direto na conta da instituição de ensino. O principal capital que a escola recebe se refere ao PDDE básico, que é liquidado em 2 parcelas com valor que oscila de acordo com a quantidade de alunos matriculados na instituição. Esses recursos são divididos entre custeio e capital:

Os recursos recebidos e destinados para a categoria custeio são aqueles destinados à aquisição de bens e materiais de consumo e à contratação de serviços para a realização de atividades de manutenção, necessários ao

funcionamento da escola. Os recursos da categoria capital são aqueles destinados a cobrir despesas com a aquisição de equipamentos e material permanente para as escolas e podem resultar em reposição ou em elevação patrimonial (Brasil, 2003, p.14)

Essa conta do PDDE é ligada ao CPF do gestor escolar. E, a equipe gestora, por meio de uma gestão democrática em conjunto com todos os profissionais da escola e a comunidade escolar, definem a melhor destinação aos recursos levando em consideração os critérios estabelecidos para a execução desse capital. Fica a cargo do gestor escolar realizar a prestação de contas.

Por meio da política neoliberal no contexto educacional brasileiro, que se ancora em um discurso de ineficiência da distribuição dos recursos público e na redução orçamentaria educacional, é que as políticas suplementares que visam a destinação de recursos diretamente para as gestoras das instituições públicas de ensino, despertam interesse de profissionais que estão a frente da gestão escolar.

Cada vez mais, as políticas de austeridade fiscal que operacionalizam cortes em setores essenciais da educação, estão presentes nas pautas do legislativo e executivo da política nacional, estadual, e municipal.

A continuidade dessas políticas de austeridade pode comprometer o financiamento da educação pública assim como o futuro das próximas gerações. Nesse contexto, faz-se necessário o acompanhamento sistemático dos impactos desses cortes de gastos, por meio de estudos acadêmicos, assim como um amplo debate público sobre a austeridade fiscal, seus impactos distributivos, seus beneficiários e prejudicados, e a concepção de Estado que está por trás de tais políticas. Por fim, é necessário discutir as alternativas às políticas de austeridade que passem pelo fortalecimento da educação pública como vetor de desenvolvimento. (Rossi et al, 2019, p.15)

Com o surgimento do PDDE em 1995, e com essa redução dos recursos, as gestoras escolares têm, cada vez mais, procurado aderir às ações integradas do PDDE. Considerando que há um caminho a ser percorrido para execução dos recursos e a responsabilidade em relação a prestação de contas, há que se atentar aos processos e garantir que as instituições estejam realizando corretamente os recursos, a fim de manter a adesão ao programa.

O PDDE tem por premissa operacionalizar um modelo descentralizado de gestão que vai desde a redistribuição de recursos da União para as instituições de ensino, e a gestão democrática, obrigatória nos procedimentos de uso dos recursos do programa. Entretanto em um contexto neoliberal com objetivo de manter o *status quo* das estruturas vigentes é importante reforçar que:

No Brasil já houveram muitas políticas de viés descentralizador, porém

verifica-se que os conceitos de descentralização definidos por alguns setores da comunidade educacional sofreram uma ressignificação no âmbito da reestruturação produtiva do capitalismo, tendo como base os critérios de mercado. Alguns autores também criticam algumas práticas de descentralização e autonomia implementadas nas escolas, porque em muitas das vezes o Governo Federal com suas reformas acaba transferindo suas responsabilidades para outras esferas, ao mesmo tempo que objetiva centralizar as diretrizes por meio de mecanismos de avaliação e controle. Sendo assim, podemos considerar que esta categoria chamada “Descentralização” é um tanto polêmica em se tratando de políticas educacionais no contexto brasileiro. (Araújo, Guerra, 2023, p. 239)

Portanto, em relação ao PDDE, o FNDE define o procedimento a ser realizado e quais produtos e serviços podem ser adquiridos com os recursos de acordo com as categorias de custeio e de capital. Com essa forma de controle, reforça-se a ideia de que não há uma descentralização, pois há critérios pré-estabelecidos sem que haja uma consulta aos gestores. O que se tem é uma desconcentração dos recursos por meio do FNDE, mas que é pré-estabelecido, controlado, monitorado, avaliado e rankeado pelo mesmo. Isto é, a escola apenas executa algo já estabelecido, ou seja, é apenas uma espécie de externalização do trabalho com o intuito de desresponsabilizar o o FNDE e responsabilizar as instituições, o que se assemelha a terceirização.

A par dessas considerações, a presente pesquisa busca responder ao seguinte questionamento: quais são os principais impasses enfrentados pelos gestores escolares em relação aos processos do PDDE no município de Ituiutaba/MG, e como esses desafios se articulam com a lógica de gestão imposta pelo modelo neoliberal nas políticas educacionais brasileiras? Parte-se do pressuposto de que, sob o modelo neoliberal, o Estado transfere responsabilidades para as unidades escolares sem garantir as devidas condições materiais e formativas, promovendo uma descentralização administrativa que, em vez de fortalecer a autonomia escolar, reforça a lógica da responsabilização individual e da meritocracia.

Frente a isso, propomos como objetivo geral desta pesquisa: compreender os impasses vivenciados pelos gestores escolares no município de Ituiutaba/MG no que se refere à execução e aos trâmites do PDDE, analisando como esses desafios refletem os efeitos da racionalidade neoliberal nas práticas de gestão educacional. E como objetivos específicos identificar os principais impasses enfrentados pelos gestores escolares do município de Ituiutaba/MG na execução do PDDE, considerando seus aspectos administrativos, financeiros e burocráticos, bem como analisar os trâmites legais e operacionais do programa e suas implicações no cotidiano da gestão escolar. Busca-se, ainda, compreender as percepções dos gestores acerca das responsabilidades atribuídas à escola no âmbito do PDDE e investigar de que maneira as

exigências de eficiência, controle e prestação de contas refletem princípios da racionalidade neoliberal nas práticas de gestão educacional. Ademais, pretende-se examinar os impactos desses impasses na autonomia da escola e no papel do gestor escolar, especialmente no que se refere à conciliação entre as dimensões pedagógica e administrativa da função, além de refletir sobre como as práticas de gestão induzidas pelo PDDE contribuem para a intensificação do trabalho do gestor escolar. Busca-se, com isso, evidenciar como a responsabilização individual, a descentralização gerencial e a lógica da prestação de contas vêm sendo incorporadas ao cotidiano das escolas públicas, muitas vezes desconsiderando as reais condições estruturais e formativas das equipes gestoras.

A pesquisa desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa, voltada à compreensão e problematização dos impasses vivenciados pelos gestores escolares na execução do PDDE no município de Ituiutaba/MG. Busca-se interpretar tais desafios considerando as mediações políticas, econômicas e institucionais que atravessam a gestão educacional, especialmente no contexto de reconfiguração das políticas públicas sob a influência do neoliberalismo. Conforme destaca Minayo (2001), a pesquisa qualitativa mostra-se adequada para a análise de processos, relações e significados que não podem ser apreendidos apenas por meio da quantificação, permitindo uma leitura crítica da realidade investigada.

A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa documental, estratégia metodológica escolhida por possibilitar o acesso a informações objetivas e institucionais sobre a gestão do PDDE. Foram analisados documentos oficiais, como resoluções do FNDE, manuais operacionais, relatórios com apontamentos dos gestores das escolas municipais e estaduais de Ituiutaba e orientações normativas do programa, bem como registros financeiros disponíveis em sistemas públicos, entre eles o Simec, o SIGPC e os painéis de dados do Cecampe Sudeste e do FNDE. De acordo com Cellard (2008), a análise documental constitui um recurso central nas pesquisas qualitativas voltadas ao estudo de políticas públicas e práticas institucionais.

A análise dos dados foi orientada pela técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), permitindo a identificação de categorias de sentido relacionadas aos efeitos da lógica neoliberal sobre a gestão escolar. O cruzamento entre o material documental e o referencial teórico possibilitou problematizar como a estrutura técnica e burocrática do PDDE incide sobre o cotidiano da gestão das escolas públicas, frequentemente tensionando os princípios da gestão democrática e da equidade no financiamento da educação.

2. A REFORMA DO ESTADO EM UMA PERSPECTIVA NEOLIBERAL DO NACIONAL AO GLOBAL

No decorrer de todo o contexto histórico, desde a sua efetivação como sistema predominante de produção, acompanhamos as diversas reestruturações do sistema capitalista, e sempre com a finalidade de perpetuar a sua hegemonia e de garantir a manutenção nas formas de poder existentes em todo o contexto global. Nesta seção discutiremos as principais reformulações do capitalismo na virada do século XX para o século XXI e a sua capacidade de se adaptar diante das transformações sociais e crises econômicas. No decorrer do século XX desde o período pós-guerra com o fortalecimento do estado de bem-estar social até a década de 1990, a qual foi marcada pela reforma do aparelho do Estado brasileiro que ressignificou seu papel na economia, que influenciada pelo neoliberalismo indo em direção a uma gestão pública orientada pelas diretrizes do mercado.

Ao longo da história, o capitalismo passou por diferentes fases. E cada uma delas está relacionada a um modelo específico de produção. No período do Estado de Bem-Estar Social, o modelo predominante foi o taylorismo-fordismo que tem como característica a produção em massa, a padronização de produtos e a forte divisão técnica do trabalho. E para colocar em prática esse modelo, era necessário uma grande quantidade de mão de obra. Com isso era necessário garantir a estabilidade social e o consumo desses bens produzidos. Portanto fica evidente que o modo de produção e a organização social reflete os interesses e necessidades de cada fase do capitalismo.

O sistema capitalista tem foco na valorização do capital e na concentração de riquezas materiais e culturais. A primeira reformulação necessária devido a crise desse sistema de produção foi com a pressão social acerca do liberalismo clássico e foi necessário se conformar com as políticas de intervenção social, resultando na implementação do Estado de Bem-Estar Social.

Com o período pós guerra e a grande crise econômica que aconteceu no decorrer da década de 1920. O sistema capitalista se viu refém de uma baixa produtividade industrial e foi necessário repensar nos métodos produtivistas a fim de aumentar a concentração de riquezas por meio da exploração de mão de obra dos trabalhadores.

Ou seja, com o fracasso dos governos liberais em conter a crise ao longo das décadas de 1920 e 1930, vários intelectuais e políticos passaram a considerar o intervencionismo estatal como forma de regular a economia e disciplinar as relações de trabalho. A Grande Depressão dos anos 1920 e 1930 demonstrou

às classes capitalistas que o regime de acumulação fundamentado em princípios tayloristas–fordistas de organização do processo produtivo somente seria viável se houvesse uma profunda mudança na relação salarial, envolvendo todas as condições econômicas, sociais e político–jurídicas, visando a uma nova forma de regulação. (Previatali, Fagiani, 2017, p. 81).

No decorrer de grande parte do século XX, o Estado de Bem-Estar Social consolidou-se como uma resposta estratégica à necessidade de sustentar o crescimento econômico do modelo taylorista-fordista. Os governos assumiam uma função intervencionista em relação às condições sociais, como previdência, educação e saúde, que asseguravam a reprodução da força de trabalho e estimulavam o consumo em massa, essencial para o funcionamento da linha de montagem e da produção padronizada.

Nas primeiras décadas do século XX, a intitulada “divisão científica do trabalho”, proposta por Frederick Taylor, e a linha de montagem de Henry Ford modificaram completamente a produção industrial (Santos, 2008). O processo se difundiu massivamente entre as décadas de 1930 e 1960, especialmente nos EUA e em países europeus.

O modelo fordista-taylorista, que é caracterizado pela produção em massa, a padronização e o controle rígido das tarefas, não apenas proporcionou uma redefinição no ambiente industrial, mas desencadeou políticas sociais voltadas para a proteção de direitos sociais mínimos, como educação, saúde e seguridade. Assim, o Estado tornaria mediador das tensões sociais resultantes da exploração financeira que assegura um mínimo de protecionismo social para os empregados, ao mesmo tempo em que mantém a estabilidade econômica e política. Por isso, a dinâmica entre Taylorismo, Fordismo e Estado de Bem-Estar é crucial para entender o inventário desses modelos em termos de relações de trabalho e políticas públicas, como a educação.

Sabemos que o taylorismo-fordismo buscou reduzir toda atividade de trabalho a “tarefas” rotinizadoras e, com isso, logrou rebaixar o valor da força de trabalho em geral – muito embora Taylor e mesmo Ford jamais abrissem mão de um quadro qualificado de gerentes assalariados/as. As finalidades não eram apenas atacar os saberes-fazeres da classe trabalhadora e suas formas historicamente constituídas de reprodução social, mas atacar o seu poder de barganha frente ao capital, permitindo aos gestores manter a rotação (turn over) nos quadros de trabalhadores/as quando necessário. (Antunes, 2017, p.2)

Para efetivação desse modelo produtivo que vigenciou em todo o período em que estava implementado o Estado de Bem Estar Social era necessário que se demandasse esforços para qualificar os trabalhadores. Entretanto, com base no taylorismo-fordismo, esta era uma qualificação limitada a uma função específica e repetitiva com prática sem conexão com teoria,

com características de tarefas e com uma metodologia fragmentada.

E a operacionalização dessa qualificação com intuito de preparar trabalhadores para atuação nesse modelo produtivo se deu por meio de “escolas técnicas” com intuito de formar trabalhadores para trabalhos com condições de assalariados. Em outras palavras o objetivo desse ensino profissionalizante era de preparar a mão de obra desse trabalhador para uma função específica.

Afinal, nesse sistema, é o assalariamento e o consumo da força de trabalho no espaço subordinado e heterônomo da fábrica que, segundo Ford, deveriam conformar a verdadeira “escola”. O papel social da educação básica em instituições de ensino deve, portanto, e quando muito, proporcionar uma ginástica mental que prepare o cérebro como “músculo”, um órgão mecânico, para posteriormente suportar as intervenções do one best way e da rotinização da linha de série. (Antunes, 2017, p.3)

Seguindo o modelo de produção vigente nas indústrias automotivas, a prática segue uma divisão de trabalho com funções definidas e com uma hierarquia voltada a submissão e a subalternização do trabalhador. E esse modelo denominado de administração científica foi autodenominado e implementado pelos próprios burgueses. (Antunes, 2017)

A execução é responsabilidade dos/as trabalhadore/as. Separa-se, como se nisso houvesse alguma “ciência”, um grupo de pessoas como homo sapiens e outro como homo faber. Esta é a concepção da gerência “científica” tayloriana. Com Ford e, posteriormente, com Fayol, com Elton Mayo e demais nomes das escolas da administração, em maior ou menor escala essa mesma disjuntiva foi mantida. (Antunes, 2017, p.3)

Essa divisão de trabalho, teve como resultado a naturalização de relações hierarquizadas de modo assimétrico no interior das fábricas e na organização produtiva como um todo. O trabalho reduzido à execução, exigia que o trabalhador desempenhasse um comportamento disciplinado, previsível e constantemente vigiado. A intensificação da produtividade era acompanhada por formas rígidas de controle social que, ampliavam os conflitos entre capital e trabalho. Diante disso, tornou-se necessário criar mecanismos de redução dessas tensões, não apenas por meio do controle direto sobre os trabalhadores, mas também por políticas públicas que minimizassem os impactos sociais dessa exploração crescente.

Com isso o Estado de Bem-Estar Social surge como uma alternativa a fase concorrencial do capitalismo, sustentada pela livre concorrência, em que o Estado muda de postura e destinava forças para uma política assistencial nos diversos seguimentos da sociedade para gerar comodidade à classe trabalhadora.

Com ele há a ampliação dos serviços assistenciais públicos, envolvendo as áreas de renda, habitação e previdência social, além da saúde e da educação. A Grã-Bretanha foi um dos países europeus que mais se destacou na construção do Estado de Bem-Estar com a aprovação, em 1942, de uma série de providências nas áreas da saúde e escolarização, que foram expandidas para os demais países da Europa. (Previatali, Fagiani, p. 79, 2017)

A intervenção do Estado na economia e nas relações sociais passou se manifestar em serviços assistenciais básicos de direitos sociais. Passou então a haver forte interferência na economia e a regulação dos mais diversos seguimos produtivistas das sociedades daquele período, com o intuito de garantir direitos sociais, como tentativa de desconcentrar a riqueza material e cultural, e a controlar as crises do capital.

Destaca-se que os pressupostos do Estado de Bem-Estar Social em nenhum momento contrariaram os interesses do capital. Ao contrário, significaram uma estratégia de recuperação da acumulação diante da crise de acumulação que se apresentava e da necessidade de contenção das lutas da classe trabalhadora pelo socialismo. Ele significou a dominação político-jurídica do capitalismo para assegurar a expansão das práticas tayloristas e da produção em massa nos países centrais. Daí o seu caráter conservador, posto que visou a manutenção da ordem estabelecida. (Previatali, Fagiani, p. 80, 2017)

O Estado de Bem-Estar Social surgiu para o imaginário social como um movimento voltado para um forte apelo assistencial com foco nos trabalhadores. Entretanto na prática o que se efetivava era o maior controle dos sindicatos e trabalhadores retirando a sua autonomia, com a premissa da negociação direta entre os sindicatos e a burguesia com a intervenção do Estado. O impacto dessa política foi de um forte movimento de conformação da classe trabalhadora perante ao modo de produção em massa para concentração de riquezas do capitalismo. E essa aceitação foi em meio a conciliação de classes em troca da seguridade social e de direitos assistenciais e sociais básicos.

Mesmo que o movimento de do Estado de Bem-Estar Social tenha sido amplamente desenvolvido no continente europeu, esse movimento chega ao Brasil com um forte apelo desenvolvimentista com as políticas praticadas pelo então presidente Getúlio Vargas (1930-1945) “ao instituir as leis trabalhistas através da criação da CLT em 1943, as apresenta como uma dádiva do governo aos trabalhadores e não como uma conquista de direitos relacionados à luta sindical.” (Previatali, Fagiani, 2017, p. 82).

O resultado dessa política, nacional-desenvolvimentista, praticada por Vargas no Brasil foi de um grande controle estatal sobre os sindicatos e os trabalhadores. Assim colocando em prática um método intenso de produção com a exploração dos trabalhadores com a conformação pelos direitos sociais básicos conquistados que eram vistos como uma benfeitoria e não como

conquistas básicas para a sobrevivência e dignidade humana.

O ápice do Estado de Bem-Estar Social aconteceu na década de 1950. Com isso essa política atinge seu objetivo de aumentar a capacidade produtiva industrial e gerar maiores concentrações de riquezas para a burguesia e com forte intervenção e aval do Estado. Aliada a uma educação com tendência tecnicista voltada para a qualificação da força de trabalho barata e especializada, divididas em funções para produção em massa. E conseqüentemente gerando um conflito de identidade do trabalhador que se confunde como consumista, reforçando os padrões impostos por essa política de conciliação e conformação.

Entretanto o Estado de Bem-Estar Social começa a sentir os efeitos de uma crise a partir dos seus próprios métodos de trabalho e de concentração de riquezas. Entre os motivos pelos quais inicia-se a crise dessa política está o descontentamento dos trabalhadores diante dessa exploração e o impacto para a concentração de riquezas dos aumentos salariais.

Desde que se deu o desenlace daquelas lutas, com a derrota do movimento operário e social, combinado com a queda da taxa de lucro que passou a caracterizar a nova fase do capitalismo, em que se desenvolveu um monumental processo de reestruturação do capital, em escala global. (Antunes, 2017, p.3)

Os trabalhadores recebiam aumentos salariais e dificultava no que é o objetivo central de qualquer política capitalista: a acumulação de riquezas. Para os proletariados os aumentos salariais já não eram suficientes. O sistema de divisão de trabalhos fortemente utilizado na produção em massa sobrecarregava os trabalhadores e limitava a produção até certo ponto. Era necessário melhores condições trabalhistas, os movimentos trabalhistas começam a se mobilizar a fim de cobrar os burgueses.

A chegada da grande crise do modelo econômico do pós guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo. A partir daí as idéias neoliberais passaram a ganhar terreno. As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. (Anderson, p.10, 1995).

Com isso mais uma vez o sistema capitalista se movimenta a fim de superar mais uma crise criada por seus próprios métodos e se reestrutura a fim de retornar ao movimento clássico voltada para o realce das classes sociais e com a perda dos direitos trabalhistas até ali

conquistados. Essa mudança se inicia por meio da internacionalização.

A globalização pode ser definida como a aceleração intensa dos processos de internacionalização e mundialização, inerentes ao capitalismo desde sua fase original nos séculos XV e XVI. A necessidade de expansão do capitalismo implicou em um processo de internacionalização dos países, visando à conquista de novos mercados. A expansão do capitalismo sofreu um relativo retrocesso ao longo da década de 1950, com a consolidação do padrão taylorista–fordista de acumulação na medida em que este possibilitava – e até mesmo exigia – um crescimento regular do mercado interno. Com o esgotamento desse padrão de acumulação, o capital, por necessidade intrínseca, retoma o processo de internacionalização e inicia um movimento de globalização e transnacionalização, tanto em nível dos mercados quanto em nível da produção. (Previatali, Fagiani, p. 84, 2017)

Marx e Engels diz que “A necessidade de um mercado cada vez maior para seus produtos impele a burguesia por toda a superfície do globo. Ela precisa se estabelecer em toda parte, explorar em toda parte, criar conexões em toda parte” (2017, p.19).

As teses liberalizantes no mundo globalizado, manifestas na centralidade do mercado concomitantemente ao declínio do Estado como regulador de direitos, engendram uma nova divisão internacional do trabalho via crescente concentração de capital sob o poder de empresas transnacionais, com nefastas consequências para o trabalho. (Previatali, Fagiani, p. 85, 2017)

A rigidez industrial construída no século XX inspirada nas indústrias de automóveis no taylorismo-fordismo já não estava gerando o acúmulo de capital no qual sustenta o sistema capitalista. Com isso:

Dentre tantos aspectos destrutivos, como o ambiental, a eclosão de guerras sucessivas, o quadro de crise estrutural e sistêmica tem outro componente vital, dado pela corrosão do trabalho. Depois da intensificação do quadro crítico nos EUA e demais países capitalistas centrais, estamos presenciando profundas repercussões no mundo do trabalho em escala global. O trabalho relativamente contratado e regulamentado, herdeiro da era taylorista e fordista, que foi dominante no século XX – resultado de uma secular luta operária por direitos sociais – está sendo substituído pelas diversas formas de “empreendedorismo”, “cooperativismo”, “trabalho voluntário”, “trabalho atípico”, “intermitente”, formas que acentuam a superexploração do trabalho, configurando o que denominei como tendência crescente à precarização estrutural da força de trabalho em escala global.(Antunes, 2017, p.5)

A transformação das relações de trabalho ocorreu a partir da ascensão do neoliberalismo. Essa racionalidade que se consolidou como resposta crítica ao Estado de bem-estar social, promoveu a retração da ação estatal e estabeleceu o mercado como princípio

organizador da sociedade. Assim, a precarização foi apenas um desvio, mas um aspecto estrutural e central das transformações produtivas e políticas do capitalismo em seu modelo neoliberal, comprometendo os direitos trabalhistas adquiridos historicamente, ocasionando em novas formas de vulnerabilidade e desigualdade social mundialmente.

O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política. O alvo imediato de Hayek, naquele momento, era o Partido Trabalhista inglês, às vésperas da eleição geral de 1945 na Inglaterra, que este partido efetivamente venceria. A mensagem de Hayek é drástica: “Apesar de suas boas intenções, a social-democracia moderada inglesa conduz ao mesmo desastre que o nazismo alemão - uma servidão moderna” (Anderson, p.9, 1995).

Com a intensificação das crises nos países onde adotaram o sistema capitalista, percebe-se uma negação ao modelo tradicional de emprego formal, potencializado no modelo fordista-taylorista, marcado por contratos de trabalho estáveis com regulamentação jurídica e garantias sociais conquistadas por meio das da classe trabalhadora. Tal configuração foi sendo substituída por modalidades como o empreendedorismo, a meritocracia, e a competitividade que, embora revestidas de discursos de autonomia e inovação, produzem na prática formas de exploração da mão de obra e força de trabalho.

“Sociedade do conhecimento”, “capital humano”, “trabalho em equipe”, “times ou células de produção”, “salários flexíveis”, “envolvimento participativo”, “trabalho polivalente”, “colaboradores”, “pj” (pessoa jurídica, denominação falsamente apresentada como “trabalho autônomo”), “empreendedorismo”, “economia digital”, “trabalho digital”, “trabalho on line”, esse tornou-se o novo léxico do mundo do capital corporativo. Sempre impulsionados por “metas” e “competências”, que se tornaram o novo cronômetro da era digital. Comandados pela lógica da financeirização, a técnica, o tempo e o espaço se metamorfosearam, sendo que a demolição dos direitos do trabalho tornou-se exigência inegociável. (Antunes, 2017, p.6)

A consolidação do modelo neoliberal não se deu de forma imediata, mas foi resultado de um processo gradual ao longo da década de 1970. No entanto, ao final da década, abriram-se as condições políticas para a implementação da agenda neoliberal, com a eleição de Margaret Thatcher no Reino Unido, em 1979, seguida por Ronald Reagan nos Estados Unidos, em 1980. Nos anos seguintes, esse movimento ganhou força com a ascensão de governos de direita em

diversos países da Europa ocidental, à exceção da Suécia e da Áustria. A virada política desses anos indicava que a adesão ao neoliberalismo ultrapassava uma resposta meramente econômica, assumindo contornos ideológicos e estruturais mais profundos (Anderson, 1995).

O que fizeram, na prática, os governos neoliberais deste período? O modelo inglês foi, ao mesmo tempo, o pioneiro e o mais puro. Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente - esta foi uma medida surpreendente mente tardia -, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. Esse pacote de medidas é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado. (Anderson, p. 12, 1995).

As medidas implementadas por Thatcher no Reino Unido compuseram o modelo neoliberal mais radical entre os países capitalistas, tornando-se arquétipo para diversas nações nas décadas seguintes. A junção de cortes nos recursos para investimentos sociais, enfraquecimento dos sindicatos e amplos processos de privatização não apenas redefiniu o papel do Estado, como também estabeleceu um modelo que viria a ser mundialmente difundido. A objetividade dessa política em acumular riquezas mesmo ao custo do aumento das desigualdades e da aniquilação dos direitos sociais foi rapidamente assimilada por outros governos, especialmente durante as décadas de 1980 e 1990, consolidando uma espécie de cartilha neoliberal no cenário internacional. Esse modelo, reforçado pelo discurso da eficiência, liberdade de mercado e responsabilidade individual, foi replicado em diversos países.

Enquanto países, como os Estados Unidos e as nações europeias, experimentavam nos anos 1980 o auge do neoliberalismo marcado pelo ataque aos direitos sociais, o enfraquecimento do Estado de Bem-Estar Social e a derrota dos movimentos sindicais, o Brasil seguia um caminho diferente. Nesse mesmo período, o país acompanhava a expansão das mobilizações trabalhistas e sindicais. Essa efervescência trabalhista brasileira contrastava com a reconfiguração das relações de trabalho de modo regressivo observada nas economias neoliberais, evidenciando um contexto nacional específico de luta e reorganização da classe trabalhadora em meio às transições políticas e econômicas vividas pelo país. (Antunes, 2011)

Entretendo, já ao final dos anos 1990, uma ducha de água fria caiu sobre os movimentos sindicais e movimentos sociais brasileiros quando começam a ser sentidos os efeitos do neoliberalismo à medida que o país foi sendo inserido

no contexto da globalização. Pode-se dizer que o neoliberalismo começa no Brasil com a eleição de Collor de Melo em 1989. Mas foi no governo de Fernando Henrique Cardoso entre 1994 e 2002, quando houve a implementação de um amplo programa de reforma do Estado, que as políticas neoliberais foram aprofundadas e sistematizadas. Vale lembrar a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) em 1995, pelo então Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira sob explícita influência da reforma do Estado implementada na Inglaterra. (Previatali, Fagiani, 2017, p.88)

Nesse contexto, o modelo de gestão passou a se basear em uma nova lógica, alinhada aos princípios do neoliberalismo. O objetivo era desprender o mercado do controle do Estado, reduzir a carga tributária sobre os consumidores e enxugar a máquina pública. Nesse processo, o discurso institucional, expressões como “transparência”, “eficiência”, “flexibilidade”, “qualidade” e “qualificação” tornaram-se recorrentes nos pronunciamentos oficiais e nos meios de comunicação, operando como mecanismos de naturalização das reformas implementadas. (Previatali, Fagiani, 2017)

Sob a condução do projeto político neoliberal e do Estado Gestor é que a burguesia nacional implementa a reestruturação produtiva no Brasil. O cenário de ataques às instituições públicas e ao Estado e a defesa da globalização pela classe burguesa em apoio ao capital internacional, implicou em massiva privatização das empresas públicas, com destaque para as telecomunicações, os bancos e/ou reorganização dos serviços públicos à luz da lógica gerencial privada como parte das exigências dos acordos financeiros internacionais. (Previatali, Fagiani, 2017, p.90)

A articulação entre o Estado e a burguesia nacional na implementação da reestruturação estatal. Essa se insere em um contexto de enfraquecimento das instituições públicas e de promoção da globalização sob a ótica do capital financeiro internacional. Nesse cenário, observa-se a intensificação das políticas de privatização e a reorganização dos serviços públicos seguindo a cartilha gerencial privada. Trata-se de uma mudança profunda no papel do Estado, que deixa de atuar como provedor direto de direitos sociais para assumir uma função reguladora e facilitadora dos interesses de mercado, em consonância com acordos financeiros internacionais. Essa dinâmica revela não apenas uma mudança de modelo econômico, mas uma reconfiguração político-institucional que visa consolidar a hegemonia do capital sobre a esfera pública.

Essa lógica de reestruturação do papel do Estado, não se restringiu às áreas econômicas estratégicas. Ao contrário, ela avançou de forma significativa sobre os direitos sociais, especialmente a educação. Nesse contexto, a privatização não se deu apenas no modo clássico, de repassar às empresas as instituições públicas de ensino, mas também por meio da introdução

de princípio de mercado na gestão das políticas educacionais, favorecendo a transferência de responsabilidades públicas para o setor privado e para entidades do terceiro setor. Esse movimento evidenciou a profunda inserção dos princípios neoliberais no campo educacional.

Ao mesmo tempo em que o setor público educacional público sofre um processo de reestruturação mediante adequação às políticas educacionais com clara ênfase ao ensino profissional na educação pública, observa-se um crescimento do setor privado na educação, em particular superior, a qual passa ser visto como um nicho de negócios pelos capitalistas. O país vem atraindo massivamente capital internacional nessa área, especialmente a partir da década de 2000. (Previatali, Fagiani, 2017, p.90)

No contexto de avanço das políticas neoliberais, o Estado adota o discurso da “descentralização” como estratégia para repassar à sociedade responsabilidades que lhe pertenciam, especialmente no que se refere à oferta e ao financiamento das políticas para a educação. Entretanto essa descentralização, não proporciona maior participação democrática, mas sim em um mecanismo de “desresponsabilização” das funções estatais.

Trata-se, na prática, de uma forma de aliviar o Estado de seus compromissos sociais, transferindo obrigações para a comunidade e para o setor privado. Essa lógica se insere em um processo de desregulamentação, no qual a intervenção estatal é minimizada para favorecer a expansão da iniciativa privada como regulador das dinâmicas sociais e educacionais. Dessa forma, a descentralização torna-se, na verdade, um instrumento de interesses do capital.

3. O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL UM RECORTE PÓS CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

A CF de 1988 estabeleceu marcos fundamentais para garantir o direito à educação, determinando em seus artigos 211 e 212 respectivamente que a União deve aplicar, anualmente, no mínimo, 18% da receita resultante de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino, enquanto estados, o Distrito Federal e os municípios devem investir pelo menos 25% de suas receitas. (Brasil, 1988)

Mesmo que essa estruturação da divisão de repasses seja uma garantia de que esses recursos cheguem até a educação. Esse é um modelo descentralizado visto que:

[...] cada nível de administração pública se responsabiliza por abranger uma determinada área [...]. Assim, os arranjos federativos incidem diretamente na capacidade de financiamento da educação. [...] A quantidade de impostos federais é bastante representativa, porém, devido às suas competências constitucionais, acaba realizando uma contribuição relativamente pequena para a educação básica. Em contrapartida, os municípios, responsáveis pela oferta de parcela significativa da educação básica, apresentam baixo poder de arrecadação, comprometendo a sua capacidade de atendimento (Braga; Silva, 2019, p. 3).

Portanto a porcentagem fixa de acordo com a arrecadação de cada ente federado demonstrou que há desigualdade na distribuição, na qual impacta diretamente o financiamento da educação. Há municípios com a arrecadação elevada e outros com baixa retenção de impostos. Assim sendo, mesmo que a sistematização do repasse para a educação tenha sido um grande avanço, o método descentralizado não leva em consideração aspectos equitativos para garantir um financiamento menos desigual.

A partir dos últimos anos da década de 1980 e estendendo-se por toda a década de 1990 o Brasil passou por transformações significativas em seu modelo de financiamento educacional, impulsionadas tanto pela redemocratização quanto pelos processos de descentralização administrativa e financeira advinda do modelo de gestão neoliberal existente principalmente no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Instituído por FHC em 1996, o Fundef foi criado pela EC nº 14/1996 e regulamentado pela Lei nº 9.424/1996. Tratava-se de um fundo composto por recursos provenientes de impostos e transferências vinculadas à educação, com o objetivo de destinar um recurso mínimo por aluno no ensino fundamental público. Os valores eram redistribuídos entre estados e municípios com base no número de matrículas, e pelo menos 60% dos recursos deveriam ser

aplicados na remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício. O Fundef não abrangia outras etapas da educação básica, como a educação infantil e o ensino médio, o que limitava seu alcance.

Art. 60. Será instituído, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, de natureza contábil. § 1º Os recursos de cada Fundo serão utilizados pelos respectivos Governos estaduais e municipais, assegurada a participação da União, na manutenção e desenvolvimento da educação básica pública e na valorização de seus profissionais da educação, conforme disposto em lei. § 2º Os Fundos de que trata o caput deste artigo terão como base de cálculo a arrecadação dos impostos a que se refere o art. 212 da Constituição, bem como das transferências constitucionais e legais dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculadas à educação. (Brasil, 2006, art. 60, § 1º a § 2º).

Criado em 1996, o Fundef posteriormente, em 2006, foi substituído pelo Fundeb. O Fundeb, ao substituir o Fundef, ampliou o alcance do financiamento para toda a educação básica. O que era anteriormente somente para o ensino fundamental passa a abranger também da educação infantil ao ensino médio e incorporou mecanismos de redistribuição dos recursos arrecadados entre os entes federativos, e levando em consideração o contexto geográfico, a quantidade e perfil dos alunos atendidos, visando à redução das desigualdades.

Art. 212-A. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, o sistema nacional de educação, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório. § 1º O Fundeb será constituído por vinculações de receitas dos Estados, Distrito Federal e Municípios, complementadas pela União, e terá caráter permanente. [...] § 3º A distribuição dos recursos observará as diferenças entre etapas, modalidades, duração da jornada e tipos de estabelecimento de ensino, de forma a considerar as desigualdades regionais e garantir maior equidade no financiamento da educação básica pública. (Brasil, 2020, Art. 212-A §1 e §3).

Em 2020, a EC nº 108 tornou o Fundeb permanente e promoveu alterações substanciais em sua estrutura, aumentando progressivamente a complementação da União – de 10% para até 23% em 2026. Essa medida foi comemorada como um avanço no sentido de garantir maior justiça fiscal e equidade na distribuição de recursos, já que parte da complementação passou a considerar não apenas o valor aluno/ano nos estados, mas também nas redes municipais. (Brasil, 2020)

Contudo, após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff (PT), durante o governo de Michel Temer (MDB), o cenário do financiamento da educação sofreu um duro golpe com

a promulgação da EC nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Conhecida como a “PEC do Teto de Gastos”, a emenda instituiu um novo regime fiscal que congelou os gastos públicos primários, limitando seu crescimento à variação da inflação pelos próximos 20 anos.

Art. 107. Fica instituído, no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, o Novo Regime Fiscal, pelo prazo de vinte exercícios financeiros, nos termos deste artigo. § 1º A partir do exercício financeiro de 2017, as despesas primárias sujeitas ao Novo Regime Fiscal corresponderão ao limite individualizado para o exercício anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo – IPCA, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (Brasil, 2016, art. 107, caput e § 1º).

A adoção de medidas de austeridade fiscal no Brasil, especialmente após a aprovação da PEC do “Teto de Gastos”, insere-se em um contexto mais amplo de avanço das políticas neoliberais. Esse modelo econômico, ao privilegiar o equilíbrio das contas públicas e a contenção dos gastos sociais, acaba por restringir o papel do Estado na garantia de direitos fundamentais, como a educação.

[...] o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. (Dardot; Laval, 2016, p. 17)

A vigência do teto de gastos revelou, na prática, a tensão entre o compromisso constitucional com os direitos sociais e as imposições das políticas de austeridade em um governo neoliberal. As consequências dessa restrição orçamentária foram sentidas principalmente nas redes públicas mais dependentes da complementação da União, acirrando ainda mais as desigualdades entre sistemas de ensino.

A austeridade fiscal se tornou o novo dogma do Estado, impactando negativamente a efetivação de direitos sociais fundamentais, sobretudo no campo da educação. Esse paradigma impõe limites rígidos à expansão das políticas públicas, restringindo a vinculação orçamentária prevista em lei e fragilizando a capacidade do Estado em investir em educação (Vieira, 2019).

A defesa da austeridade fiscal sustenta que, diante de uma desaceleração econômica e de um aumento da dívida pública, o governo deve realizar um ajuste fiscal, preferencialmente com corte de gastos públicos em detrimento de aumento de impostos. Esse ajuste teria efeitos positivos sobre o

crescimento econômico ao melhorar a confiança dos agentes na economia. Ou seja, ao mostrar responsabilidade em relação às contas públicas, o governo ganha credibilidade com os agentes econômicos e, diante da melhora nas expectativas, a economia passa por uma recuperação decorrente do aumento do investimento dos empresários, do consumo das famílias e da atração de capitais externos. A austeridade teria, portanto, a capacidade de reequilibrar a economia, reduzir a dívida pública e retomar o crescimento econômico. (Rossi et al., 2019, p. 4)

Entretanto, os impactos sentidos nos setores primários demonstraram que:

Quando o governo corta gastos em investimentos destinados a uma obra pública, por exemplo, o efeito é direto sobre a renda e o emprego, uma vez que a empresa que seria contratada deixa de dar emprego e comprar materiais. Da mesma forma, o corte de gastos em transferências sociais reduz a demanda dos que recebem os benefícios e desacelera o circuito da renda. Dessa forma, é uma falácia pensar o governo independente do resto da economia. Contabilmente, o gasto público é receita do setor privado, assim como a dívida pública é ativo privado e o déficit público é superávit do setor privado. Se no momento de crise o governo buscar superávits, estes se darão às custas dos déficits do setor privado, o que pode não ser saudável para a estabilidade econômica e resultar no chamado ajuste fiscal autodestrutivo. (Rossi et al., 2019, p. 5)

A crítica generalizada da EC 95 resultou, já no início do terceiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), na apresentação de uma nova proposta de regime fiscal. O PL Complementar nº 93, aprovado em 2023, instituiu o chamado novo arcabouço fiscal, revogando a emenda anterior e propondo um modelo de controle baseado em metas de resultado primário, vinculação entre crescimento das despesas e crescimento das receitas, e um piso mínimo para áreas sociais. (Brasil, 2023).

Embora seja mais flexível do que o antigo Teto de Gastos, o Novo Regime Fiscal Sustentável possui o mesmo objetivo de estabelecer *hard budget* constraints para assegurar um controle permanente da atuação estatal a médio e longo prazos. Mesmo que sejam gerados elevados superávits primários, como ocorreu nos dois primeiros Governos Lula, o gasto presente e futuro será limitado (ao aumento real de 2,5% e a 70% do crescimento da arrecadação) (Rossi et al., p.2023, p.4)

O novo arcabouço fiscal, apesar de ser um avanço quando se compara com a rigidez da EC nº 95, continua carregando a ideia de controle rigoroso das contas públicas, o que ainda limita o aumento dos investimentos sociais. Mesmo que preveja maior flexibilidade para áreas essenciais como educação e saúde, essa está condicionada ao cumprimento de metas fiscais e à vinculação do crescimento das despesas, o que pode restringir sua efetividade em contextos de

baixo crescimento econômico. Assim, ainda que divirja da ideia de congelamento imposto pela EC 95 e sinalize para um possível fortalecimento dos investimentos sociais, o modelo revela contradições ao conciliar a ideia de ampliação dos direitos sociais com a manutenção do paradigma neoliberal de austeridade.

No que se refere à gestão dos recursos educacionais, o Brasil adota um modelo descentralizado, no qual estados e municípios são os principais responsáveis pela execução das políticas educacionais. O Fundeb, embora seja um fundo contábil de natureza federal, é operacionalizado por meio dos sistemas estaduais e municipais de ensino, os quais recebem os recursos proporcionalmente ao número de matrículas e à arrecadação de impostos. As escolas, por sua vez, não detêm autonomia plena sobre o uso dos recursos, o que limita sua capacidade de responder de maneira ágil às demandas locais.

A descentralização financeira dos recursos públicos para a Educação Básica, em seus moldes atuais, tem sido utilizada como estratégia de austeridade, ao transferir encargos para os entes subnacionais sem a correspondente ampliação de recursos, reproduzindo desigualdades regionais e limitando a capacidade de investimento em áreas prioritárias. (Corrêa & Carvalho, 2021)

Embora a descentralização financeira seja apresentada como mecanismo de democratização, autonomia e eficiência, opera, na prática, como instrumento de austeridade fiscal. Ao transferir responsabilidades sem assegurar a contrapartida adequada de recursos, o modelo agrava as desigualdades regionais, sobretudo porque muitos municípios possuem baixa capacidade arrecadatória e dependem quase exclusivamente das transferências constitucionais. Essa dinâmica revela que, longe de promover maior autonomia, a descentralização se converte em uma estratégia de desresponsabilização do Estado central, alinhada à lógica neoliberal de contenção dos gastos públicos, restringindo o avanço de políticas educacionais que buscam equidade e qualidade.

Nesse cenário neoliberal, a partir de um discurso de “descentralização”, o Estado transfere responsabilidades, repassando à sociedade as responsabilidades e tarefas que eram suas, no que se refere às políticas sociais, às políticas educacionais e ao financiamento da educação. Assim, na verdade, esse processo de “descentralização” representa uma estratégia de “desconcentração” das funções do Estado, parte de um processo de desregulamentação a favor do livre mercado. (Araújo, 2024, p.52)

E é nesse cenário de limitações financeiras e descentralização de responsabilidades que as políticas públicas de recursos suplementares ganham espaço, concebidas para minimizar os efeitos da escassez orçamentária e apoiar o funcionamento das redes de ensino. Essas iniciativas buscam equilibrar, ainda que insuficientemente, as desigualdades decorrentes da distribuição

escassa de recursos, oferecendo às escolas meios suplementares para atender suas necessidades.

Programas como o PDDE buscam atenuar essa limitação, permitindo o repasse direto de verbas federais às unidades escolares para custeio de despesas imediatas, manutenção e pequenos investimentos. Ainda assim, o montante repassado é geralmente insuficiente para cobrir todas as necessidades das escolas, e a burocracia envolvida no processo de prestação de contas tende a desestimular a iniciativa de gestores escolares.

O PDDE foi instituído em 1995, por meio da Resolução nº 12 do FNDE durante o governo Fernando Henrique Cardoso, com a finalidade de repassar recursos financeiros diretamente às escolas públicas da educação básica, buscando descentralizar a gestão e proporcionar maior autonomia às unidades de ensino.

A hegemonia neoliberal marcou a concepção de financiamento presente no PDDE. Como primeiro programa de transferência de recursos financeiros da União para escolas públicas, o PDDE consolidou-se como mecanismo de promoção do financiamento descentralizado do sistema de ensino brasileiro, sob discurso de que proporcionaria melhores condições de investimento na qualidade educacional preconizada pela Constituição de 1988. (Arantes, 2019, p. 43)

O PDDE, desde sua criação, foi apresentado como resposta a uma demanda histórica por maior eficiência na aplicação dos recursos, ao buscar atender de forma ágil às necessidades cotidianas das escolas, sobretudo no que se refere à manutenção da infraestrutura, aquisição de materiais pedagógicos e realização de pequenos reparos. Contudo, como observam Corrêa e Carvalho (2021), sua implementação também revela uma estratégia de austeridade fiscal, na medida em que possibilitou ao governo federal preservar certa presença na educação básica sem ampliar substancialmente os investimentos globais, transferindo a responsabilidade direta da gestão financeira para as unidades escolares.

Assim, é importante destacar que o Programa federal alcança escolas de diferentes realidades de todo o país, que podem contar com recursos anuais para o desenvolvimento de seus projetos pedagógicos e outras demandas necessárias para cada escola, na perspectiva de atender algumas necessidades da escola pública. Mas vale destacar também que os valores transferidos pelo Programa não são suficientes para atender às reais necessidades da escola pública brasileira, mas são relevantes para, ao menos, manter o funcionamento delas em condições mínimas. (Araújo, 2024, p.52)

O funcionamento do PDDE baseia-se na transferência automática de recursos, calculados conforme o número de matrículas registradas no Censo Escolar do ano anterior, às chamadas UEx, entidades representativas das escolas, como associações de pais e mestres,

conselhos escolares ou caixas escolares, além das EEx, que podem ser prefeituras ou secretarias estaduais de educação, e das EM, no caso de instituições de educação especial privadas sem fins lucrativos (Araújo, 2024).

As modalidades do PDDE foram sendo ampliadas ao longo do tempo, passando a contemplar diferentes realidades e necessidades. Nos últimos anos, destacam-se as iniciativas PDDE Básico, voltado para custeio geral e pequenos investimentos; PDDE Equidade, que busca atender escolas em contextos de vulnerabilidade, como indígenas, quilombolas e do campo; PDDE Qualidade, destinado à aquisição de equipamentos pedagógicos e melhoria curricular; além de ações específicas como o PDDE Água e Esgotamento, PDDE Campo e PDDE Diversidades (Fnde, 2024).

A prestação de contas é um elemento central no funcionamento do programa, sendo realizada por meio de sistemas eletrônicos como o PDDEWeb e plataformas digitais integradas, que buscam assegurar a transparência na gestão e o acompanhamento por parte da comunidade escolar. Nesse sentido, o PDDE, ao condicionar a autonomia ao cumprimento rigoroso de normas administrativas e de prestação de contas, representa também uma estratégia de responsabilização, inserindo a comunidade no processo de controle social, mas limitando em certa medida a liberdade de definição das prioridades pedagógicas (Paro, 2010)

4. O PDDE COMO VERBA SUPLEMENTAR EM CONTEXTO DE AUSTERIDADE

Em 2023, o PDDE destinou mais de R\$ 1,8 bilhão em repasse, contemplando escolas de educação básica de todas as regiões do país. Foram beneficiadas mais de 124 mil instituições, entre urbanas e rurais, abrangendo tanto o ensino regular quanto modalidades como educação especial, quilombola e indígena, o que evidencia o alcance e a distribuição dos recursos da política em territórios diversos. Os recursos foram distribuídos por meio do PDDE Básico, responsável por atender diretamente a maioria das escolas públicas; e dos programas complementares como o PDDE Qualidade, que contemplou iniciativas voltadas à melhoria de infraestrutura e aquisição de materiais pedagógicos; e do PDDE Equidade, direcionado a instituições que atendem alunos em situação de maior vulnerabilidade e de escolas em localizações diferenciadas (Brasil, 2023). Contudo, essa política, mesmo sendo fundamental para garantir o funcionamento cotidiano das escolas, não substitui a necessidade de um financiamento robusto da educação, já que os valores transferidos, apesar de significativos, não cobrem integralmente as demandas estruturais e pedagógicas das redes.

O Programa foi pioneiro no Brasil ao estabelecer o repasse direto de recursos financeiros da União para escolas públicas, de modo que esse modelo de transferência representou um passo importante na promoção da autonomia das escolas, por gerir o dinheiro destinado à manutenção de sua infraestrutura física e pedagógica. Essa estratégia permite/permitiu que os diretores, professores e a comunidade escolar, por estarem mais próximos da realidade local, tenham/tivessem melhores condições para identificar suas necessidades específicas e, conseqüentemente, usar o dinheiro de forma adequada para sanar, de forma rápida, os problemas surgidos. (Limonta, 2024, p.66)

Assim, o PDDE consolidou-se, ao longo de quase três décadas, como um dos principais mecanismos de financiamento direto da educação básica, articulando autonomia escolar, participação comunitária e descentralização administrativa, mas também evidenciando as contradições de uma política que se insere no contexto de ajuste fiscal e de limitação dos investimentos públicos.

Em 2024, o programa alcançou mais de 136 mil escolas em todo o país, distribuindo recursos que somaram cerca de R\$ 1,07 bilhão pelo PDDE Básico, R\$ 369 milhões pelo PDDE Equidade e R\$ 450 milhões pelo PDDE Qualidade (Brasil, 2024). Esses números evidenciam sua importância como mecanismo de sustentação da rede pública de ensino, especialmente em regiões onde os recursos estaduais e municipais não são suficientes para atender as demandas mínimas. Além de sua amplitude nacional, o programa se apoia na atuação das UEx, em

conjunto com as Instâncias Colegiadas como Conselhos Escolares, Associações de Pais e Mestres ou Caixas Escolares, que se responsabilizam pela aplicação dos recursos, promovendo maior envolvimento das comunidades na gestão escolar.

O processo de descentralização dos recursos também exige atenção para os mecanismos de controle social. O TCU tem apontado, em diferentes relatórios, fragilidades na fiscalização do PDDE, destacando a insuficiente articulação entre os órgãos de controle e o baixo aproveitamento dos Conselhos Escolares, fatores que comprometem a eficiência e a transparência na utilização dos recursos (TCU, 2019).

Nesse contexto, destaca-se a pesquisa de Veiga (2020), que buscou analisar a eficiência da gestão descentralizada dos recursos do PDDE, culminando na criação do IdeGES. O estudo envolveu 1.744 gestores escolares de diferentes regiões do país, permitindo traçar um panorama detalhado sobre as práticas de aplicação dos recursos, as dificuldades enfrentadas e os resultados obtidos pelas escolas. A proposta do IdeGES-PDDE foi justamente oferecer um instrumento capaz de mensurar a qualidade da gestão descentralizada, evidenciando pontos fortes e fragilidades. Ao identificar gargalos relacionados à execução dos recursos, à burocracia e ao controle social, a pesquisa reforça a necessidade de políticas que, além de assegurar o repasse dos valores, também garantam o acompanhamento e o fortalecimento da capacidade administrativa e pedagógica das escolas, de modo a ampliar a efetividade do programa no cotidiano escolar.

A pesquisa de Veiga (2020) evidenciou que, embora o IdeGES tenha representado um avanço para mensurar a qualidade da execução dos recursos, ainda existem entraves relacionados à adesão das escolas, à execução orçamentária e à prestação de contas. A análise das respostas desses gestores escolares revelou dificuldades recorrentes, especialmente a escassez de formação específica para a gestão desses recursos e a insuficiência de apoio técnico e de mecanismos de controle social, fatores que comprometem a efetividade da política.

Apesar dos resultados positivos, o PDDE carrega limitações estruturais que precisam ser reconhecidas. Como se trata de verba suplementar, sua capacidade de enfrentar o seu papel de um financiamento histórico da educação básica é bastante restrita. A amplitude de demandas das escolas brasileiras é muito maior do que a cobertura que o programa pode oferecer, e em muitos casos, os recursos chegam acompanhados de normas rígidas que limitam sua aplicação, reduzindo a autonomia das escolas para decidir de acordo com suas prioridades locais. Há ainda o risco de que o PDDE, em contextos de crise fiscal, acabe assumindo responsabilidades que deveriam ser supridas por políticas estruturais de financiamento, como o Fundeb, transformando-se, de forma velada, em substituto dos recursos regulares.

Assim, o PDDE se insere numa contradição típica das políticas educacionais em tempos de austeridade. De um lado, garante condições mínimas de funcionamento e fortalece a participação da comunidade na gestão dos recursos; de outro, reproduz uma lógica neoliberal que transfere responsabilidades ao nível local sem assegurar os investimentos adequados. Essa ambiguidade explica por que o programa é considerado ao mesmo tempo indispensável e insuficiente: indispensável porque sem ele muitas escolas não conseguiriam manter suas portas abertas; insuficiente porque não resolve o subfinanciamento estrutural que compromete a qualidade da educação pública brasileira.

Freitas (2018) aponta que, embora o programa seja essencial para assegurar o funcionamento cotidiano das escolas públicas, sua centralidade no financiamento da educação revela uma grave omissão do Estado em garantir uma política estruturante e equitativa. Ao delegar às unidades escolares a responsabilidade de operar com recursos mínimos, o governo transfere para a esfera local o ônus de manter o sistema funcionando, ainda que em condições precárias, perpetuando assim uma lógica de responsabilização descentralizada típica das reformas neoliberais.

O PDDE se consolidou como uma política fundamental de suplementação financeira às escolas públicas, sobretudo diante de um cenário de cortes e restrições orçamentárias. Seu papel é inquestionável para a manutenção do funcionamento das unidades escolares e para a garantia de condições mínimas de ensino. Entretanto, sua permanência como principal instrumento de financiamento suplementar evidencia as fragilidades de um sistema que depende de paliativos para sustentar a rede básica. Para que o direito à educação seja plenamente garantido, é necessário que o PDDE esteja articulado a políticas estruturais mais robustas e a um compromisso do Estado efetivo com o fortalecimento do financiamento público da educação básica.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, pois visa compreender, interpretar e problematizar os impasses enfrentados pelos gestores escolares na execução dos processos do PDDE no município de Ituiutaba/MG, considerando as mediações políticas, econômicas e institucionais envolvidas. De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa é particularmente adequada para estudar relações, processos e significados que não podem ser reduzidos à quantificação. A pesquisa contou com a Nesse sentido, buscou-se interpretar os dados à luz de uma crítica fundamentada nas influências do neoliberalismo sobre as políticas educacionais.

Dentre os tipos de pesquisa qualitativa, optamos pela pesquisa documental, considerando que esse tipo de fonte permite acessar dados objetivos sobre os processos de gestão do PDDE. Conforme Cellard (2008), a pesquisa documental é uma técnica fundamental nas pesquisas qualitativas, especialmente quando se busca compreender práticas institucionais e políticas públicas. Foram examinados documentos oficiais como resoluções do FNDE¹, manuais operacionais do programa, orientações normativas, além de registros financeiros disponíveis nos portais públicos, como o Simec o SIGPC , e o Painel de Dados *Business Intelligence* do Cecampe Sudeste e do FNDE.

As plataformas digitais que operacionalizam o PDDE, constituem elementos importantes da política de financiamento descentralizado da educação básica. Esses sistemas não apenas organizam e armazenam informações relativas à execução financeira e à prestação de contas, mas também funcionam como mecanismos de regulação, monitoramento e controle das unidades escolares, mediando a relação entre o Estado e os gestores escolares. Nesse sentido, tais plataformas extrapolam uma função meramente instrumental, assumindo centralidade na conformação das práticas de gestão escolar no âmbito do PDDE.

O Simec é uma plataforma institucional utilizada para o acompanhamento das políticas educacionais federais. Em relação ao PDDE, o sistema permite o acesso a informações cadastrais das unidades escolares, ao monitoramento de pendências administrativas e à consulta

¹ Lei Complementar nº 101, de 04 de maio de 2000; Lei nº 14.133, de 1º de abril de 2021; Portaria 448 de 13 de setembro de 2002 da Secretaria do Tesouro Nacional; Resolução CD/FNDE nº 15, de 16 de setembro de 2021 e alterações; Resolução CD/FNDE nº 3, de 7 de março de 2024; Resolução CD/FNDE nº 7 de 2 de maio de 2024; Resolução CD/FNDE nº 11, de 3 de julho de 2024; Portaria MEC/FNDE nº 548 de 2 de julho de 2024 alterada pela Portaria nº 681 de 15 de agosto de 2024, Portaria nº 786 de 13 de setembro de 2024 e Portaria nº 458, de 16 de maio de 2025; Resolução CD/FNDE nº 17, de 15 de agosto de 2024; Resolução CD/FNDE nº 18, de 27 de novembro de 2025

de dados relacionados à adesão e à execução de programas vinculados ao Ministério da Educação. O Simec funciona como um ambiente de integração entre as escolas, as secretarias de educação e os órgãos federais, reunindo registros necessários para a gestão e o acompanhamento das ações educacionais.

O SIGPC a plataforma específica destinada ao envio e à análise da prestação de contas dos recursos do PDDE. Por meio desse sistema, as unidades executoras registram as despesas realizadas, encaminham documentos comprobatórios e acompanham a situação da análise das contas pelo FNDE. O SIGPC constitui um instrumento obrigatório para a regularidade administrativa das escolas, uma vez que a aprovação da prestação de contas é condição para a continuidade do recebimento dos recursos do programa.

Os painéis de dados de Business Intelligence disponibilizados pelo Cecampe Sudeste e pelo FNDE consistem em ferramentas de visualização e sistematização de informações relacionadas ao PDDE. Esses painéis apresentam dados consolidados sobre repasses financeiros, execução dos recursos e situação da prestação de contas das unidades escolares, permitindo consultas de forma organizada e acessível. Tais instrumentos auxiliam gestores e técnicos no acompanhamento dos dados do programa, contribuindo para a organização das informações e para o monitoramento das ações relacionadas ao PDDE.

Dessa forma, a centralidade dessas plataformas na gestão do PDDE deve ser compreendida à luz de uma perspectiva crítica, que reconheça seu papel na organização e no controle dos recursos públicos, mas também problematize seus efeitos sobre a autonomia e o trabalho dos gestores escolares. Ao operarem como instrumentos de controle à distância, essas tecnologias contribuem para a consolidação de uma lógica neoliberal de gestão educacional, marcada pela intensificação da burocracia, pela responsabilização dos sujeitos e pela naturalização da transferência de encargos do Estado para a escola. Tal cenário tensiona os princípios da gestão democrática e evidencia a necessidade de repensar o desenho institucional do PDDE, de modo a articular transparência, apoio efetivo e corresponsabilidade estatal no financiamento da educação pública.

A coleta de dados foi realizada por meio da análise do relatório da ação formativa, especificamente do conjunto de informações sistematizadas a partir de um questionário estruturado, composto por 13 perguntas, aplicado aos gestores escolares, municipais e estaduais de Ituiutaba, no contexto da formação promovida pelo Cecampe Sudeste em parceria com o Centro Municipal de Professores, Assistência Pedagógica e Aperfeiçoamento Permanente da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Ituiutaba. A formação realizada foi no âmbito das ações de acompanhamento e fortalecimento da gestão do PDDE. A análise desse

material possibilitou acessar percepções, experiências e dificuldades vivenciadas pelos gestores diretamente envolvidos na execução da política, evidenciando o potencial dos questionários aplicados em contextos formativos como fontes relevantes para investigações no campo da gestão educacional (Minayo, 2014). O questionário foi organizado em quatro eixos temáticos, definidos a partir dos objetivos da formação e da própria estrutura do programa analisado. O primeiro eixo denominado de Aproximação dos Gestores com o PDDE compreende as perguntas 1 e 2, voltadas à caracterização dos gestores e à sua trajetória profissional, buscando identificar elementos relacionados à formação e às formas de ingresso na função de direção escolar e a sua relação com o PDDE. O segundo eixo, denominado Dificuldades e necessidades acerca do PDDE, abrange as perguntas 3, 4, 5 e 6, destinadas a compreender o nível de conhecimento, envolvimento e entendimento dos gestores acerca do funcionamento, objetivos e exigências do programa.

O terceiro eixo, intitulado Ações formativas sobre o PDDE, reúne as perguntas 7 e 7.1 e tem como foco analisar a participação dos gestores em ações formativas e os conteúdos que mais se destacaram nesse processo. Esse eixo busca compreender não apenas a frequência e o alcance das formações ofertadas, mas também a natureza dos saberes mobilizados, permitindo problematizar em que medida essas ações contribuem para o fortalecimento da gestão escolar ou se limitam a uma capacitação de caráter técnico-operacional. A partir dessa abordagem, torna-se possível relacionar os dados empíricos às discussões sobre formação de gestores, autonomia escolar e racionalidade burocrática no contexto das políticas de descentralização educacional (Dourado, 2016; Paro, 2010).

O quarto eixo, denominado Perspectivas acerca do PDDE, abrange as perguntas 8, 9, 9.1, 9.2 e 10 e tem como objetivo analisar as percepções dos gestores sobre o papel do programa na gestão escolar, as necessidades mais urgentes das unidades de ensino, a suficiência dos recursos repassados, a atribuição de responsabilidades entre os entes federativos e as demandas por suporte institucional. Esse eixo permite articular as experiências cotidianas da gestão escolar com a discussão mais ampla sobre financiamento da educação e políticas públicas em um contexto de descentralização e responsabilização, evidenciando as tensões entre autonomia formal, escassez de recursos e mecanismos de controle que atravessam a implementação do PDDE nas escolas públicas (Adrião, 2018; Dourado, 2016).

O questionário aplicado e documentado pelo Relatório Formativo contou com a participação de 20 gestores escolares, pertencentes tanto à rede municipal quanto à rede estadual de ensino do município de Ituiutaba/MG. A diversidade das redes possibilitou ampliar o olhar direcionado sobre o PDDE, considerando diferentes contextos da gestão e formas de

organização escolar. A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, articulando os resultados quantitativos, visualizados em percentuais, com o referencial teórico da área de políticas educacionais, financiamento da educação e gestão democrática, conforme orienta Minayo (2014) ao tratar da integração entre dados empíricos e fundamentação teórica.

Assim, a metodologia adotada permitiu não apenas descrever as percepções dos gestores sobre o PDDE, mas também problematizar criticamente o programa enquanto política de descentralização financeira, evidenciando seus limites, contradições e implicações para a gestão escolar, em consonância com os objetivos desta pesquisa.

Nesta seção, com o propósito de subsidiar e aprofundar as discussões relativas à operacionalização dos recursos do PDDE e à efetividade dessa política pública no âmbito educacional, tomou-se como principal fonte de análise o resultado do Relatório de Diagnóstico elaborado a partir de um questionário aplicado para 20 gestoras e gestores das unidades escolares estaduais e municipais do município de Ituiutaba/MG, durante a formação presencial promovida pelo Cecampe Sudeste, no mês de novembro de 2025.

O relatório em questão teve como base um questionário estruturado composto por 13 questões que estão inseridas no Anexo I deste trabalho, distribuídas em quatro eixos temáticos que orientaram a coleta e a análise dos dados, a saber: Aproximação dos Gestores com o PDDE; Dificuldades e Necessidades em Relação ao PDDE; Ações Formativas sobre o PDDE; e Perspectivas futuras dos gestores acerca do PDDE. Os referidos eixos temáticos configuram-se, nesta pesquisa, como categorias de análise. Essa organização metodológica possibilitou uma abordagem analítica mais robusta, ao permitir a identificação de dimensões específicas do processo de gestão do programa, favorecendo a construção de inferências acerca do nível de engajamento dos gestores, das lacunas formativas existentes e das projeções quanto à consolidação de práticas de gestão mais eficientes e transparentes no uso dos recursos públicos educacionais.

A utilização desse instrumento permitiu a sistematização de informações acerca das percepções, práticas e desafios enfrentados pelas gestoras no processo de execução do programa, bem como a constatação de fatores que auxiliam ou dificultam a aplicação dos recursos financeiros destinados às escolas. Dessa forma, a análise realizada contribuiu para uma compreensão mais abrangente e crítica sobre a implementação do PDDE no contexto municipal, evidenciando seus avanços, fragilidades e potenciais caminhos para o aprimoramento da gestão educacional.

6. O PDDE NA GESTÃO ESCOLAR: APROXIMAÇÕES, DIFICULDADES E PERSPECTIVAS

Esta seção apresenta e analisa os dados produzidos a partir do questionário aplicado aos gestores escolares no contexto da formação continuada sobre o PDDE, realizada no município de Ituiutaba/MG. Os dados decorrem de um relatório institucional elaborado no âmbito dessa ação formativa e encaminhado ao FNDE constituindo-se como material empírico para a compreensão das percepções dos gestores acerca da execução do programa.

As perguntas que compõem o questionário foram elaboradas com base nos objetivos da pesquisa, com a finalidade de compreender a perspectiva dos gestores escolares sobre o PDDE, considerando suas experiências, percepções e dificuldades no processo de gestão do programa. O instrumento foi estruturado de modo a captar tanto aspectos relacionados ao perfil e à trajetória profissional dos gestores quanto elementos vinculados à aproximação com o PDDE e aos desafios enfrentados na sua operacionalização no cotidiano escolar.

A organização e a análise dos dados foram estruturadas em eixos temáticos, definidos de acordo com a lógica do instrumento e com os objetivos investigativos. A apresentação dos resultados que se segue busca evidenciar elementos centrais da relação entre os gestores e o PDDE, bem como as dificuldades e necessidades associadas à sua gestão, contribuindo para a compreensão do programa a partir da perspectiva dos sujeitos responsáveis por sua implementação nas escolas públicas.

A análise dos dados foi organizada a partir de quatro categorias, definidas de acordo com os objetivos da pesquisa. A primeira categoria denominada: Aproximação dos Gestores com o PDDE, abrange elementos relacionados ao conhecimento, ao envolvimento e à compreensão dos gestores acerca do funcionamento, das normas e das exigências do programa, evidenciando como essa política é apropriada no cotidiano da gestão escolar. A segunda categoria trata das Dificuldades e necessidades acerca do PDDE, abrange elementos relacionados ao conhecimento, ao envolvimento e à compreensão dos gestores acerca do funcionamento, operacionalização e das exigências do programa, evidenciando como essa política é apropriada no cotidiano da gestão escolar. A terceira categoria buscando identificar os principais entraves enfrentados na execução do programa, as percepções sobre a suficiência dos recursos, as responsabilidades atribuídas aos entes federativos e as demandas por formação e suporte institucional, contribuindo para uma compreensão mais ampla do PDDE a partir da perspectiva dos gestores responsáveis por sua operacionalização nas escolas públicas.

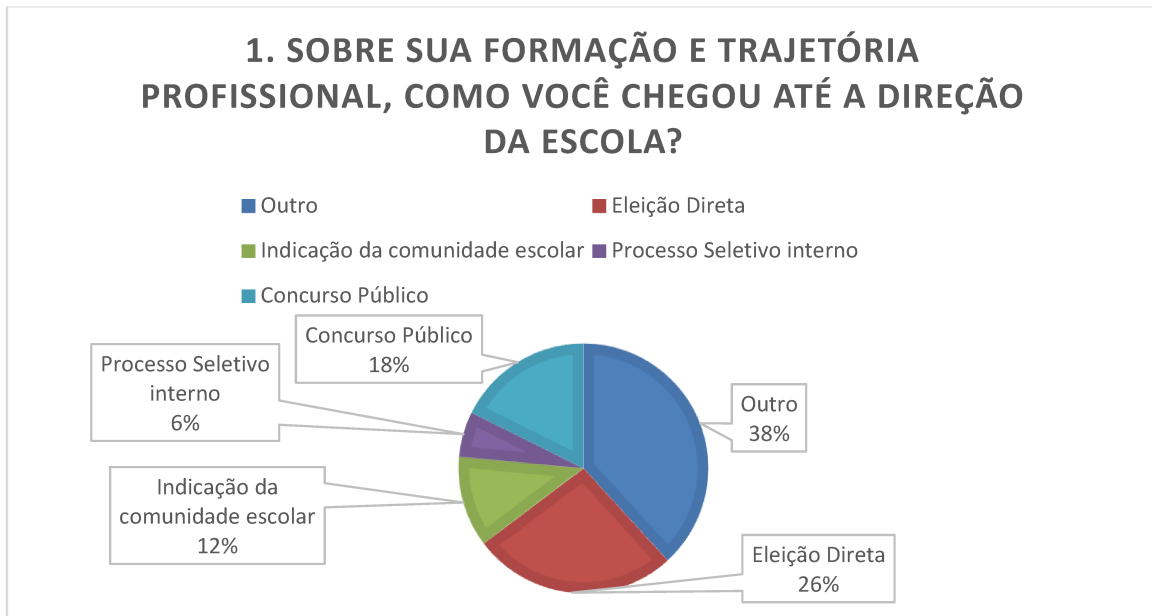
6.1. Aproximação dos Gestores com o PDDE

O primeiro eixo de análise reúne as perguntas iniciais do questionário e tem como objetivo caracterizar o perfil dos gestores escolares participantes da pesquisa, considerando aspectos relacionados à formação, à trajetória profissional e às formas de ingresso na função de direção. O interesse nessas informações decorre da compreensão de que os percursos profissionais e as condições de acesso ao cargo de gestor influenciam a maneira como o PDDE é compreendido e operacionalizado no cotidiano da gestão escolar. Os gráficos a seguir sistematizam esses dados, possibilitando contextualizar as análises subsequentes e oferecendo subsídios para a leitura dos demais eixos, ao evidenciar o contexto profissional no qual se insere a atuação dos gestores participantes.

Esse eixo é composto por duas perguntas centrais. A primeira, “Sobre sua formação e trajetória profissional, como você chegou até a direção da escola?”, busca identificar os diferentes percursos de ingresso na função de direção escolar, permitindo compreender os caminhos institucionais que conduzem os gestores ao exercício da gestão. A segunda pergunta, “Como você ficou sabendo do PDDE?”, tem como finalidade identificar as formas de acesso inicial dos gestores às informações sobre o programa, evidenciando os canais institucionais, formativos ou informais por meio dos quais o PDDE chega às escolas. Juntas, essas questões contribuem para situar o perfil dos gestores e o contexto inicial de aproximação com o programa, elementos fundamentais para a interpretação dos dados apresentados nos eixos seguintes.

Os dados obtidos a partir da primeira pergunta do primeiro eixo “Sobre sua formação e trajetória profissional, como você chegou até a direção da escola?” revelam um panorama diverso quanto às formas de ingresso na função de gestor escolar. Entre os 20 participantes, 18% afirmaram ter chegado à direção por meio de concurso público, 26% por eleição direta, 11% por indicação da comunidade escolar e 6% por processo seletivo interno. Além disso, 38% indicaram outras formas de acesso ao cargo, categoria que pode englobar situações como reconduções, nomeações temporárias ou mecanismos não explicitamente formalizados nos instrumentos normativos oficiais.

Gráfico 1: Como os gestores chegaram a direção escolar



Fonte: Cecampe Sudeste (2025)

Entretanto, é importante considerar que essa diversidade de respostas pode decorrer de uma confusão ao interpretar a questão. No contexto tanto da rede estadual quanto municipal, do qual fazem parte os gestores respondentes do questionário para diagnóstico, o ingresso do profissional da educação na direção escolar ocorre, exclusivamente por meio de eleição direta. Assim, é provável que parte dos respondentes tenha associado concurso público ao fato de serem servidores efetivos da rede, e não necessariamente ao processo de escolha da direção em si. Essa ambiguidade evidencia um entendimento desigual sobre os mecanismos formais de acesso ao cargo, o que já sinaliza diferentes percepções sobre o papel e a estrutura da gestão escolar.

De acordo com Cury (2002) e Paro (2016), a forma de provimento da direção constitui elemento central para a efetivação da gestão democrática. A eleição direta é um dos principais instrumentos de participação social, pois expressa o princípio de corresponsabilidade entre escola e comunidade. No entanto, maioria das respostas que fogem desse modelo indica que, mesmo onde há normatização democrática, persiste certa distorção na compreensão e valorização do processo eletivo, o que pode estar relacionado a fatores históricos, políticos ou à baixa institucionalização da cultura democrática nas escolas.

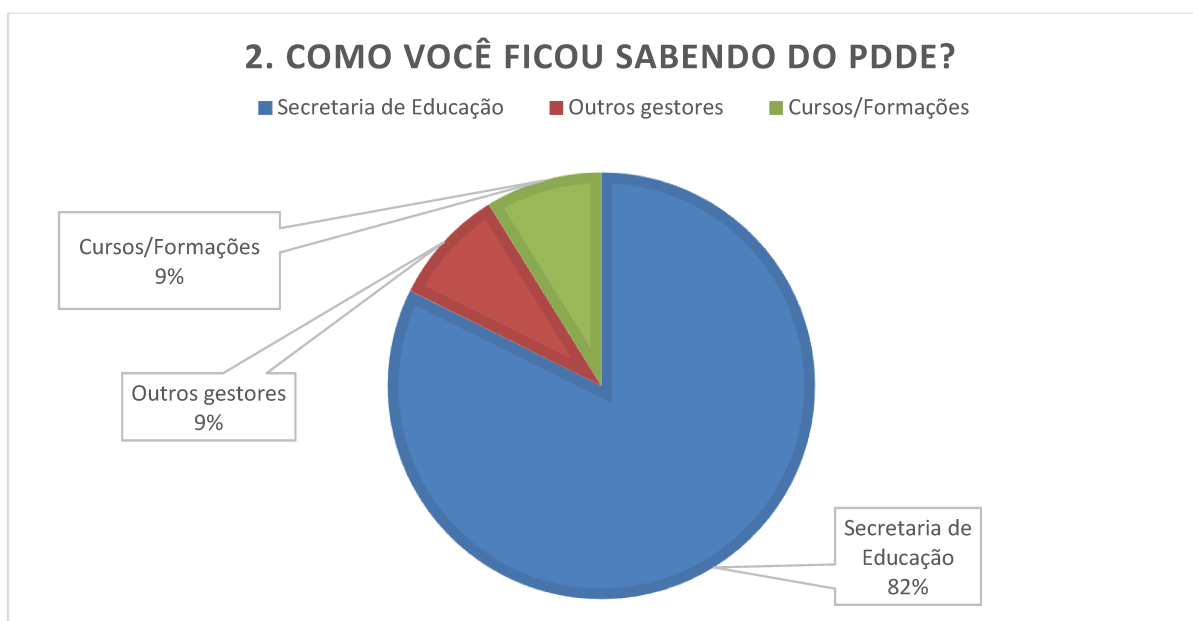
Já o número expressivo de gestores que se percebem concursados pode ser interpretado como uma valorização da estabilidade profissional e da legitimidade técnica, mas não necessariamente como um indicador de práticas participativas. Como destaca Oliveira (2015),

a profissionalização da gestão precisa estar articulada à formação política, pois a atuação do gestor escolar deve ir além da dimensão administrativa, tendo uma compreensão crítica das políticas públicas e de seus impactos na autonomia da escola.

Portanto, os resultados dessa questão não apenas caracterizam o perfil de ingresso dos gestores, mas também apontam para uma possível fragilidade no entendimento coletivo sobre o que constitui, de fato, a democratização da gestão. Essa leitura é relevante para compreender as percepções posteriores sobre o PDDE, especialmente no que se refere ao grau de aproximação e envolvimento dos gestores com o programa.

Conforme apresentado no Gráfico 2, a maioria expressiva dos gestores escolares, correspondente a 82% dos respondentes, informou ter tomado conhecimento do PDDE por meio da Secretaria de Educação. Esse percentual evidencia que a principal via de acesso às informações iniciais sobre o programa ocorre por intermédio das instâncias administrativas responsáveis pela gestão educacional no âmbito municipal e estadual. Em proporções consideravelmente menores, 9% dos gestores relataram ter conhecido o PDDE por meio de outros gestores escolares, indicando a circulação de informações a partir de trocas entre pares no contexto da gestão escolar. Da mesma forma, 9% dos participantes apontaram cursos ou formações como o meio pelo qual tiveram o primeiro contato com o programa, demonstrando que os espaços formativos representam uma parcela reduzida no processo de divulgação inicial do PDDE entre os gestores.

Gráfico 2: Conhecimento acerca do PDDE



Fonte: Cecampe Sudeste (2025)

A predominância da Secretaria de Educação como principal via de acesso inicial às informações sobre o PDDE evidencia o caráter institucional da política e a centralidade dos órgãos intermediários na sua operacionalização. O fato de mais de quatro quintos dos gestores conhecerem o programa por esse meio sugere que o PDDE chega às escolas prioritariamente por meio de comunicações administrativas, orientações normativas e demandas formais, o que tende a moldar a forma como o programa é inicialmente compreendido. Nesse contexto, o primeiro contato com o PDDE ocorre, em grande medida, associado ao cumprimento de exigências burocráticas, como prazos, prestação de contas e adequação às normativas vigentes, antes mesmo de uma compreensão mais ampla sobre seus objetivos e fundamentos enquanto política pública de financiamento da educação.

Os cursos oferecidos sobre o PDDE em Ituiutaba são oferecidos majoritariamente em parceria com o Cecampe Sudeste. Entretanto há formações específicas voltadas para a prestação de contas desses recursos sendo direcionadas para gestores e profissionais que estão no administrativo das escolas.

6.2. Dificuldades e necessidades acerca do PDDE

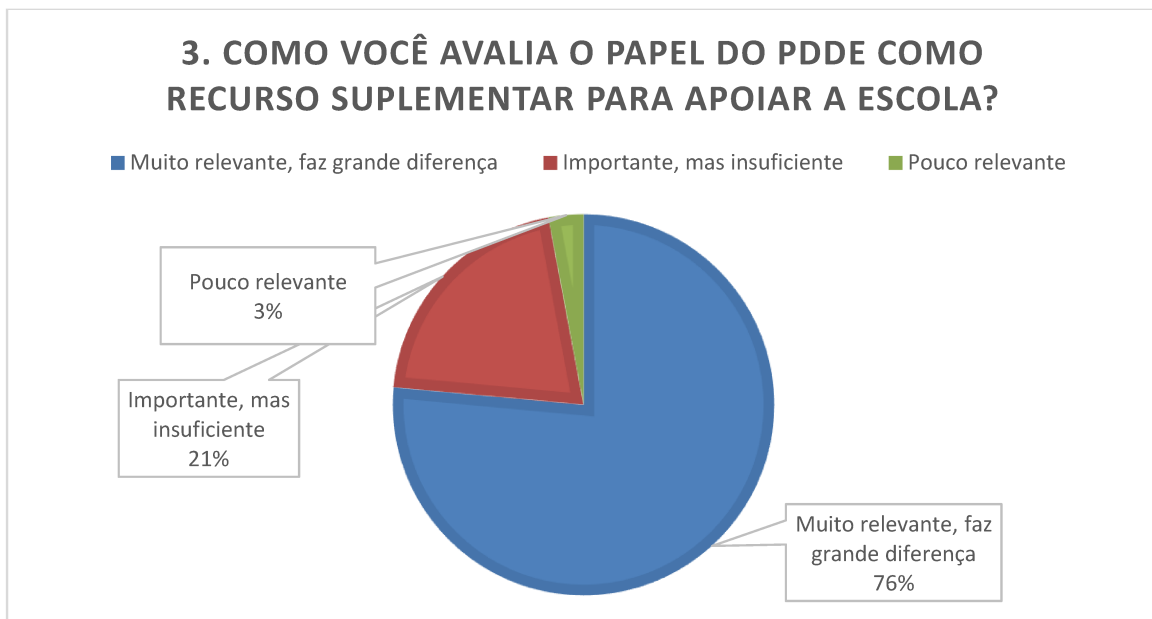
O eixo Dificuldades e necessidades acerca do PDDE foi elaborado com o objetivo de compreender como os gestores escolares percebem o PDDE em diferentes dimensões de sua implementação. Para isso, contempla questões que investigam como os gestores avaliam o papel do PDDE como recurso suplementar para apoiar a escola, de que forma os recursos do programa estão sendo executados na instituição, como a comunidade escolar participa das decisões relacionadas ao PDDE e quais são as principais dificuldades enfrentadas na execução do programa. Essas perguntas permitem apreender a experiência cotidiana da gestão escolar frente às exigências operacionais, administrativas e institucionais que atravessam a política de descentralização financeira.

As questões que compõem esse eixo possibilitam analisar, de forma articulada, a percepção dos gestores sobre a relevância do PDDE enquanto política de financiamento suplementar, os procedimentos adotados para a aplicação dos recursos, os mecanismos de participação coletiva e os entraves burocráticos, técnicos e estruturais vivenciados no cotidiano da gestão. Ao trazer para o centro da análise as dificuldades na execução do programa, o eixo contribui para evidenciar os limites práticos do PDDE, bem como as demandas por maior suporte institucional e formativo, oferecendo elementos fundamentais para compreender os

desafios que permeiam a gestão do financiamento educacional nas escolas públicas.

Na avaliação do papel do PDDE como recurso suplementar, observa-se um consenso: quase todos os respondentes consideram o programa “muito relevante” e destacam que ele faz diferença significativa na realidade escolar. Essa percepção mostra que o PDDE é entendido como instrumento de apoio indispensável à manutenção e ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, como mostra o Gráfico 3 abaixo:

Gráfico 3: Percepção acerca dos recursos do PDDE



Fonte: Cecampe Sudeste (2025)

Os resultados indicam que a maioria expressiva dos gestores reconhece o PDDE como um instrumento essencial para o funcionamento cotidiano da escola pública. Conforme evidenciado no Gráfico 3, 76% dos respondentes avaliam o programa como muito relevante, destacando que ele faz grande diferença no dia a dia da gestão escolar. Essa percepção está diretamente relacionada ao fato de que os recursos do PDDE são frequentemente utilizados para o custeio de pequenas despesas, realização de reparos emergenciais e aquisição de materiais pedagógicos e de consumo, o que confere maior agilidade administrativa às unidades escolares e permite respostas mais imediatas às demandas cotidianas.

Essa avaliação positiva dialoga com a análise de Dourado (2016), ao afirmar que mecanismos de descentralização financeira podem contribuir para o fortalecimento da autonomia escolar, desde que acompanhados de suporte técnico, acompanhamento institucional e formação continuada para os gestores. Nesse sentido, o PDDE é compreendido não apenas

como um programa de repasse de recursos, mas como uma política que garante condições mínimas de viabilidade administrativa às escolas públicas, especialmente em um contexto marcado por orçamentos restritos e pela insuficiência de investimentos regulares para a manutenção das unidades escolares.

Entretanto, os dados também revelam uma percepção crítica por parte de uma parcela significativa dos gestores. Para 21% dos respondentes, o PDDE é considerado importante, porém insuficiente, evidenciando o reconhecimento de seus limites frente às demandas estruturais das escolas. Essa leitura reforça a compreensão de que, embora o programa contribua para suprir necessidades imediatas, ele não é capaz de responder a problemas mais profundos relacionados ao subfinanciamento da educação básica. Tal constatação aproxima-se da análise de Cury (2002), ao apontar que políticas de caráter compensatório tendem a mitigar carências pontuais, mas não substituem a necessidade de um financiamento público contínuo, estável e robusto.

Além disso, 3% dos gestores classificaram o PDDE como pouco relevante, o que, embora represente uma parcela baixa, deve ser levado em consideração na análise. Essa percepção pode estar associada a contextos específicos, como escolas com maiores demandas estruturais, experiências negativas com a execução burocrática do programa ou dificuldades que limitam o uso efetivo dos recursos. Tal dado revela que a eficácia do PDDE não é uma unanimidade e depende das condições institucionais, do suporte recebido e da capacidade administrativa disponível em cada unidade escolar, reforçando a necessidade de análises que considerem as desigualdades entre as escolas no acesso e na utilização das políticas de financiamento.

De modo geral, os dados evidenciam uma tensão recorrente na política de financiamento educacional: ao mesmo tempo em que o PDDE é amplamente reconhecido como relevante para o funcionamento das escolas, ele é também percebido como insuficiente para enfrentar os desafios estruturais da educação pública, reafirmando seus limites enquanto política suplementar e não substitutiva do financiamento educacional regular.

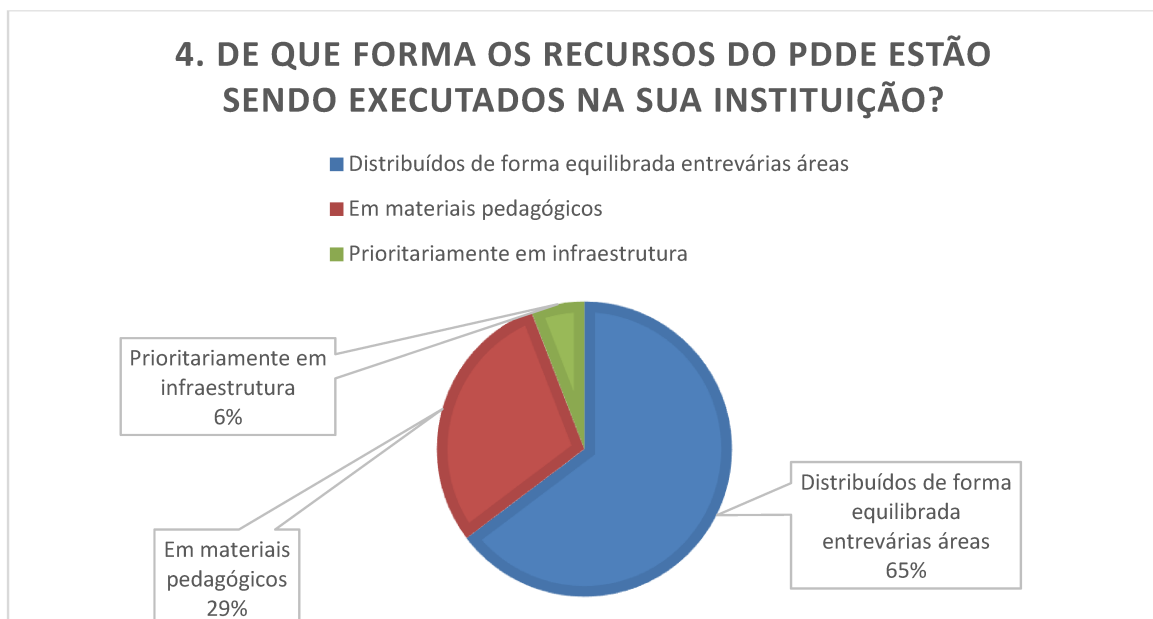
No que se refere à execução dos recursos, a maioria dos gestores informou que a aplicação ocorre de maneira equilibrada entre diferentes áreas, como aquisição de materiais pedagógicos, manutenção e realização de pequenos reparos. Esse padrão de distribuição indica que os gestores adotam uma lógica estratégica na utilização dos recursos do PDDE, orientada não por um planejamento de longo prazo, mas pela necessidade de responder às demandas mais urgentes e imediatas da unidade escolar. Considerando o valor limitado dos repasses, cabe ao gestor estabelecer prioridades que permitam garantir o funcionamento básico da escola,

conciliando exigências pedagógicas e necessidades estruturais.

Essa forma de execução evidencia que o caráter “estratégico” da gestão dos recursos está diretamente condicionado às restrições financeiras do programa, levando os gestores a realizarem escolhas constantes entre diferentes demandas igualmente necessárias. Assim, o equilíbrio na aplicação dos recursos não decorre, necessariamente, de uma situação de suficiência orçamentária, mas da tentativa de distribuir um montante reduzido de forma a minimizar impactos negativos no cotidiano escolar. Tal atitude reforça o papel do gestor como agente responsável por administrar a escassez, assumindo decisões que, muitas vezes, extrapolam suas atribuições pedagógicas e evidenciam os limites do PDDE enquanto política de financiamento suplementar.

Essa dinâmica de priorização evidencia que as decisões sobre a execução do PDDE estão diretamente vinculadas às condições concretas de cada unidade escolar e às múltiplas demandas que atravessam a gestão. Nesse sentido, torna-se fundamental aprofundar a análise sobre de que forma os recursos do PDDE estão sendo executados na instituição, aspecto que será evidenciado no gráfico seguinte, permitindo compreender com maior precisão os critérios adotados pelos gestores, os tipos de despesas priorizadas e as estratégias mobilizadas para operacionalizar o programa no cotidiano escolar.

Gráfico 4: Forma como o recurso é aplicado



Fonte: Cecampe Sudeste (2025)

A análise das respostas em relação a execução dos recursos do PDDE indica que 65%

dos gestores afirmam aplicar os recursos de forma equilibrada entre diferentes áreas da escola, prática que dialoga com as orientações normativas do programa, as quais permitem a utilização dos recursos em despesas de custeio, como aquisição de material pedagógico, manutenção e pequenos reparos, contratação de serviços e apoio ao funcionamento da unidade escolar, conforme estabelecido nas resoluções do FNDE. Essa distribuição evidencia o esforço dos gestores em atender às múltiplas demandas do cotidiano escolar, especialmente em contextos marcados por carências estruturais e limitações orçamentárias, o que exige decisões constantes sobre a priorização dos gastos.

No que se refere à destinação específica dos recursos, 29% dos gestores indicaram a aplicação predominante em material pedagógico, percentual que revela uma escolha voltada ao fortalecimento das práticas de ensino e aprendizagem, em consonância com a literatura que aponta o investimento pedagógico como elemento central para a garantia da qualidade da educação básica (Dourado, 2016; Adrião, 2018). Já os 6% destinados a outras formas de aplicação sugerem a existência de demandas pontuais e específicas, que não se enquadram nas categorias mais recorrentes. De modo geral, esses dados evidenciam uma contradição própria das políticas de descentralização educacional, nas quais a ampliação da autonomia financeira das escolas vem acompanhada da intensificação da responsabilização dos gestores, sem a garantia de condições estruturais suficientes, fazendo com que os recursos do PDDE sejam frequentemente utilizados para suprir necessidades imediatas, sem que isso se traduza em um efetivo fortalecimento da gestão escolar.

Como argumenta Dourado (2016), a descentralização implementada no Brasil muitas vezes se restringe a um deslocamento da responsabilidade administrativa para as escolas, sem o correspondente repasse de recursos, formação e suporte técnico adequados.

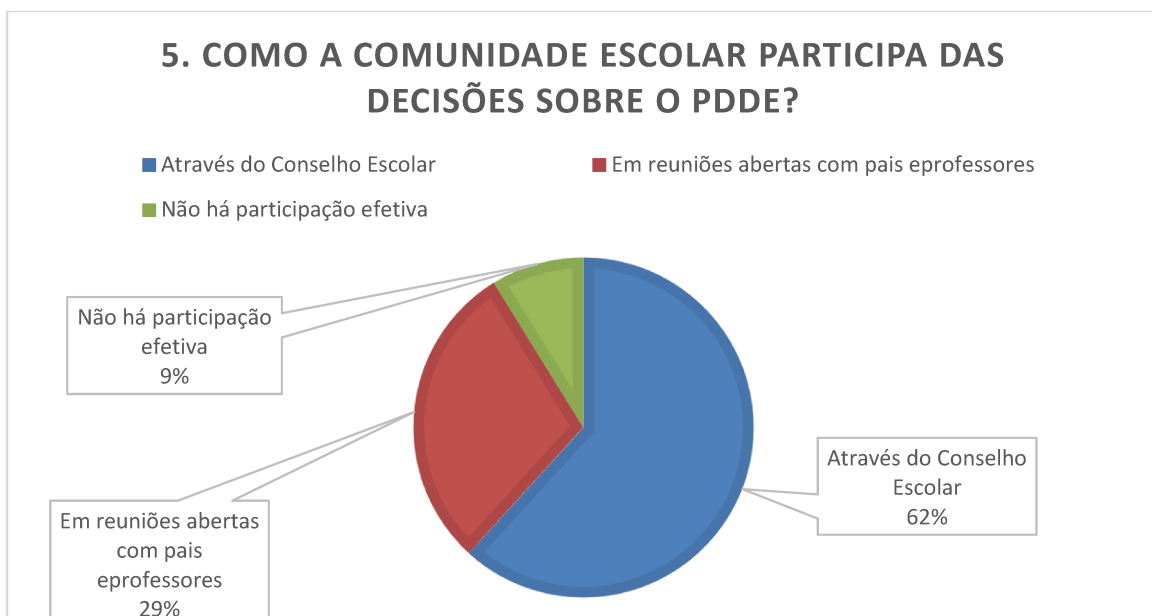
Essa dinâmica reforça uma autonomia ilusória, na qual as unidades escolares são chamadas a gerir um volume financeiro reduzido e altamente regulado, enquanto permanecem dependentes das orientações e da estrutura das Secretarias de Educação. Paro (2010) adverte que, quando a autonomia é dissociada das condições materiais e do apoio estatal, ela se torna instrumento de controle e sobrecarga, deslocando para a escola responsabilidades que deveriam ser compartilhadas pelas instâncias do sistema educacional. Assim, o modo como os recursos do PDDE são executados reflete mais uma estratégia de sobrevivência considerando a quantidade de recursos, que um exercício pleno de gestão democrática e autônoma.

Diante desse contexto, torna-se imprescindível analisar o grau de conhecimento dos gestores sobre o PDDE, não como indicador de competência individual, mas como sintoma das limitações do próprio programa enquanto política pública. O conhecimento fragmentado ou

parcial não é resultado de desinteresse, mas consequência de um modelo de implementação que prioriza a execução e o controle em detrimento da formação e da compreensão crítica. Como afirma Libâneo (2013), uma gestão escolar democrática requer não apenas repasse de recursos, mas condições reais de participação informada e reflexão coletiva. Assim, o gráfico seguinte busca evidenciar como a estrutura do PDDE centralizadora nas normas e descentralizadora nas responsabilidades afeta a capacidade das escolas de compreender e ressignificar o programa em sua prática cotidiana.

Os resultados referentes à pergunta 5, que investigou a forma como a comunidade escolar participa das decisões relacionadas ao PDDE, indicam que a participação ocorre de maneira institucionalizada, porém com diferentes níveis de efetividade. Do total de respondentes, 62% afirmaram que a participação da comunidade se dá por meio do Conselho Escolar, evidenciando que esse espaço colegiado tem sido o principal canal formal de deliberação sobre a aplicação dos recursos. Além disso, 29% dos gestores apontaram que as decisões são discutidas em reuniões abertas com pais e professores, o que sinaliza a existência de iniciativas de ampliação do diálogo para além das instâncias formais. Entretanto, 9% dos respondentes afirmaram que não há participação efetiva da comunidade, revelando a persistência de práticas centralizadas na gestão dos recursos.

Gráfico 5: Participação da comunidade escolar



Fonte: Cecampe Sudeste (2025)

Esses dados revelam que, embora a maioria das escolas utilize mecanismos previstos pela legislação para garantir a participação, essa participação nem sempre se concretiza de forma democrática e ativa. Conforme destaca Paro (2010), a simples existência de conselhos

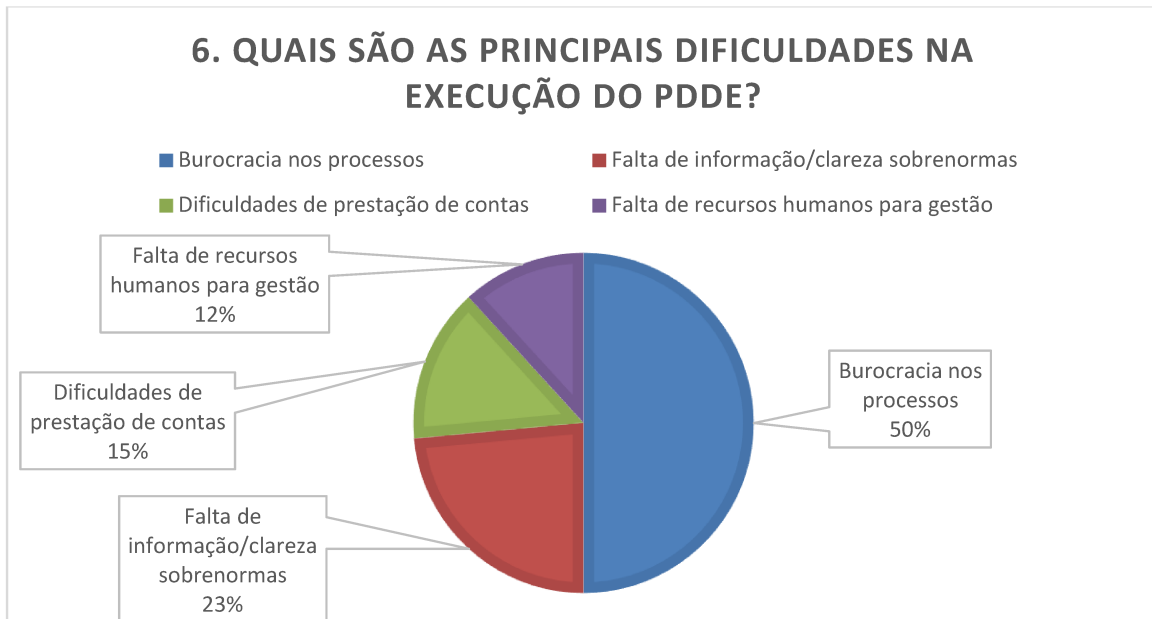
ou reuniões não assegura, por si só, a gestão democrática, sendo necessário que esses espaços funcionem como instâncias reais de debate, decisão e controle social. Quando a participação se restringe à validação formal de decisões previamente tomadas, corre-se o risco de transformar o Conselho Escolar em um órgão meramente burocrático, esvaziando seu potencial político e pedagógico.

A presença de quase um terço dos gestores que recorrem a reuniões abertas indica uma tentativa de ampliar a escuta e o envolvimento da comunidade, o que dialoga com a concepção de gestão democrática defendida por Libâneo (2013), ao afirmar que a participação coletiva fortalece a corresponsabilidade e contribui para decisões mais alinhadas às necessidades reais da escola. No entanto, a existência de escolas onde não há participação efetiva evidencia limites estruturais e formativos, muitas vezes relacionados à insegurança dos gestores quanto à condução dos processos decisórios e ao medo de erros na operacionalização dos recursos.

Nesse sentido, os resultados do Gráfico 5 reforçam que a participação da comunidade no PDDE ainda se encontra dividida entre a exigência da legislação e a efetividade democrática. Embora o programa estimule a descentralização e a participação social, sua prática é marcada por exigências burocráticas e responsabilização individual dos gestores e pode limitar a abertura dos processos decisórios. Essa constatação demonstra a necessidade de analisar como as formações oferecidas aos gestores têm contribuído para o fortalecimento de práticas participativas e seguras na gestão dos recursos, questão que será aprofundada no gráfico subsequente.

A execução do PDDE constitui um dos eixos estruturantes da gestão financeira da educação básica, exigindo dos gestores escolares a articulação entre normativas federais, planejamento institucional e práticas administrativas locais. Ao indagar quais são as principais dificuldades enfrentadas nesse processo, busca-se compreender como os gestores interpretam, operacionalizam e sustentam a política em seu cotidiano.

Gráfico 6: Dificuldades na Execução dos Recursos



Fonte: Cecampe Sudeste (2025)

Os resultados apresentados no Gráfico 6, referentes às principais dificuldades enfrentadas pelos gestores na execução do PDDE, evidenciam que os entraves do programa estão fortemente concentrados em dimensões burocráticas e técnicas. A burocracia nos processos aparece como o principal obstáculo, sendo apontada por 50% dos participantes, o que revela que os excessivos trâmites administrativos, exigências documentais e procedimentos formais comprometem a fluidez da gestão dos recursos. Além disso, 23% dos gestores indicaram a falta de informação e clareza sobre as normas, sinalizando dificuldades na compreensão das orientações legais e operacionais do programa. Esses dados expõem uma contradição central do PDDE: embora o programa seja apresentado como instrumento de descentralização e ampliação da autonomia financeira, sua execução permanece ancorada em uma lógica normativa rígida e centralizadora, que reduz o gestor escolar à condição de executor de procedimentos definidos em instâncias superiores (Paro, 2010).

Outras dificuldades também se mostram relevantes, ainda que em menor proporção. As dificuldades na prestação de contas foram mencionadas por 15% dos gestores, aspecto diretamente relacionado à complexidade técnica do programa e ao rigor dos mecanismos de controle. Já a falta de recursos humanos para a gestão foi apontada por 12%, evidenciando que, além das exigências burocráticas, as escolas nem sempre dispõem de equipes suficientes ou qualificadas para lidar com a operacionalização financeira. Esses achados corroboram a análise de Dourado (2016), segundo a qual a descentralização administrativa promovida por programas

como o PDDE ocorre sem a correspondente transferência de condições institucionais, formativas e estruturais, resultando na sobrecarga da gestão escolar.

A insegurança dos gestores diante da execução financeira emerge como um elemento transversal aos dados apresentados. A rigidez dos processos de prestação de contas, associada à falta de clareza normativa, cria um ambiente de gestão marcado pela vigilância e pelo receio de erros técnicos e sanções legais, deslocando o foco da ação gestora do campo pedagógico para o cumprimento de exigências administrativas. Conforme destaca Lück (2009), a intensificação da burocracia tende a esvaziar o sentido educativo da gestão escolar, limitando o exercício da autonomia. No contexto do PDDE, essa dinâmica reforça uma autonomia condicionada, na qual a escola administra recursos, mas permanece submetida a controles externos rigorosos.

Essa lógica é problematizada por Adrião (2018), ao afirmar que a descentralização financeira tem sido acompanhada por um processo crescente de responsabilização dos gestores escolares, que passam a responder por procedimentos técnicos e financeiros complexos sem o suporte necessário, ampliando a insegurança administrativa. Dessa forma, as dificuldades evidenciadas no Gráfico 6 não se configuram como falhas pontuais de gestão, mas como expressão de limites estruturais e políticos do próprio programa. O discurso da autonomia, nesse cenário, se fragiliza diante de um modelo marcado pela burocratização excessiva, pela insuficiência de suporte técnico e pela responsabilização individual dos gestores, reforçando a necessidade de repensar o PDDE como política pública orientada à efetivação da gestão democrática e emancipadora das escolas públicas.

6.3. Ações formativas sobre o PDDE

O eixo Ações formativas sobre o PDDE foi construído com o objetivo de analisar a participação dos gestores escolares em processos de formação relacionados ao PDDE, bem como compreender quais aspectos dessas formações foram considerados mais significativos. Para isso, o eixo toma como referência a pergunta “Você já participou de ações formativas sobre o PDDE?”, que permite identificar o grau de acesso dos gestores a momentos de capacitação, e a pergunta “Qual conteúdo mais te marcou?”, que busca apreender quais temas foram mais relevantes a partir da experiência formativa vivenciada.

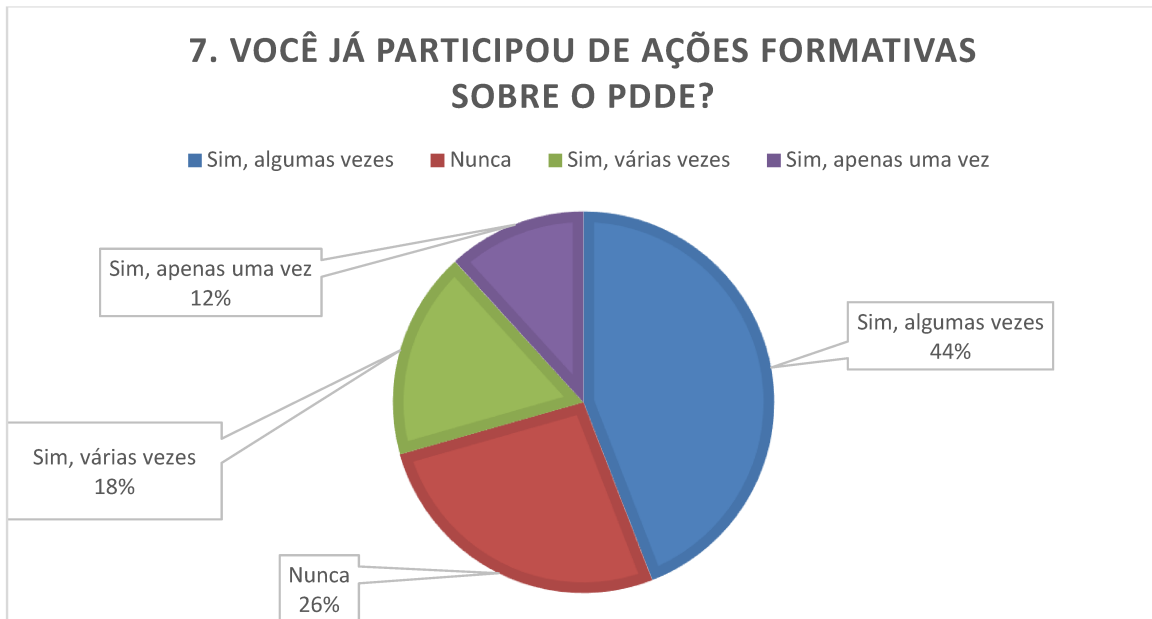
A análise dessas questões possibilita problematizar não apenas a frequência com que os gestores participam de ações formativas, mas também a natureza dos conteúdos abordados nessas formações. Ao identificar os temas que mais marcaram os participantes, torna-se

possível refletir se as ações formativas têm privilegiado uma abordagem predominantemente técnico-burocrática ou se contribuem para uma compreensão mais ampla do PDDE, articulando aspectos administrativos, pedagógicos e políticos da gestão escolar. Assim, esse eixo oferece subsídios importantes para discutir os limites e potencialidades das formações continuadas no fortalecimento da gestão do PDDE e da autonomia das escolas públicas.

O eixo Ações formativas sobre o PDDE foi elaborado com o objetivo de analisar a participação dos gestores escolares em processos de formação relacionados ao PDDE, bem como compreender quais conteúdos dessas formações foram considerados mais significativos. Parte-se do pressuposto de que a execução qualificada do PDDE está diretamente vinculada às oportunidades formativas oferecidas aos gestores, uma vez que o programa envolve procedimentos técnicos, normativos e administrativos que exigem conhecimento específico e atualização constante.

Nesse sentido, o eixo contempla questões que investigam se os gestores já participaram de ações formativas sobre o PDDE e quais conteúdos mais os impactaram ao longo dessas experiências formativas. A análise dessas perguntas possibilita problematizar não apenas a frequência e o acesso às formações, mas também a natureza dos conteúdos privilegiados, permitindo identificar se tais ações têm se limitado a uma abordagem técnico-operacional ou se têm contribuído para uma compreensão mais ampla, crítica e pedagógica do programa. Dessa forma, o eixo oferece elementos fundamentais para refletir sobre o papel da formação continuada na consolidação da autonomia escolar e nos desafios enfrentados pelos gestores na operacionalização do PDDE.

Os resultados apresentados no Gráfico 7 indicam que a participação dos gestores em ações formativas relacionadas ao PDDE ocorre de forma desigual e limitada. Observa-se que 18% afirmam ter participado de formações várias vezes, enquanto 44% relatam participação em algumas ocasiões e 12% apenas uma vez. Em contrapartida, um percentual expressivo, correspondente a 26%, declara nunca ter participado de ações formativas sobre o programa. Esses dados revelam que, embora a maioria tenha tido algum contato com formações, tal acesso não se configura como um processo sistemático, contínuo e universalizado, evidenciando lacunas importantes na política de formação de gestores escolares no âmbito do PDDE.⁷

Gráfico 7: Participação em ações formativas

Fonte: Cecampe Sudeste (2025)

A distribuição das respostas sugere que as ações formativas existentes se concentram em experiências pontuais e esporádicas, o que limita a consolidação de conhecimentos mais aprofundados sobre o programa. A predominância das categorias “algumas vezes” e “apenas uma vez” aponta para um modelo de formação circunstancial, geralmente acionado em momentos específicos, como mudanças normativas ou exigências operacionais, e não como parte de um projeto estruturado de desenvolvimento profissional. Conforme destaca Dourado (2016), a ausência de uma política contínua de formação compromete a capacidade dos gestores de compreender o financiamento educacional em sua dimensão política, reduzindo a gestão financeira a uma prática técnica e burocrática.

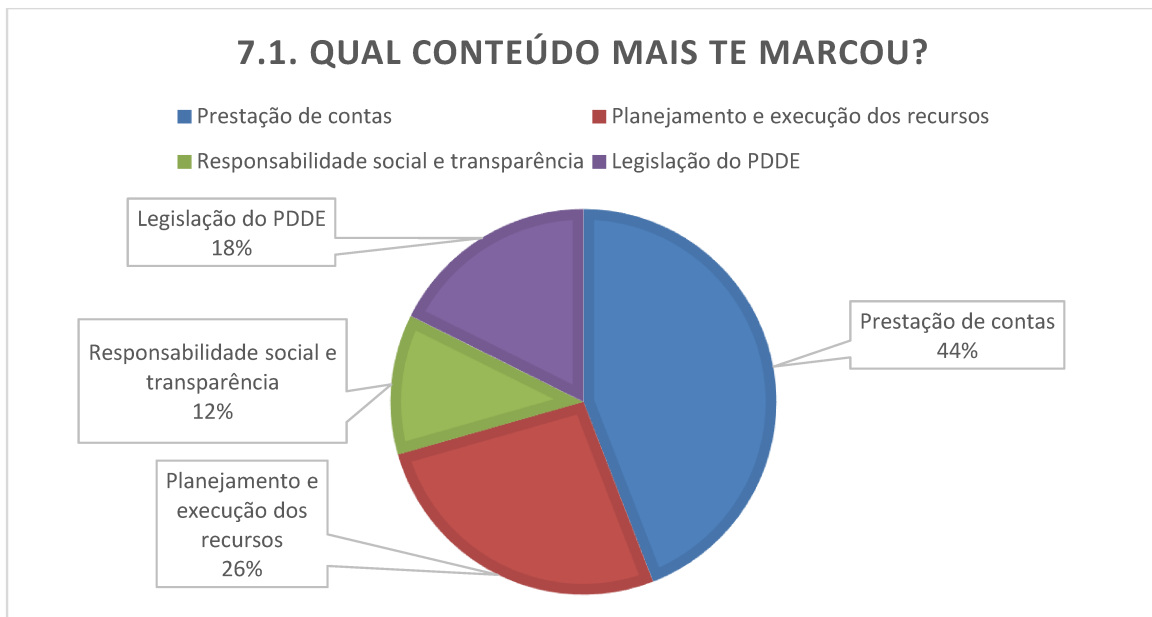
O percentual significativo de gestores que nunca participaram de formações sobre o PDDE reforça a contradição central do programa: ao mesmo tempo em que amplia as responsabilidades da escola na execução e prestação de contas dos recursos, não assegura condições formativas mínimas para o exercício qualificado dessa função. Paro (2010) adverte que a autonomia escolar, quando dissociada da formação crítica, transforma-se em autonomia formal, marcada pela responsabilização sem poder efetivo de decisão. Nesse contexto, a ausência de formação aprofunda a insegurança dos gestores e intensifica a dependência em relação às instâncias centrais do sistema educacional.

Além disso, mesmo entre os gestores que participaram de ações formativas, a recorrência limitada dessas experiências indica que a formação tem assumido um caráter predominantemente instrumental. Como aponta Adrião (2018), as políticas de descentralização

financeira, como o PDDE, tendem a reforçar processos de responsabilização individual e institucional, deslocando para a escola o ônus da gestão sem garantir suporte técnico e político adequado. Assim, as formações existentes parecem priorizar o “como fazer”, voltado ao cumprimento de normas e procedimentos, em detrimento da reflexão crítica sobre o papel do financiamento público e suas implicações para a gestão democrática.

Dessa forma, os dados do Gráfico 7 evidenciam que o problema das ações formativas no contexto do PDDE não se restringe à sua oferta, mas à concepção que as orienta. A ausência de um projeto formativo contínuo e crítico contribui para a manutenção de uma lógica de controle e conformação, na qual o gestor é preparado para executar tarefas administrativas, mas não para problematizar o financiamento da educação enquanto direito social. Como alerta Fonseca (2019), essa estratégia é característica de políticas educacionais de cunho neoliberal, que transferem responsabilidades às escolas sem assegurar as condições reais para o exercício da autonomia, reforçando desigualdades e fragilizando a gestão escolar.

Gráfico 7.1: Conteúdo mais marcante



Fonte: Cecampe Sudeste (2025)

Os resultados da pergunta 7.1, que investigou quais conteúdos das ações formativas mais marcaram os gestores, permitem aprofundar a análise sobre a natureza das formações ofertadas no contexto do PDDE. Os dados indicam que 44% dos respondentes apontaram a prestação de contas como o conteúdo mais marcante, seguidos por 26%, que destacaram o planejamento e a execução dos recursos. Em contrapartida, apenas 18% mencionaram a

legislação do PDDE, e um percentual ainda menor, 12%, indicou conteúdos relacionados à responsabilidade social e à transparência.

Essa distribuição revela que as ações formativas associadas ao PDDE concentram-se predominantemente nos aspectos técnicos e procedimentais do programa, sobretudo na dimensão da prestação de contas e da operacionalização dos recursos financeiros. O destaque dado a esses conteúdos sugere que a formação tem sido orientada por uma lógica de prevenção de erros administrativos e de conformidade normativa, o que reforça o papel do gestor como responsável direto pelo correto uso dos recursos públicos. Tal enfoque evidencia que o objetivo central das formações não tem sido a construção de uma compreensão crítica sobre o financiamento da educação ou sobre o sentido político do PDDE, mas a garantia do cumprimento das exigências burocráticas impostas pelo programa.

A baixa incidência de respostas relacionadas à responsabilidade social e à transparência, bem como o lugar secundário ocupado pela legislação do PDDE, indicam que dimensões fundamentais para a gestão democrática e para o controle social do financiamento educacional não ocupam posição central nos processos formativos. Esse dado reforça a compreensão de que o problema das ações formativas não é apenas quantitativo, relacionado à oferta limitada, mas sobretudo qualitativo e ideológico, na medida em que os conteúdos priorizados expressam uma concepção de formação voltada à responsabilização individual do gestor, em detrimento de uma formação política e pedagógica mais ampla.

Nesse sentido, os resultados da pergunta 7.1 evidenciam que o modelo vigente de formação de gestores no âmbito do PDDE contribui para a reprodução de uma estrutura de poder centralizada, na qual a escola é responsabilizada pela execução e fiscalização dos recursos, sem que lhe sejam garantidos espaços efetivos de reflexão crítica e construção coletiva da autonomia. Para que o PDDE se configure como uma política de fortalecimento da gestão democrática, torna-se imprescindível repensar o papel das formações, concebendo-as não apenas como capacitações técnicas, mas como espaços de diálogo, problematização e produção de sentidos sobre o financiamento da educação e o papel social da escola pública.

6.4 Perspectivas acerca do PDDE

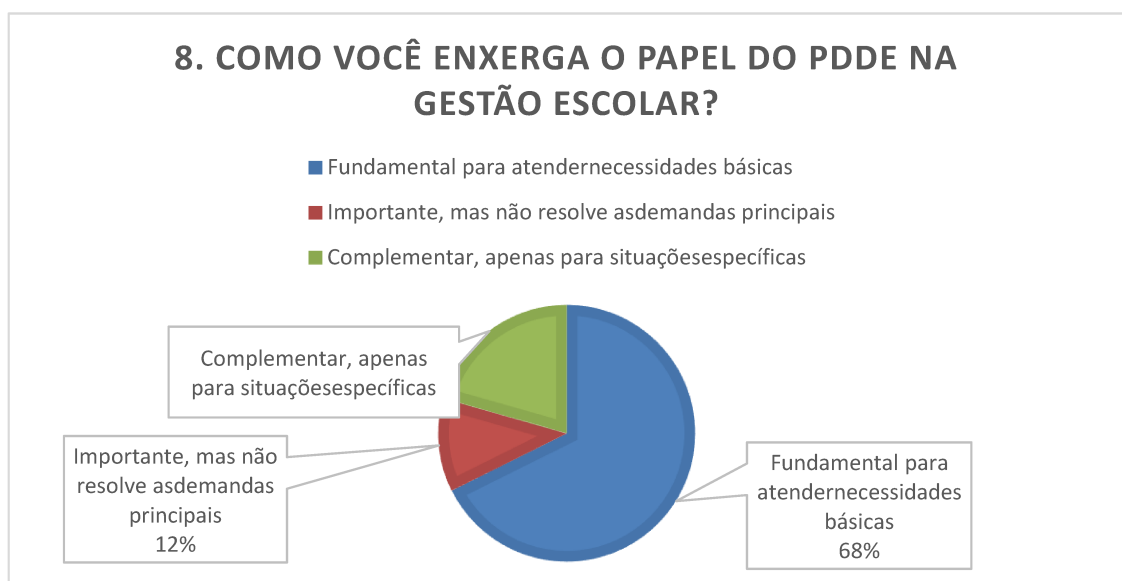
O presente conjunto de questões desloca a análise do plano estritamente procedimental do PDDE para uma dimensão mais ampla, que articula gestão escolar, financiamento da educação e responsabilidade do Estado na garantia das condições materiais de funcionamento

das escolas públicas. Ao indagar como os gestores enxergam o papel do PDDE na gestão escolar, o instrumento de pesquisa busca apreender não apenas a percepção funcional do programa, mas também os sentidos políticos atribuídos à descentralização financeira e à autonomia institucional no cotidiano da escola.

Na sequência, ao problematizar quais são as necessidades mais urgentes da escola hoje e se os recursos do PDDE seriam capazes de financiar essas melhorias, a investigação introduz uma reflexão sobre a suficiência e os limites da política de repasse suplementar frente às demandas estruturais do processo educativo. Essas perguntas tensionam a distinção entre financiamento regular e políticas compensatórias, evidenciando em que medida programas como o PDDE são mobilizados para suprir lacunas que deveriam ser cobertas por um sistema estável, redistributivo e garantido pelo pacto federativo, conforme preconizado no marco constitucional e na literatura crítica sobre financiamento educacional.

Por fim, ao questionar de onde deveriam vir os recursos para suprir tais necessidades e que tipo de ajuda ou suporte os gestores necessitam para melhorar a gestão do PDDE, o foco se desloca para as relações entre os diferentes níveis de governo e para as condições institucionais que sustentam, ou fragilizam a capacidade das escolas de exercer uma gestão efetivamente democrática. Nesse sentido, o bloco de questões permite articular os dados empíricos à discussão teórica sobre descentralização, responsabilização e autonomia tutelada, revelando como as escolas são chamadas a responder por demandas crescentes em um contexto marcado por restrições orçamentárias, controle normativo e políticas de formação predominantemente técnico-burocráticas.

Gráfico 8: Percepção do PDDE para a Gestão Escolar



Fonte: Cecampe Sudeste (2025)

Esses percentuais evidenciam que o PDDE é visto muito mais como um mecanismo de sobrevivência escolar do que como uma política estruturante de financiamento. Ou seja, ele cumpre a função de mitigar carências emergenciais com a compra de materiais, pequenos reparos, despesas de manutenção, mas não altera as condições estruturais de subfinanciamento da educação básica pública. Essa percepção está em consonância com o que Dourado (2016) chama de descentralização sem autonomia, em que o repasse direto de recursos não é acompanhado da ampliação efetiva da capacidade decisória e financeira das escolas.

A compreensão do PDDE como “fundamental para necessidades básicas” apontadas por 68% dos gestores expressam, portanto, a precarização das políticas de financiamento: o programa passa a ser percebido como indispensável justamente porque o Estado não assegura recursos regulares e suficientes para garantir o funcionamento mínimo das instituições escolares. Como observa Cury (2002), a descentralização, quando não vem acompanhada de redistribuição justa e estável de recursos, apenas desloca o ônus da crise para a gestão local.

O dado de que 12% dos gestores consideram o PDDE “importante, mas insuficiente” reforça o caráter paliativo do programa. Adrião (2018) descreve esse tipo de política como parte de um movimento de fragmentação do financiamento, no qual programas específicos substituem o investimento público estrutural. Assim, o PDDE opera como um amortecedor das deficiências orçamentárias, sem questionar as causas sistêmicas da desigualdade no financiamento educacional brasileiro.

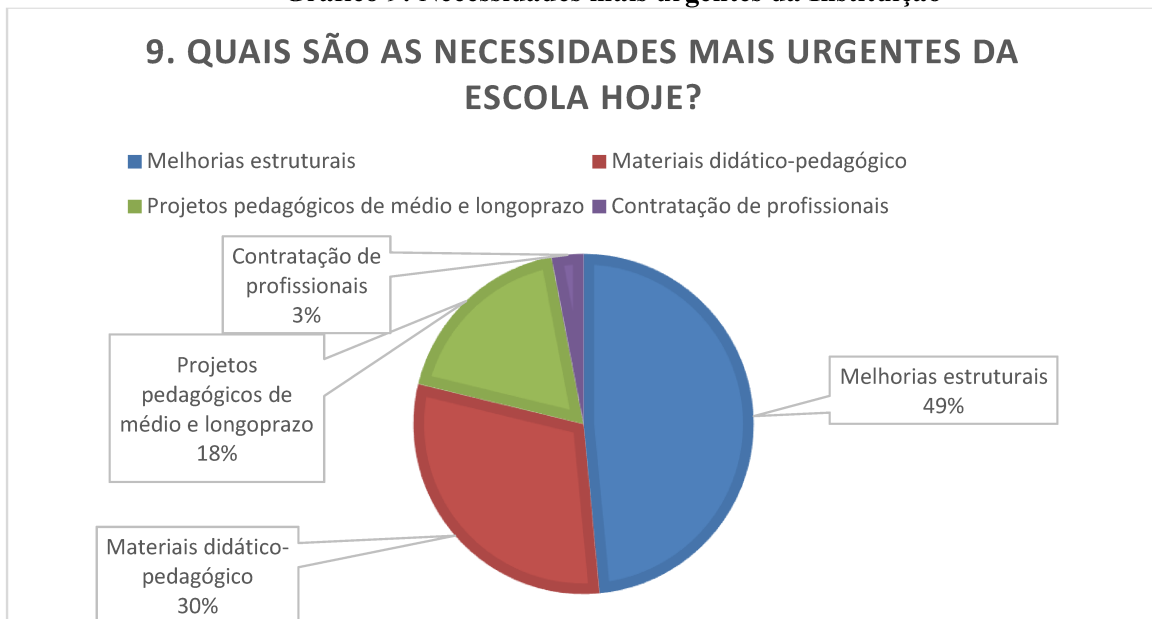
Além disso, o fato de apenas 20% dos respondentes o perceberem como algo “complementar” revela que, na prática, o PDDE deixou de ser suplementar e passou a ser a principal fonte de recursos disponíveis para muitas escolas. Essa inversão de papel é sintomática: o programa, originalmente concebido como apoio financeiro adicional, tornou-se o eixo de sustentação mínima da rotina escolar, revelando o esvaziamento do financiamento regular via Fundeb e outras fontes constitucionais.

Paro (2010) chama atenção para esse fenômeno ao afirmar que a autonomia escolar só pode ser exercida plenamente quando há condições materiais adequadas e recursos suficientes. Quando a escola depende de repasses esporádicos e insuficientes, a autonomia se transforma em um discurso simbólico, sustentado por mecanismos de responsabilização e controle, algo que Ball (2001) define como performatividade gerencial, típica de políticas neoliberais que transferem à escola a responsabilidade pelo êxito da gestão sem oferecer meios concretos para isso.

Em síntese, as perspectivas expressas pelos gestores sobre o PDDE indicam consciência

crítica e realismo prático. Reconhecem o papel vital do programa na manutenção cotidiana das escolas, mas também denunciam sua ineficiência como política de equidade e fortalecimento da educação pública. O PDDE é visto, simultaneamente, como necessário e insuficiente, uma política que garante a sobrevivência da escola, mas não a sua emancipação.

Gráfico 9: Necessidades mais urgentes da Instituição



Fonte: Cecampe Sudeste (2025)

Os dados referentes às necessidades mais urgentes das escolas evidenciam, de forma ainda mais contundente, a centralidade das carências estruturais no cotidiano da gestão escolar. O fato de quase metade dos gestores apontar as melhorias estruturais como prioridade revela que questões básicas de funcionamento como condições físicas dos prédios, manutenção, adequação de espaços e infraestrutura mínima continuam a desafiar a efetivação do direito à educação. Esse dado é particularmente relevante porque indica que as escolas seguem operando em um cenário de precariedade material, no qual a garantia de condições adequadas de ensino-aprendizagem ainda não foi plenamente assegurada pelo poder público. Tal realidade reforça a compreensão de que políticas como o PDDE acabam sendo mobilizadas para suprir lacunas históricas do financiamento educacional, assumindo funções que extrapolam seu caráter suplementar.

A expressiva menção à necessidade de materiais didático-pedagógicos, indicada por pouco mais de um terço dos respondentes, demonstra que as limitações financeiras impactam diretamente o núcleo do trabalho escolar: o processo pedagógico. A ausência ou insuficiência de materiais compromete a diversificação de práticas educativas, a implementação de projetos

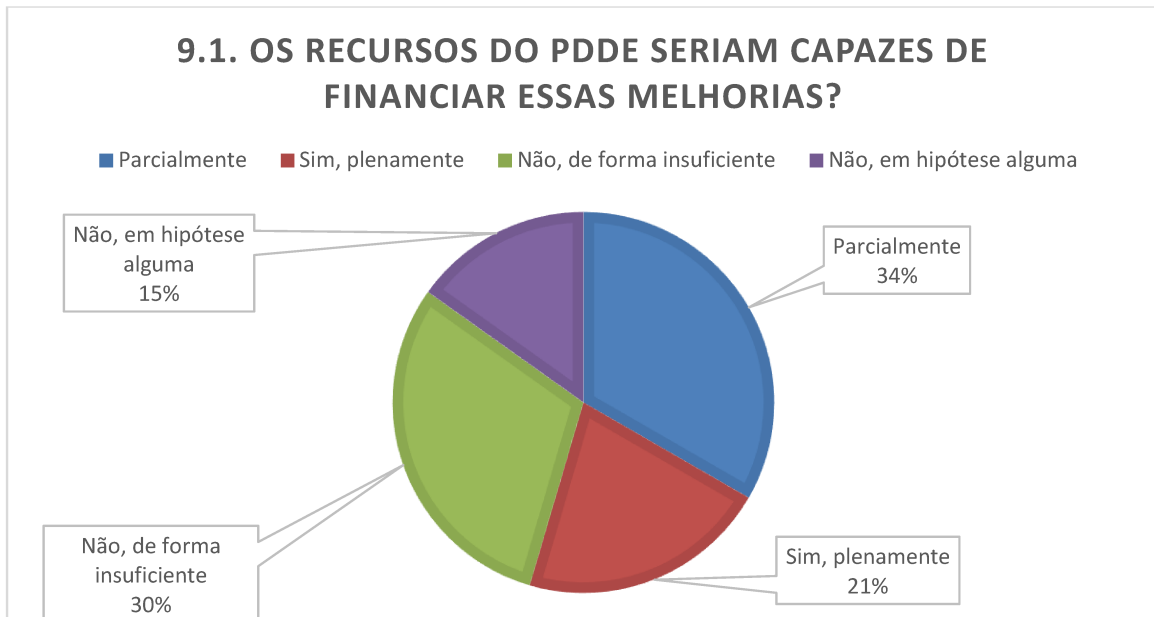
pedagógicos e a garantia de uma educação de qualidade socialmente referenciada. Esse dado dialoga com análises críticas do financiamento educacional que apontam que, em contextos de subfinanciamento, os recursos descentralizados tendem a ser direcionados prioritariamente para suprir demandas imediatas, em detrimento de investimentos pedagógicos estruturantes (Dourado, 2016; Cury, 2002).

A indicação de projetos pedagógicos de médio e longo prazo como uma necessidade urgente, ainda que em menor percentual, revela uma dimensão importante da percepção dos gestores: a consciência de que a escola necessita ultrapassar a lógica do imprevisto e da resposta emergencial. Essa demanda evidencia o desejo por condições que possibilitem planejamento contínuo, estabilidade financeira e previsibilidade orçamentária, elementos essenciais para a consolidação de projetos educativos consistentes. No entanto, a própria configuração do PDDE, marcada por valores limitados e regras rígidas de aplicação, dificulta que esses recursos sejam utilizados de forma estratégica para ações pedagógicas de maior fôlego, reforçando a tensão entre gestão do cotidiano e planejamento de longo prazo.

Por fim, o baixo percentual de respostas que indicam a contratação de profissionais como necessidade urgente não deve ser interpretado como ausência desse problema, mas como reconhecimento dos limites institucionais da gestão escolar frente a essa demanda. A contratação de pessoal foge à governabilidade direta dos gestores e não se insere no escopo do PDDE, o que tende a deslocar essa necessidade para a esfera das políticas macroestruturais de financiamento e gestão de pessoal. Assim, os dados da pergunta 9 revelam um quadro no qual as necessidades mais urgentes das escolas estão fortemente relacionadas à insuficiência do financiamento público regular, reforçando a leitura do PDDE como uma política compensatória que atenua carências imediatas, mas não enfrenta as causas estruturais da precarização das condições de oferta da educação básica.

Os resultados do gráfico 9 evidenciam uma percepção amplamente crítica sobre a capacidade do PDDE de financiar melhorias reais nas escolas. Apenas 21% dos gestores afirmaram que os recursos do programa seriam plenamente capazes de custear as melhorias necessárias, enquanto 34% acreditam que o PDDE contribui parcialmente. Já 30% consideram que o programa é insuficiente e 15% declaram que ele não é capaz de promover tais avanços.

Gráfico 9.1: Capacidade dos recursos de proporcionar melhorias



Fonte: Cecampe Sudeste (2025)

Esses dados reforçam a leitura de que o PDDE é percebido como um mecanismo de redução, e não de superação das carências estruturais da educação básica. A predominância das respostas “parcialmente” e “insuficiente” indica que, embora os gestores reconheçam a importância do programa, eles o associam a melhorias pontuais, sem potencial para transformar de modo significativo as condições de ensino, infraestrutura ou gestão.

Essa percepção confirma o que Dourado (2016) denomina de descentralização compensatória: políticas que transferem responsabilidades financeiras e administrativas às escolas, sem assegurar recursos suficientes para a efetivação das ações pretendidas. O Estado, ao descentralizar a execução sem descentralizar o financiamento, reforça a lógica de responsabilização local, mantendo o subfinanciamento como elemento estruturante.

A leitura de Adrião (2018) ajuda a compreender esse movimento: o PDDE, assim como outros programas focalizados, materializa uma forma de privatização indireta da política pública, ao introduzir uma lógica de eficiência e gestão de recursos escassos dentro da própria escola. Os gestores, nesse contexto, tornam-se administradores da carência obrigados a “fazer mais com menos”, o que naturaliza o estado de precariedade e desloca o debate sobre o direito à educação para o campo da gestão técnica.

O dado de 21% que considera o PDDE plenamente capaz de financiar as melhorias desejadas pode ser interpretado como uma visão restrita de melhoria, centrada em aspectos imediatos ou operacionais, pequenos reparos, aquisição de materiais e manutenção básica e não

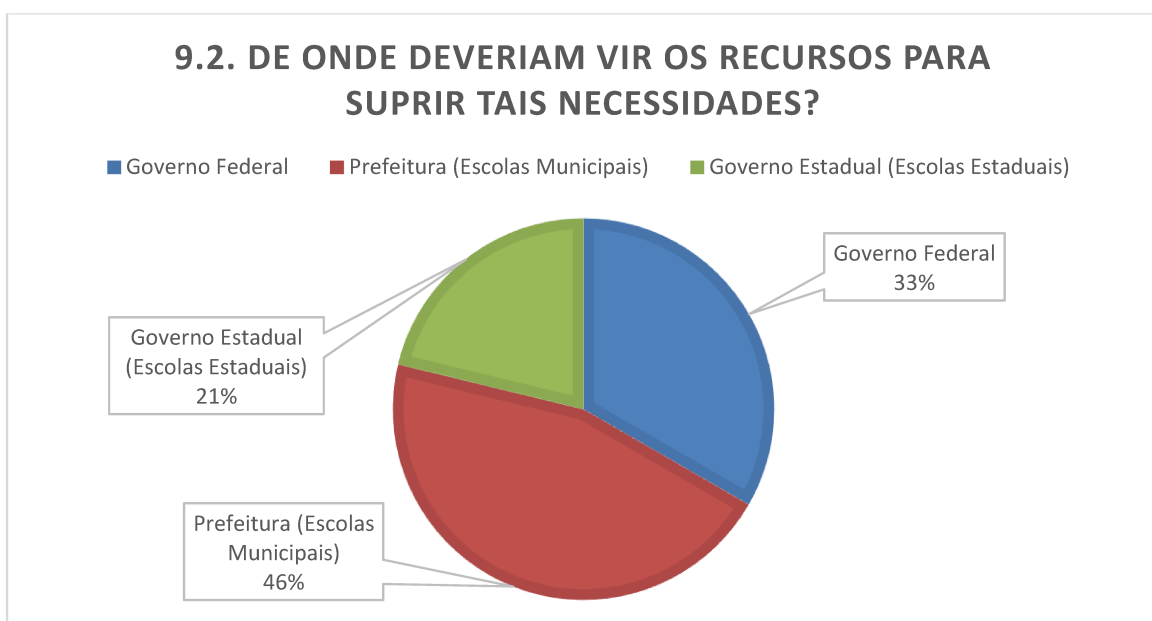
em transformações estruturais. Essa tendência revela o processo de redefinição das expectativas sobre o financiamento escolar, no qual o parâmetro de qualidade é rebaixado às possibilidades do programa, e não ao direito constitucional de oferta adequada e equitativa de educação (Cury, 2002).

A soma das respostas negativas, mostra que quase metade dos gestores reconhece a total incapacidade do PDDE de responder às necessidades reais, o que evidencia a contradição entre o discurso oficial de autonomia e a realidade de dependência e limitação. Como pontua Paro (2010), a autonomia escolar é esvaziada quando não se apoia em condições materiais concretas, tornando-se apenas retórica gerencial.

Desse modo, a análise da pergunta 9.1 reforça o argumento central de que o PDDE, embora seja uma política relevante, atua mais como instrumento de contenção do desfinanciamento do que como política emancipatória de gestão escolar. Sua insuficiência não é circunstancial, mas estrutural, resultado de um modelo de descentralização que não redistribui poder nem recursos, apenas responsabilidades.

Os resultados da questão 9.2 revelam percepções distintas, mas profundamente articuladas ao modelo federativo e às fragilidades do financiamento público da educação básica no Brasil. Entre os gestores participantes, 45,5% apontaram que os recursos para suprir as necessidades escolares deveriam vir das Prefeituras 33,3% do Governo Federal, e 21,2% do Governo Estadual, considerando o tipo de rede.

Gráfico 9.2: Necessidades mais urgentes da Instituição



Fonte: Cecampe Sudeste (2025)

Essas respostas indicam uma compreensão relativamente coerente com a estrutura legal de repartição de competências, na qual a oferta da educação básica é de responsabilidade compartilhada, mas majoritariamente executada por estados e municípios (Brasil, Constituição Federal de 1988; LDB nº 9.394/1996). No entanto, também refletem uma demanda implícita por maior participação financeira da União, o que sugere o reconhecimento, pelos gestores, de que os entes subnacionais especialmente os municípios não possuem capacidade fiscal suficiente para garantir o padrão mínimo de qualidade previsto no art. 211 da Constituição.

A predominância das respostas favoráveis à Prefeitura pode ser interpretada sob duas perspectivas complementares. De um lado, ela expressa o vínculo direto e cotidiano entre as escolas e os governos municipais, responsáveis por administrar os recursos e responder às demandas imediatas das unidades. De outro, revela o processo de municipalização das responsabilidades sem municipalização dos recursos, fenômeno amplamente criticado por Dourado (2016) e Cury (2002), que apontam a fragilidade dos mecanismos de equalização financeira no federalismo brasileiro.

O percentual que atribui ao Governo Federal o papel central no financiamento evidencia a expectativa de uma política redistributiva nacional, em consonância com o que defendem autores como Vieira (2017) e Saviani (2008): de que a União deve exercer a função supletiva e redistributiva, garantindo a equidade e corrigindo as desigualdades regionais e locais. Essa percepção reflete a compreensão de que programas como o PDDE deveriam integrar uma política mais ampla de financiamento, ancorada em critérios de justiça social e territorial, e não funcionar como instrumento de compensação pontual.

Já os que responsabilizam o Governo Estadual apontam para a importância de reafirmar a corresponsabilidade intergovernamental. Entretanto, o baixo percentual sugere que os gestores reconhecem o enfraquecimento da atuação dos estados como articuladores do sistema, especialmente diante da ausência de uma política nacional de colaboração federativa efetiva. Como observa Oliveira (2015), o regime de colaboração previsto na Constituição tem sido mais um enunciado normativo do que uma prática institucionalizada, o que contribui para a fragmentação e sobreposição de ações.

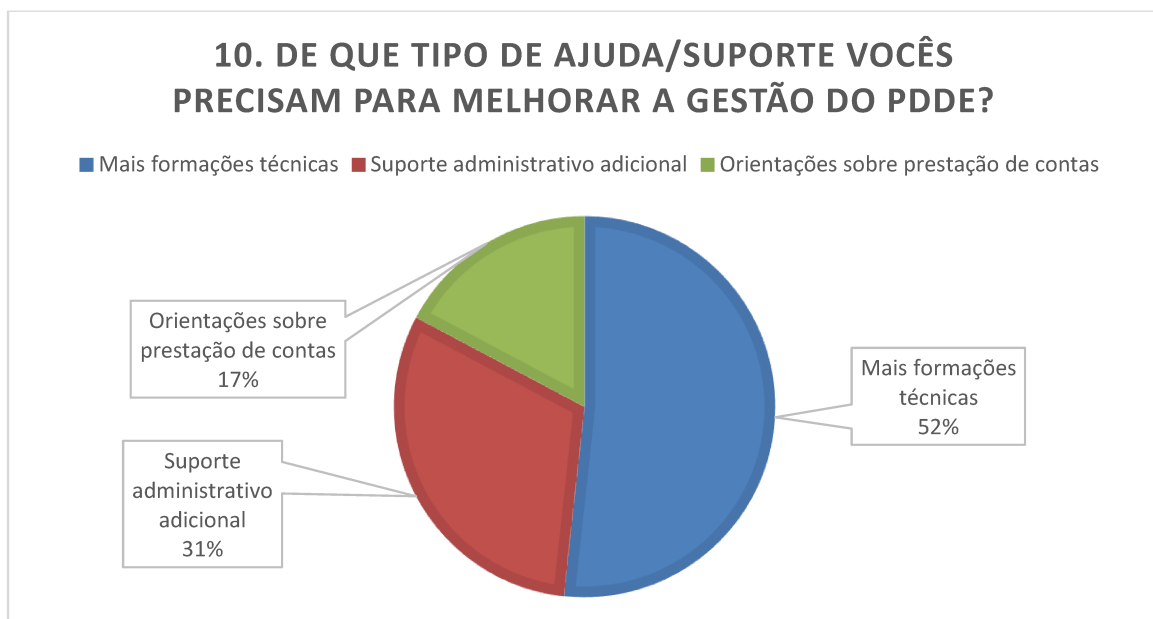
Em suma, os resultados da questão 9.2 revelam que os gestores compreendem o problema do financiamento como uma questão estrutural do pacto federativo, e não apenas de gestão local. Ao indicar que o financiamento deveria partir, prioritariamente, das Prefeituras e do Governo Federal, os participantes sinalizam uma crítica implícita ao modelo atual do PDDE, que responsabiliza as escolas pela execução sem garantir um sistema de financiamento

equitativo e estável.

Essa percepção reforça a tese de que o PDDE e, por extensão, a política de descentralização financeira não altera o desequilíbrio histórico entre entes federados, apenas o reproduz sob a lógica da autonomia formal e da responsabilização local. Assim, a demanda dos gestores por maior apoio da União pode ser lida como um chamado pela reestruturação do financiamento educacional, ancorado em um Sistema Nacional de Educação efetivo, cooperativo e redistributivo.

Os resultados da questão 10 apontam de forma contundente que a principal demanda dos gestores em relação ao PDDE está associada à formação técnica e ao suporte administrativo para a execução adequada do programa. Entre os participantes, 52% destacaram a necessidade de mais formações técnicas, 31% pediram suporte administrativo adicional, e 17% mencionaram orientações sobre prestação de contas,

Gráfico 10: Necessidades mais urgentes da Instituição



Fonte: Cecampe Sudeste (2025)

Essas respostas evidenciam que a descentralização financeira promovida pelo PDDE, embora amplamente defendida como instrumento de autonomia e fortalecimento da gestão escolar, não tem sido acompanhada de mecanismos efetivos de apoio técnico e pedagógico. Como afirmam Dourado (2016) e Oliveira (2015), a descentralização sem suporte formativo e sem investimento na profissionalização da gestão acaba transferindo responsabilidades, mas não condições reais de execução.

A predominância da opção “mais formações técnicas” revela que os gestores

reconhecem suas limitações operacionais frente à complexidade burocrática do programa. Isso inclui desde o conhecimento dos normativos e prazos até o domínio das plataformas eletrônicas e dos processos contábeis. O dado reforça a análise de Vieira (2017) e Cury (2002), segundo os quais a autonomia escolar, quando não acompanhada de capacitação continuada, pode gerar insegurança e dependência institucional, em vez de promover empoderamento e eficiência.

A demanda por suporte administrativo adicional reforça o quadro de sobrecarga enfrentado pelos gestores escolares, que acumulam múltiplas funções, muitas vezes sem equipe técnica suficiente para lidar com as exigências burocráticas do PDDE. Essa carência estrutural impacta diretamente a qualidade da gestão financeira e o cumprimento das exigências legais, tornando as escolas vulneráveis a erros formais e atrasos em prestações de contas.

Já os pedidos por orientações específicas sobre prestação de contas e acompanhamento mais efetivo da Secretaria de Educação indicam a necessidade de fortalecer o regime de colaboração dentro da própria rede de ensino. Tais respostas sugerem que os canais de comunicação e orientação ainda são frágeis, e que o apoio técnico da Secretaria poderia exercer papel formativo, e não apenas fiscalizador.

Assim, as percepções dos gestores expressam uma crítica indireta ao modelo de execução do PDDE, que enfatiza a autonomia local sem garantir formação continuada, assessoria administrativa e suporte interinstitucional adequados. A ausência desses elementos acaba por fragilizar a efetividade da descentralização, gerando desigualdades entre escolas com diferentes capacidades técnico-administrativas.

Conforme analisa Saviani (2008), a autonomia só se realiza plenamente quando acompanhada de condições materiais, humanas e cognitivas, de modo que a gestão democrática não se restrinja a um ideal retórico, mas se concretize em práticas administrativas e pedagógicas sustentáveis. Nesse sentido, os resultados da questão 10 reafirmam a urgência de políticas permanentes de formação e assessoramento técnico para gestores escolares, especialmente em contextos de descentralização de recursos.

7. GUIA DIDÁTICO CONSULTIVO DO PDDE: UMA PROPOSTA DE APOIO À GESTÃO ESCOLAR DESCENTRALIZADA

O Produto Educacional é estruturado no formato de um Guia Didático Consultivo sobre o PDDE, concebido com a finalidade de oferecer suporte informativo e orientador aos gestores educacionais, com o objetivo de facilitar a compreensão e a implementação dessa política

pública. A proposta busca promover o uso adequado dos recursos e fortalecer a gestão escolar descentralizada, garantindo maior transparência, eficiência e participação da comunidade escolar no processo decisório.

Seu funcionamento exige o cumprimento de diversas etapas, como o cadastramento e atualização dos dados no sistema, elaboração do plano de aplicação dos recursos, execução das ações previstas e, por fim, a prestação de contas. Esses processos são regidos por normativas específicas, com exigências legais, prazos rígidos e constantes atualizações nos sistemas informatizados de gestão, como o Simec e o SIGPC. Nesse contexto, a operacionalização do PDDE demanda conhecimento técnico e domínio de aspectos administrativos que muitas vezes extrapolam a formação inicial dos gestores escolares (FNDE, 2024).

Dada essa complexidade, o desenvolvimento de um guia didático torna-se não apenas pertinente, mas estrategicamente necessário. Seu público-alvo são gestores escolares, profissionais diretamente responsáveis pela administração e aplicação dos recursos do programa. O guia foi concebido de forma prática e acessível, com linguagem clara e estrutura modular, abrangendo desde os fundamentos e diretrizes do PDDE até etapas como o planejamento, a execução e a prestação de contas. Além disso, o material inclui instrumentos de apoio, como checklists, fluxogramas explicativos e atividades reflexivas, que auxiliam na compreensão dos procedimentos e no cumprimento das exigências legais e administrativas.

Este produto educacional será validado por gestores municipais de educação, profissionais que lidam cotidianamente com a coordenação, o acompanhamento e o suporte técnico às escolas no âmbito da execução do PDDE. A experiência desses gestores no enfrentamento de desafios práticos relacionados à prestação de contas, à capacitação de diretores escolares e à articulação entre os diferentes níveis de governo torna sua participação essencial para aferir a relevância, aplicabilidade e clareza do material proposto. Sua validação contribuirá para garantir que o guia esteja alinhado às demandas reais da rede pública de ensino e possa ser efetivamente utilizado como instrumento de apoio à gestão escolar descentralizada.

Este material busca, também, atender à crescente demanda por formação continuada dos gestores escolares, especialmente diante das exigências técnico-burocráticas impostas por políticas de descentralização, que transferem às escolas responsabilidades de gestão sem necessariamente acompanhá-las de suporte institucional suficiente. Nesse cenário, o guia contribui para diminuir as assimetrias de conhecimento entre diferentes realidades educacionais, garantindo que mais escolas consigam acessar e aplicar corretamente os recursos a que têm direito.

Em síntese, o Guia Didático Consultivo para Gestores Escolares sobre o PDDE apresenta-se como uma estratégia de fortalecimento da gestão democrática e ativamente participativa dos recursos públicos, oferecendo orientações claras e acessíveis que permitem superar dificuldades práticas e burocráticas enfrentadas pelos gestores escolares. Ao qualificar a compreensão e a aplicação dos recursos do programa, o guia busca colaborar com a consolidação de uma escola pública mais autônoma, participativa e comprometida com a justiça social.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste trabalho, ancoradas no referencial teórico sobre a reforma do Estado em perspectiva neoliberal, o financiamento da educação no Brasil no período pós-Constituição Federal de 1988 e a conformação do PDDE como política suplementar em um contexto de austeridade fiscal, permitem situar os dados coletados em um panorama mais amplo de reconfiguração das responsabilidades estatais no campo educacional. A análise evidencia que o PDDE não pode ser compreendido como uma política isolada, mas como parte de um movimento histórico de redefinição do papel do Estado, marcado pela transição de um modelo de provisão direta de direitos sociais para um modelo de regulação, indução e controle à distância.

No plano macroestrutural, a reforma do Estado, intensificada no Brasil a partir da década de 1990, insere-se em um contexto global de difusão das racionalidades neoliberais, que, conforme analisa Ball (2001), reconfiguram as políticas públicas a partir de princípios de eficiência, responsabilização e gestão por resultados. No campo educacional, esse movimento se traduz na valorização da descentralização administrativa e financeira como estratégia de modernização da gestão, ao mesmo tempo em que se preserva a centralização das decisões estratégicas sobre financiamento, prioridades e critérios de distribuição de recursos. Nesse sentido, a descentralização promovida por programas como o PDDE opera menos como mecanismo de democratização do poder e mais como instrumento de redistribuição de encargos, deslocando para a escola a gestão da escassez.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco normativo ao afirmar a educação como direito social e dever do Estado, estabelecendo bases para um sistema de financiamento orientado pelos princípios da vinculação de recursos e da cooperação federativa. No entanto, como apontam Cury (2002) e Dourado (2016), a materialização desse direito tem sido atravessada por tensões entre a ampliação das responsabilidades educacionais e os limites

impostos pelas políticas fiscais e pelos regimes de austeridade. Nesse cenário, observa-se uma tendência à fragmentação das políticas de financiamento, com a proliferação de programas suplementares que buscam mitigar desigualdades pontuais sem enfrentar, de forma estrutural, as assimetrias na capacidade arrecadatória dos entes federados e a insuficiência crônica do investimento público em educação.

É nesse contexto que o PDDE se consolida como um dos principais instrumentos de operacionalização da descentralização financeira na educação básica. Formalmente concebido para fortalecer a autonomia das escolas e agilizar a aplicação dos recursos, o programa assume, na prática, a função de compensar lacunas do financiamento regular, sendo mobilizado para atender demandas que extrapolam seu caráter suplementar. Essa dinâmica confirma a crítica de Adrião (2018), ao apontar que as políticas de descentralização financeira, quando não articuladas a mecanismos redistributivos robustos, tendem a reforçar a responsabilização local e a naturalização da escassez, convertendo a gestão escolar em um espaço de administração permanente da precariedade.

A articulação entre austeridade fiscal e políticas educacionais, especialmente a partir da década de 2010, aprofunda esse quadro. A contenção dos gastos públicos e a limitação do crescimento do investimento social produzem um ambiente no qual programas como o PDDE passam a ocupar um lugar simbólico central na sustentação do cotidiano escolar, ainda que seus valores e suas regras de aplicação sejam insuficientes para garantir condições equitativas de oferta educacional. Como argumenta Harvey (2008), a lógica neoliberal tende a redefinir os direitos sociais como custos a serem controlados, e não como investimentos estruturantes do desenvolvimento social, o que se reflete na consolidação de políticas focalizadas e compensatórias no campo da educação.

Nesse sentido, os dados empíricos analisados ao longo desta pesquisa não apenas ilustram percepções locais dos gestores escolares, mas expressam, em escala micro, os efeitos de uma reconfiguração macro das políticas de financiamento educacional. A insegurança na gestão dos recursos, a centralidade da burocracia, a fragilidade das ações formativas e a priorização de demandas estruturais imediatas são manifestações concretas de um modelo de política pública que combina descentralização operacional com restrição orçamentária e controle normativo centralizado.

Do ponto de vista da gestão democrática, esse arranjo produz uma forma de autonomia condicionada ou tutelada, nos termos de Paro (2010), na qual a escola é chamada a participar da execução das políticas, mas não da definição de seus fundamentos. A participação da comunidade escolar, ainda que formalmente prevista nos dispositivos do PDDE, tende a se

limitar à esfera da deliberação sobre recursos escassos, sem acesso aos debates mais amplos sobre o volume do financiamento, os critérios de distribuição e as prioridades da política educacional. Assim, a descentralização se esvazia de seu potencial emancipatório e se converte em mecanismo de regulação e conformação institucional.

Assim, conclui-se que o PDDE, enquanto política suplementar, cumpre uma função ambígua: ao mesmo tempo em que contribui para a manutenção mínima das atividades escolares e para a agilização de determinados processos administrativos, também opera como elemento de acomodação das insuficiências estruturais do financiamento público da educação básica. Sua permanência e foco no cotidiano da gestão escolar revelam menos o sucesso de uma política de autonomia e mais a fragilidade de um sistema de financiamento incapaz de assegurar, de forma contínua e equitativa, as condições materiais necessárias à efetivação do direito à educação.

Por fim, a análise aponta para a necessidade de reposicionar o PDDE no interior de uma política educacional mais ampla, orientada não pela lógica da compensação e da austeridade, mas por um projeto de Estado comprometido com a redistribuição, a equidade e a sustentabilidade do financiamento educacional. Isso implica articular os meios de descentralização a um sistema nacional de financiamento que amplie a capacidade de investimento das redes públicas, fortaleça a formação crítica dos gestores e assegure que a autonomia escolar deixe de ser apenas um imperativo administrativo e se torne, de fato, uma prática política e pedagógica fundada na garantia de direitos sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, Teresa. Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil: Caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5692189/mod_resource/content/1/Teresa%20Adriao_Dimens%C3%B5es%20e%20Formas%20da%20Privatiza%C3%A7%C3%A3o.pdf

ARANTES. Emerson Clayton. PDDE e a perspectiva da redução das desigualdades regionais: uma análise a partir da região Norte do Brasil. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação. Programa De Pós-Graduação Em Educação, 2019.

ARAUJO, Kathy Souza; GUERRA, Maria das Graças. O PDDE como Política Educacional de Descentralização adotada pelo Governo Federal Brasileiro. *ESPACIO ABIERTO*, Maracaibo , v. 32, n. 4, p. 229-241, dic. 2023 . Disponível em http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131500062023000400229&lg=es&nr_m=iso . Acessado em 04 jul. 2024. Epub 29-Feb 2024. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10107950> .

ARAÚJO, Michele de Oliveira Gonçalves. PDDE: Desafios e possibilidades da gestão escolar. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.5031>

APPLE, Michael W. Educação e poder. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BALL, Stephen J. Políticas educacionais e o trabalho do professor: perspectivas globais e locais. Pinhais: Melo, 2013.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 18/2007, aprovado em 3 de julho de 2007. Dispõe sobre diretrizes para a implementação do Fundeb. Brasília, DF: CNE, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). EC nº 14, de 12 de setembro de 1996. Altera os artigos 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e 212 da Constituição Federal e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 set. 1996.

BRASIL. Constituição (1988). EC nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 dez. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 28 jul. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). EC nº 108, de 26 de agosto de 2020. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para tornar permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e dispõe sobre critérios de distribuição da complementação da União. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 ago. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: 26 jul. 2025.

BRASIL. Resolução CD/FNDE nº 17, de 15 de agosto de 2024. Institui o PDDE Equidade e o PDDE Diversidades, destinando recursos a escolas em contextos de vulnerabilidade. Brasília, DF: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/pdde-equidade>. Acesso em: 31 jul. 2025.

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 § 5º do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 dez. 1996.

BRASIL. Constituição (1988). EC nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Acrescenta o art. 60 ao Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, instituindo o Fundeb. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2006.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. PDDE: repasses em 2023. Brasília: FNDE, 2023.

BRASIL. Lei Complementar nº 200, de 30 de agosto de 2023. Institui o Novo Regime Fiscal Sustentável, revoga dispositivos da EC nº 95, de 2016, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 31 ago. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp200.htm. Acesso em: 28 jul. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. Manual de Orientações Básicas do PDDE/2003. Brasília: FNDE, 2003.

BRAGA, Daniel Santos; SILVA, Débora Cristina Alves da. Repercussões do FUNDEB em municípios mineiros: aportes para a discussão sobre FUNDEB permanente. *Fineduca*, Porto Alegre, v. 9, n. 3, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22491/fineduca-2236-5907-v9-88585>. DOI: <https://doi.org/10.22491/fineduca-2236-5907-v9-88585>

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CORRÊA, Frederico; CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. A descentralização financeira dos recursos públicos para a Educação Básica e a Política de Fundos. *Revista Educação e Políticas em Debate*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 84-99, jan./abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n1a2021-57792>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/57792>. Acesso em: 24 abr. 2025.

COUTINHO, Luzenir P., & LARGERS, Rosilene. (2017). Dilemas da gestão democrática da educação frente ao contexto da Nova Gestão Pública. *Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação - Periódico científico Editado Pela ANPAE*, 33(3), 835-849. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.76080>

CASTELO, Rodrigo. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. 2012, *Serviço Social & Sociedade*, (112), 613-636. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000400002> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/XzjDStRDdJQGpLFBJPZCfQK/#>

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Políticas de gestão e formação: desafios para a educação pública*. Brasília: MEC, 2016.

FONSECA, Marília. *Educação, gestão e neoliberalismo: entre a descentralização e o controle*. Campinas: Autores Associados, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. A gestão da educação sob a lógica neoliberal: novos padrões de controle e responsabilização. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2018. p. 123-134

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: críticas ao neoliberalismo na educação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.

LIMONTA, Filipi Silva. *Feituras colaborativas na gestão dos programas educacionais de financiamento suplementar: a atuação do CECAMPE Sudeste UFU e a produção de repositório temático*. 2024. 92 f. Dissertação (Mestrado profissional em Tecnologias, Educação e Comunicação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.204>.

LÜCK, Heloisa. *Gestão escolar e formação de gestores*. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARINHEIRO, Edwylson de Lima. *O Programa Dinheiro Direto na Escola e a democratização da Gestão Escolar no município de Londrina - PR*. Centro de Educação Comunicação e Arte. 2016. Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/dissertacoes/category/9-2016?download=122:2016-marinheiro-edwylson-lima>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

OLIVEIRA, Adão F. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática in *Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e política* Editora da PUC Goiás, 2010, páginas 93-99. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>.

PARO, Vitor. Educação, política e administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300008>

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2010.

ROSSI, Pedro. Oliveira, Ana Luiza. L. M. ARANTES, Flávio. & DWUCK, Ester. *AUSTERIDADE FISCAL E O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL*. Educação & Sociedade, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019223456>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/kPwjLRdn8xtJwxpt4T8R4NH/?lang=pt#>

ROSSI, Pedro; OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de; DWUCK, Esther. O novo arcabouço fiscal e os limites para o financiamento de políticas sociais no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 10, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/N6N8WTB5spnL6gJgT6BDfjM>. Acesso em: 30 jul. 2025.

SOUZA, R. A.; MORAES, R. de A.; DE SOUZA, V. A. Do Brasil colônia ao Brasil neoliberal: marcas de autoritarismo e centralismo de poder. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, [S. l.], v. 15, n. 7, p. 5979-6009, 2023. DOI: <https://doi.org/10.55905/cuadv15n7-007>. Disponível em: <https://ojs.europublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/1512>
<https://doi.org/10.55905/cuadv15n7-007>

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). *Programa Dinheiro Direto na Escola: formas de controle e seus efeitos para a eficiência do programa*. Brasília: TCU, Secretaria de Fiscalização de Educação e Cultura, 2019. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br>. Acesso em: 31 jul. 2025.

VEIGA, Bruno Miranda. Gestão e financiamento da educação básica: avaliação do PDDE e proposição de indicadores de desempenho. *Revista FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 10, n. 25, p. 112-135, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/129278>. Acesso em: 31 jul. 2025.

VIEIRA, Fabiola Sulpino. *Nota Técnica nº 26 (DISEC), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Ipea, Crise econômica, austeridade fiscal e saúde: que lições podem ser aprendidas?* Brasília, DF: Ipea, 2019.

APÊNDICE I – PERGUNTAS PRESENTES NO QUESTIONÁRIO APLICADO NA FORMAÇÃO E INSERIDAS NA RELATÓRIO DE FORMAÇÃO DO CECAMPE SUDESTE

Pesquisa Gestores(as) percepção do PDDE

1. Sobre sua formação e trajetória profissional, como você chegou até a direção da escola?

- Concurso público
- Indicação da comunidade escolar
- Eleição Direta
- Processo Seletivo interno
- Outro

2. Como você ficou sabendo do PDDE?

- Secretaria de Educação
- Outros(as) gestores(as)
- Cursos/Formações
- Internet/ Documentos Oficiais

3. Como você avalia o papel do PDDE como recurso suplementar para apoiar a escola?

- Muito relevante, faz grande diferença
- Importante, mas insuficiente

Pouco relevante

Irrelevante

4. De que forma os recursos do PDDE estão sendo executados na sua instituição?

Prioritariamente em infraestrutura

Em materiais pedagógicos

Em capacitação e formação

Distribuídos de forma equilibrada entre várias áreas

5. Como a comunidade escolar participa das decisões sobre o PDDE?

Através do Conselho Escolar

Em reuniões abertas com pais e professores

A participação é restrita a poucos membros

Não há participação efetiva

6. Quais são as principais dificuldades na execução do PDDE?

Falta de informação/clareza sobre normas

Burocracia nos processos

Dificuldades de prestação de contas

Falta de recursos humanos para gestão

7. Você já participou de ações formativas sobre o PDDE?

- Sim, várias vezes
- Sim, algumas vezes
- Sim, apenas uma vez
- Nunca

7.1. Qual conteúdo mais te marcou?

- Prestação de contas
- Planejamento e execução dos recursos
- Responsabilidade social e transparência
- Legislação do PDDE

8. Como você enxerga o papel do PDDE na gestão escolar?

- Fundamental para atender necessidades básicas
- Importante, mas não resolve as demandas principais
- Complementar, apenas para situações específicas
- Não exerce impacto significativo

9. Quais são as necessidades mais urgentes da escola hoje?

- Melhorias estruturais
- Contratação de profissionais

- Materiais didático-pedagógicos
- Projetos pedagógicos de médio e longo prazo

9.1. Os recursos do PDDE seriam capazes de financiar essas melhorias?

- Sim, plenamente
- Parcialmente
- Não, de forma insuficiente
- Não, em hipótese alguma

9.2. De onde deveriam vir os recursos para suprir tais necessidades?

- Governo Federal
- Governo Estadual (Escolas Estaduais)
- Prefeitura (Escolas Municipais)
- Parcerias privadas ou comunidade

10. De que tipo de ajuda/suporte vocês precisam para melhorar a gestão do PDDE?

- Mais formações técnicas
- Mais acompanhamento da Secretaria de Educação
- Orientações sobre prestação de contas
- Suporte administrativo adicional

APÊNDICE II – PRODUTO EDUCACIONAL – GUIA CONSULTIVO PARA GESTORES ESCOLARES SOBRE O PDDE.





DESCRIÇÃO TÉCNICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

PÚBLICO ALVO: Gestores de Escolas de Públicas de Educação Básica

ÁREA DO CONHECIMENTO: Educação (Área 38 da CAPES)

FINALIDADE: Subsidiar gestores escolares e membros das unidades executoras na compreensão e operacionalização do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), articulando fundamentos legais, orientações práticas e princípios da gestão democrática, de modo a contribuir para a aplicação transparente, eficiente e socialmente referenciada dos recursos públicos no âmbito da escola.

IDIOMA: Português

CIDADE: Ituiutaba

PAÍS: Brasil

ANO: 2026

ORIGEM DO PRODUTO: Trabalho de conclusão de curso (dissertação) intitulado "Impasses dos Gestores Escolares em Relação aos Processos do PDDE no Município de Ituiutaba/MG", desenvolvido no PPGPEDU - UFU.

SOBRE OS AUTORES

CARLOS APARECIDO SOARES FILHO



Graduado em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Humanas do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia, na cidade de Ituiutaba/MG. Graduado em Sociologia pela Unifatecie E Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Básica e APOIO TÉCNICO DO Cecampe Sudeste professor de Sociologia e Projeto de Vida, pela rede estadual de educação de Minas Gerais. Atualmente é PROFESSOR DA Educação Básica pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Ituiutaba e apoio técnico do CECAMPE SUDESTE.

MARIO BORGES NETTO

Graduado em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor da Faculdade de Educação (FACED), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPGPEDU) da UFU. Pesquisador do grupo de estudos e pesquisas Trabalho, Educação e Formação Humana - HISTEDBR/UFU. Sócio da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Desenvolve e orienta pesquisas sobre "história, lutas sociais e educação", "educação e formação da classe trabalhadora" e "intelectuais e pensamento educacional"



CONVITE

É com grande satisfação que convidamos gestores escolares, membros de unidades executoras, conselhos escolares e equipes pedagógicas a conhecerem o Guia Consultivo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), um material formativo desenvolvido para apoiar a gestão educacional na compreensão, no planejamento e na execução responsável dos recursos públicos destinados às unidades de ensino.

O PDDE constitui uma das principais políticas de descentralização financeira da educação básica no Brasil, ao reconhecer a escola como espaço estratégico para a identificação de necessidades, definição de prioridades e tomada de decisões. Nesse contexto, o papel do gestor se amplia e se fortalece, exigindo não apenas domínio pedagógico, mas também competências administrativas, legais e financeiras, orientadas pelos princípios da transparência, da legalidade e da participação social.

Pensando nesse desafio, o guia foi elaborado como um instrumento de consulta e formação continuada, reunindo fundamentos normativos, orientações práticas e reflexões críticas sobre a gestão democrática dos recursos. O material aborda, de forma sistematizada, os objetivos do programa, os tipos de ações integradas, os itens passíveis de aquisição, os procedimentos de planejamento e prestação de contas, além das principais legislações que regulamentam a política pública em âmbito nacional.

Mais do que um manual técnico, o guia propõe-se como um espaço de diálogo entre a dimensão administrativa e a dimensão pedagógica da escola, estimulando a construção coletiva de decisões e o fortalecimento do controle social. Ao valorizar a participação da comunidade escolar, o material reafirma o caráter público da educação e o compromisso ético com o uso responsável dos recursos que sustentam o funcionamento das instituições de ensino.

Este convite estende-se a todos aqueles que compreendem a gestão como um processo formativo e político, capaz de impactar diretamente as condições de aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao se apropriar dos conteúdos apresentados, o gestor amplia sua capacidade de atuação consciente, fortalece os mecanismos de transparência e contribui para a consolidação de uma cultura institucional pautada pela corresponsabilidade e pelo compromisso com a qualidade social da educação.

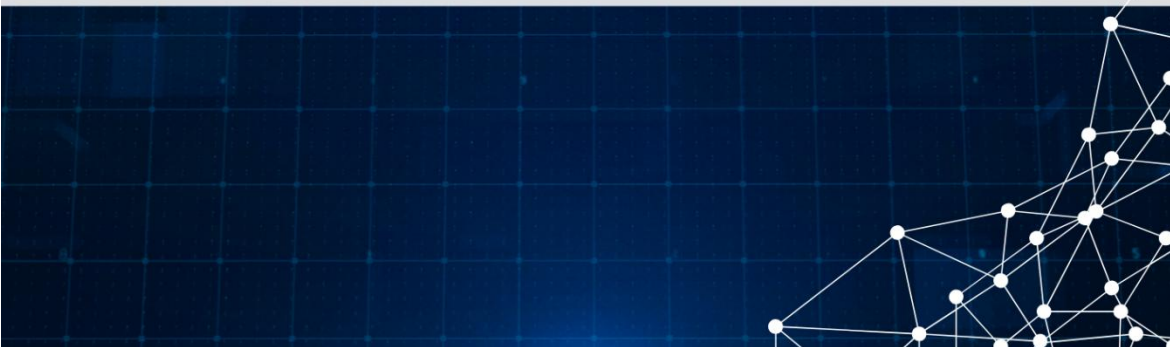
Esperamos que este material possa servir como apoio em reuniões pedagógicas, formações internas, encontros de conselhos escolares e momentos de estudo coletivo, tornando-se uma ferramenta viva, em constante diálogo com a realidade de cada escola. Sua participação e seu engajamento são fundamentais para que o PDDE cumpra sua função social e se traduza em melhorias concretas no cotidiano escolar.

Seja bem-vindo a este espaço de reflexão, aprendizado e fortalecimento da gestão educacional. Juntos, podemos transformar a administração dos recursos públicos em uma prática cada vez mais democrática, transparente e orientada para o direito à educação de qualidade para todos.



SUMÁRIO

CAPÍTULO	PÁGINA
1. APRESENTAÇÃO	6
2. O QUE É O PDDE?.....	7
3. FINALIDADES DO PDDE.....	10
4. QUEM PODE RECEBER OS RECURSOS?.....	10
5. ITENS QUE PODEM SER ADQUIRIDOS.....	11
6. PLANEJAMENTO E APLICAÇÃO DOS RECURSOS.....	13
7. PRESTAÇÃO DE CONTAS.....	15
8. GESTÃO DEMOCRÁTICA E CONTROLE SOCIAL....	18
9. PRINCIPAIS LEGISLAÇÕES E NORMATIVAS.....	20
10. BOAS PRÁTICAS NA GESTÃO DO PDDE.....	23
11. DESAFIOS NA EXECUÇÃO DO PDDE.....	25
12. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	27



1. APRESENTAÇÃO

Este guia foi elaborado com o objetivo de apoiar gestores escolares, membros de unidades executoras, conselhos escolares e equipes administrativas na compreensão aprofundada, execução responsável e acompanhamento sistemático do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Parte-se do entendimento de que a gestão dos recursos públicos no âmbito escolar não se limita a procedimentos técnicos e financeiros, mas envolve dimensões pedagógicas, políticas e sociais que impactam diretamente a qualidade da educação ofertada.

Nesse sentido, o material busca articular fundamentos legais, orientações operacionais e reflexões sobre a gestão democrática, oferecendo subsídios para a tomada de decisão consciente e transparente. A proposta é que o guia funcione tanto como instrumento prático de consulta cotidiana quanto como material formativo para encontros pedagógicos, capacitações de gestores e estudos acadêmicos sobre financiamento da educação.

A autonomia financeira da escola, promovida pelo PDDE, representa um avanço significativo na descentralização da política educacional, ao permitir que as próprias unidades definam prioridades a partir de suas necessidades concretas. Contudo, essa autonomia vem acompanhada de responsabilidades administrativas, legais e éticas, que exigem dos gestores domínio das normativas vigentes, capacidade de planejamento participativo e compromisso com o controle social.

Assim, este guia está organizado em capítulos que abordam desde os aspectos conceituais e normativos do programa até as etapas práticas de planejamento, execução e prestação de contas, além de reflexões sobre desafios, boas práticas e interfaces com outras políticas públicas educacionais. Ao longo do texto, enfatiza-se a importância da participação da comunidade escolar como elemento central para a efetivação de uma gestão democrática e para o fortalecimento da escola como espaço público de formação cidadã.

2. O QUE É O PDDE?

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é uma política pública federal, de caráter suplementar, executada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que tem como finalidade transferir recursos financeiros diretamente às escolas públicas da educação básica e às instituições privadas sem fins lucrativos de educação especial. Sua criação está vinculada ao esforço do Estado brasileiro em descentralizar a gestão dos recursos educacionais e fortalecer a autonomia administrativa e pedagógica das unidades escolares.

Ao estabelecer a transferência direta de recursos, o PDDE rompe, em parte, com modelos excessivamente centralizados de financiamento, nos quais as decisões sobre a aplicação dos recursos eram tomadas exclusivamente em instâncias superiores da administração pública. Com isso, o programa reconhece a escola como espaço privilegiado de diagnóstico das necessidades locais e de definição de prioridades, valorizando o conhecimento cotidiano dos gestores, professores, estudantes e da comunidade.

Do ponto de vista institucional, o PDDE integra o conjunto de políticas de assistência financeira da União aos sistemas de ensino, atuando de forma complementar aos recursos oriundos dos estados e municípios. Não se trata, portanto, de uma fonte substitutiva de financiamento, mas de um mecanismo de apoio voltado para garantir condições mínimas de funcionamento, manutenção e desenvolvimento das atividades pedagógicas.

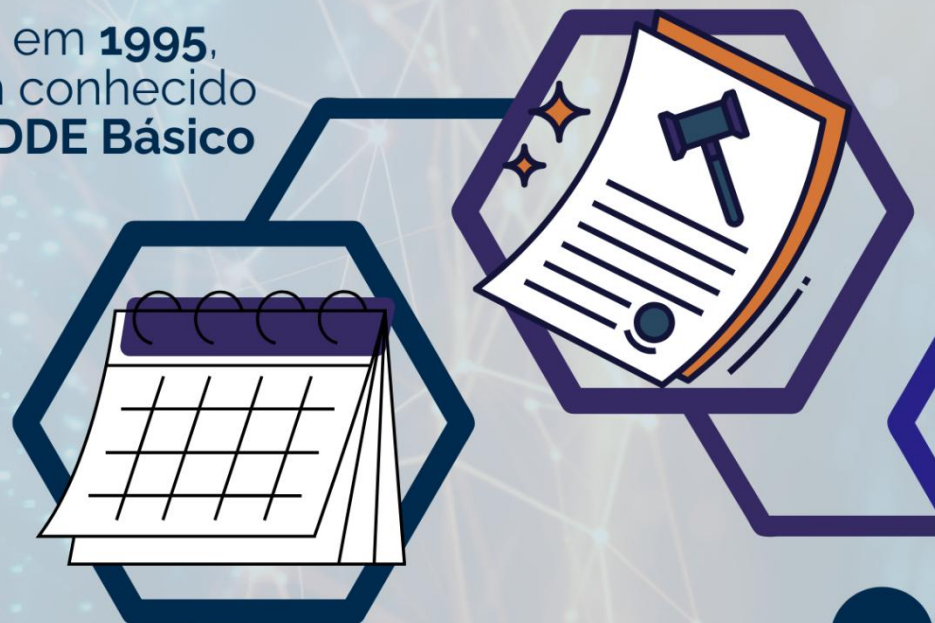
A operacionalização do programa se dá por meio das chamadas Unidades Executoras (UEX), entidades representativas da comunidade escolar, como conselhos escolares, associações de pais e mestres ou instituições equivalentes legalmente constituídas. Essas instâncias são responsáveis por receber, gerir e prestar contas dos recursos, o que reforça a dimensão participativa e o princípio do controle social sobre o uso do dinheiro público.

Além de sua função administrativa, o PDDE possui uma dimensão política e pedagógica relevante, na medida em que incentiva práticas de gestão democrática e fomenta o envolvimento da comunidade nos processos decisórios da escola. A participação nos debates sobre prioridades de gasto, acompanhamento da execução financeira e avaliação dos resultados contribui para a formação de sujeitos mais conscientes de seus direitos e deveres no âmbito da esfera pública.

Por fim, é importante destacar que o PDDE se insere em um contexto mais amplo de reformas educacionais orientadas por princípios de eficiência, transparência e responsabilização. Nesse cenário, o papel do gestor escolar se amplia, exigindo não apenas competências pedagógicas, mas também habilidades administrativas, jurídicas e financeiras, de modo a assegurar que os recursos recebidos sejam aplicados de forma legal, ética e socialmente referenciada.

É regido pela **Resolução
CD/FNDE/MEC nº15**

Criado em **1995**,
também conhecido
como **PDDE Básico**



PROGRAMAS DO PDDE



PDDE ESTRUTURA foi alterado para

o **PDDE EQUIDADE**

(Resolução CD/FNDE nº 17, de 15 de agosto de 2024)

Programa
Sala de Recursos
Multifuncionais



PDDE
■ Água

PDDE
Diversidades

Esgotamento Sanitário e
Infraestrutura nas Escolas do
Campo, Indígenas e Quilombolas




9

3. FINALIDADES DO PDDE



4. QUEM PODE RECEBER OS RECURSOS?

Podem ser beneficiárias:

-  • Escolas públicas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio);
-  • Instituições privadas sem fins lucrativos de educação especial;
-  • Unidades executoras próprias (UEx), como associações de pais e mestres, conselhos escolares ou entidades equivalentes legalmente constituídas.

5. ITENS QUE PODEM SER ADQUIRIDOS

Os recursos do PDDE podem ser utilizados para **aquisição de bens e serviços** essenciais ao funcionamento da escola, desde que estejam previstos no plano de aplicação aprovado pela unidade executora. Entre os principais itens permitidos, incluem-se:

5.1. MATERIAIS DE CONSUMO



- Papelaria em geral (papel, canetas, lápis, toners, cartuchos);



- Materiais de limpeza e higiene;

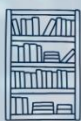


- Materiais para pequenos reparos (tintas, pincéis, ferramentas simples);



- Materiais esportivos e recreativos.

5.1. MATERIAIS PERMANENTES



- Mobiliário escolar (mesas, cadeiras, armários, estantes);



- Equipamentos de informática (computadores, impressoras, projetores)



- Equipamentos pedagógicos e audiovisuais;



- Eletrodomésticos de apoio (geladeiras, ventiladores, bebedouros).

5.3. SERVIÇOS



- Pequenos reparos na estrutura física da escola;



- Serviços de manutenção elétrica e hidráulica;



- Serviços de comunicação visual e gráfica;



- Apoio técnico para implementação de projetos pedagógicos.



SAIBA MAIS EM
PORTARIA Nº 448, de 13 de
setembro de 2002



6. PLANEJAMENTO E APLICAÇÃO DOS RECURSOS



O planejamento e a aplicação dos recursos do PDDE devem ser compreendidos como um processo dinâmico, contínuo e participativo, que articula a dimensão administrativa à dimensão pedagógica da escola. Mais do que uma etapa burocrática, esse processo constitui um ciclo de gestão que envolve diagnóstico, definição de prioridades, execução, monitoramento e avaliação, orientado pelos princípios da legalidade, da transparência, da eficiência e da gestão democrática.

6.1 DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL

O ponto de partida consiste na realização de um diagnóstico das necessidades da unidade escolar, considerando as condições da infraestrutura, a disponibilidade de materiais pedagógicos, as demandas da equipe docente, as necessidades dos estudantes e as metas previstas no Projeto Político-Pedagógico (PPP).



6.3 EXECUÇÃO FINANCEIRA E SELEÇÃO DE FORNECEDORES



A execução dos recursos deve observar os princípios da administração pública, com atenção à pesquisa de preços, à regularidade fiscal dos fornecedores e à economicidade das aquisições. Recomenda-se a documentação de todas as decisões e procedimentos adotados, como forma de garantir segurança jurídica e transparência.

6.4 MONITORAMENTO E CONTROLE INTERNO

O monitoramento deve ocorrer de forma contínua, por meio de instrumentos como planilhas financeiras, relatórios periódicos e reuniões de acompanhamento com o conselho escolar. Esses mecanismos permitem identificar eventuais desvios, atrasos ou inadequações na execução dos recursos, possibilitando a adoção de medidas corretivas antes da fase de prestação de contas.



6.5 ARTICULAÇÃO COM O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO



A aplicação dos recursos deve estar diretamente vinculada às ações que impactam a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Isso inclui o apoio a projetos pedagógicos, a melhoria dos ambientes escolares, a ampliação do acesso a tecnologias educacionais e a promoção de práticas inclusivas. Essa articulação reforça o caráter pedagógico do PDDE e contribui para que a gestão financeira esteja alinhada às finalidades educacionais da escola.

6.6 AVALIAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO CONTÍNUO

O monitoramento deve ocorrer de forma contínua, por meio de instrumentos como planilhas financeiras, relatórios periódicos e reuniões de acompanhamento com o conselho escolar. Esses mecanismos permitem identificar eventuais desvios, atrasos ou inadequações na execução dos recursos, possibilitando a adoção de medidas corretivas antes da fase de prestação de contas.



7. PRESTAÇÃO DE CONTAS



A prestação de contas dos recursos do PDDE constitui uma etapa essencial do ciclo de gestão, pois materializa os princípios da transparência, da legalidade e do controle social na administração dos recursos públicos. Esse processo tem como finalidade demonstrar, de forma clara e documentada, que os valores recebidos foram aplicados conforme as normativas vigentes e em consonância com o plano de aplicação aprovado pela comunidade escolar.

7.1 FUNDAMENTOS E OBRIGATORIEDADE

A prestação de contas é obrigatória para todas as Unidades Executoras que recebem recursos do PDDE e deve ser realizada nos prazos e nos formatos definidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O não cumprimento dessa exigência pode resultar na suspensão de novos repasses, na instauração de processos de diligência e na responsabilização administrativa dos gestores e dirigentes da unidade executora.



7.2 SISTEMA DE PRESTAÇÃO DE CONTAS (SIGPC/CONTAS ONLINE)



O registro das informações financeiras e documentais deve ser realizado no Sistema de Gestão de Prestação de Contas (SIGPC/Contas Online), disponibilizado pelo FNDE. Nesse ambiente digital, a unidade executora insere os dados referentes às receitas, despesas, saldos e documentos comprobatórios, permitindo o acompanhamento e a análise por parte dos órgãos de controle e das instâncias educacionais competentes.

7.3 DOCUMENTAÇÃO COMPROBATÓRIA

A prestação de contas deve ser instruída com documentos que comprovem a regularidade das despesas realizadas, tais como notas fiscais, recibos, comprovantes de pagamento, contratos de prestação de serviços, atas de reuniões e relatórios de acompanhamento. Esses registros devem ser organizados de forma sistemática, física e digitalmente, compondo o arquivo administrativo da unidade executora e garantindo a rastreabilidade das informações.



7.4 ANÁLISE, APROVAÇÃO E CONTROLE SOCIAL



Após o envio das informações pelo SIGPC, a prestação de contas é submetida à análise dos órgãos competentes e deve, previamente, ser apreciada pelo conselho escolar ou instância equivalente. Essa etapa reforça o princípio do controle social, ao permitir que a comunidade escolar acompanhe e avalie a aplicação dos recursos, emitindo parecer sobre a regularidade e a adequação das despesas realizadas.

7.5 DILIGÊNCIAS E REGULARIZAÇÃO



Caso sejam identificadas inconsistências, ausência de documentos ou divergências entre os registros e as normativas, o FNDE ou os órgãos responsáveis podem instaurar diligências. Nessa situação, a unidade executora deve apresentar esclarecimentos, complementações ou correções dentro dos prazos estabelecidos, a fim de regularizar a situação e evitar a aplicação de sanções administrativas.

7.6 TRANSPARÊNCIA E PUBLICIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

A transparência constitui um princípio central da prestação de contas e deve ser assegurada por meio da divulgação, em espaços acessíveis à comunidade escolar, das informações sobre os recursos recebidos e as despesas realizadas. Murais, reuniões, relatórios simplificados e meios digitais podem ser utilizados para fortalecer a cultura de acompanhamento e corresponsabilidade na gestão dos recursos públicos.



8. GESTÃO DEMOCRÁTICA E CONTROLE SOCIAL

A gestão democrática e o controle social constituem princípios estruturantes da política educacional brasileira e se expressam, no âmbito do PDDE, por meio da participação da comunidade escolar nos processos de planejamento, execução e acompanhamento da aplicação dos recursos públicos. Esses mecanismos contribuem para a legitimidade das decisões, para o fortalecimento da autonomia da escola e para a consolidação de práticas administrativas pautadas pela transparência e pela corresponsabilidade institucional.



8.1 FUNDAMENTOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA



A gestão democrática fundamenta-se na compreensão da escola como espaço público de formação cidadã, no qual diferentes segmentos, gestores, professores, estudantes, famílias e demais profissionais da educação participam da construção coletiva das decisões. No contexto do PDDE, esse princípio se materializa na atuação das Unidades Executoras e dos conselhos escolares como instâncias de deliberação, acompanhamento e avaliação da aplicação dos recursos.

8.2 INSTÂNCIAS DE PARTICIPAÇÃO E REPRESENTATIVIDADE

As principais instâncias de participação no âmbito da gestão do PDDE incluem o conselho escolar, a Unidade Executora, as associações de pais e mestres e outras formas de organização previstas nos sistemas de ensino. A representatividade desses espaços deve ser assegurada por meio da composição plural e da realização periódica de reuniões, garantindo a escuta das diferentes vozes da comunidade escolar.



8.3 TRANSPARÊNCIA COMO PRINCÍPIO DE GESTÃO



A **transparência deve orientar todas as etapas da gestão dos recursos**, desde a divulgação dos valores recebidos até a apresentação das despesas realizadas e dos resultados alcançados. A publicização das informações fortalece a confiança da comunidade escolar e amplia as possibilidades de acompanhamento e fiscalização das ações desenvolvidas.

8.4 MECANISMOS DE CONTROLE SOCIAL

O controle social refere-se à **capacidade da sociedade de acompanhar, avaliar e influenciar a gestão das políticas públicas**. No âmbito do PDDE, esse controle se efetiva por meio da análise das prestações de contas pelo conselho escolar, da participação em reuniões abertas à comunidade e do acesso aos relatórios financeiros e administrativos da unidade executora.



8.5 FORMAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO



A efetividade da **gestão democrática** está diretamente relacionada à formação dos sujeitos envolvidos. Gestores, membros das Unidades Executoras e conselheiros escolares devem ser estimulados a participar de processos formativos que abordem as normativas do PDDE, os princípios da administração pública e as estratégias de participação e mediação de conflitos.

9. PRINCIPAIS LEGISLAÇÕES E NORMATIVAS



A gestão dos recursos do PDDE está fundamentada em um conjunto de dispositivos legais e normativos que estabelecem os princípios, as diretrizes e os procedimentos para a execução, o acompanhamento e a prestação de contas dos recursos públicos destinados às escolas. O conhecimento e a correta interpretação desses marcos legais são condições essenciais para a segurança jurídica da gestão e para a conformidade das ações desenvolvidas no âmbito da unidade escolar.

9.1 CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988



A Constituição Federal estabelece a educação como direito social fundamental e dever do Estado, da família e da sociedade, definindo, nos artigos 205 a 214, os princípios que regem o ensino e o financiamento da educação pública. Entre esses princípios, destacam-se a gestão democrática do ensino público, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e a vinculação de recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, que fundamentam a existência de políticas como o PDDE.

9.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LEI Nº 9.394/1996)



A LDB define a organização dos sistemas de ensino e reafirma o princípio da gestão democrática como diretriz da educação pública. No contexto do PDDE, a lei sustenta a participação da comunidade escolar nos processos decisórios e a autonomia da escola na organização de suas ações pedagógicas e administrativas, desde que observadas as normas dos respectivos sistemas de ensino.

9.3 LEI Nº 11.947/2009



Essa lei dispõe sobre a assistência financeira da União aos entes federados e regulamenta programas suplementares, entre eles o PDDE. Estabelece diretrizes para a transferência de recursos, para a execução das ações e para a prestação de contas, constituindo-se como um dos principais marcos legais da política de descentralização financeira no âmbito da educação básica.

9.4 RESOLUÇÕES DO CONSELHO DELIBERATIVO DO FNDE

As Resoluções do FNDE/CD constituem o principal conjunto normativo específico do PDDE, pois detalham os critérios de adesão, as formas de repasse, as finalidades dos recursos, os itens passíveis de aquisição, os procedimentos de execução e as regras de prestação de contas. Esses atos normativos conferem operacionalidade às diretrizes estabelecidas em lei e orientam, de maneira técnica e administrativa, a atuação das Unidades Executoras e dos gestores escolares.

Entre as principais resoluções que historicamente fundamentam a gestão do PDDE, destacam-se:



- Resolução FNDE/CD nº 10, de 18 de abril de 2013 – Dispõe sobre os critérios de repasse e de execução dos recursos do PDDE e de suas ações agregadas, estabelecendo diretrizes gerais para a aplicação e a prestação de contas.



- Resolução FNDE/CD nº 16, de 7 de outubro de 2020 – Regulamenta procedimentos relacionados à constituição, ao funcionamento e à regularização das Unidades Executoras, bem como às condições de adesão ao programa.



- Resolução FNDE/CD nº 15, de 16 de setembro de 2021 – Estabelece orientações gerais para a execução, o monitoramento e a prestação de contas dos recursos do PDDE, reforçando os princípios de transparência e controle social.



- Resolução FNDE/CD nº 5, de 20 de abril de 2023 – Atualiza normas relativas à execução e à prestação de contas dos recursos do PDDE, incorporando ajustes procedimentais e operacionais.



- Resolução FNDE/CD nº 6, de 27 de abril de 2023 – Dispõe sobre critérios e procedimentos para a operacionalização das ações integradas ao PDDE, especificando regras para programas e iniciativas vinculadas.

Essas resoluções devem ser interpretadas de forma articulada com as portarias e instruções normativas do MEC/FNDE, uma vez que o arcabouço regulatório do programa é dinâmico e sujeito a atualizações periódicas. Recomenda-se que o gestor mantenha um repositório institucional com os atos normativos vigentes, facilitando o acesso da equipe gestora e dos conselhos escolares às informações oficiais.

10. BOAS PRÁTICAS NA GESTÃO DO PDDE

A adoção de boas práticas na gestão do Programa Dinheiro Direto na Escola constitui elemento central para a efetividade da política de descentralização financeira e para a consolidação de uma cultura institucional orientada pela legalidade, pela transparência e pela participação social. Nesse sentido, a organização sistemática dos processos administrativos e financeiros deve ser compreendida não apenas como exigência normativa, mas como estratégia de fortalecimento da gestão democrática e de qualificação do uso dos recursos públicos.

Entre as práticas recomendadas, destaca-se a manutenção de arquivos físicos e digitais atualizados, contendo atas de reuniões da Unidade Executora e do conselho escolar, planos de aplicação, relatórios de acompanhamento, notas fiscais, comprovantes de pagamento e pareceres de aprovação da prestação de contas. A padronização desses registros contribui para a rastreabilidade das decisões e para a segurança jurídica da gestão, além de facilitar o acesso às informações por parte dos órgãos de controle e da comunidade escolar.

Outro aspecto relevante refere-se à utilização de instrumentos de controle financeiro, como planilhas de acompanhamento de receitas e despesas, cronogramas de execução e relatórios periódicos de monitoramento. Esses mecanismos permitem a identificação tempestiva de eventuais inconsistências, atrasos ou desvios em relação ao plano de aplicação, favorecendo a adoção de medidas corretivas e a prevenção de irregularidades.



A promoção de processos decisórios participativos também se configura como boa prática essencial. A realização de reuniões periódicas com o conselho escolar e com os membros da Unidade Executora, bem como a divulgação dos recursos recebidos e das despesas realizadas em murais, relatórios ou meios digitais, amplia a transparência e fortalece o controle social, ao mesmo tempo em que estimula o envolvimento da comunidade na definição de prioridades e na avaliação dos resultados alcançados.

No que se refere às aquisições e contratações, recomenda-se a observância rigorosa dos princípios da economicidade, da impessoalidade e da eficiência, por meio da realização de pesquisas de preços, da verificação da regularidade fiscal dos fornecedores e da documentação formal dos critérios utilizados na escolha das propostas. Sempre que possível, a priorização de fornecedores locais, dentro dos limites legais, pode contribuir para o fortalecimento da economia da comunidade e para a ampliação do vínculo entre a escola e o território em que está inserida.

Por fim, a capacitação contínua dos gestores, dos membros das Unidades Executoras e dos conselhos escolares deve ser compreendida como investimento estratégico. A participação em formações promovidas pelos sistemas de ensino, pelo FNDE ou por outras instituições formativas amplia o domínio das normativas, aprimora as competências técnicas e administrativas e contribui para a consolidação de práticas de gestão mais qualificadas, éticas e socialmente referenciadas no âmbito da escola pública.



11. DESAFIOS NA EXECUÇÃO DO PDDE

A execução do Programa Dinheiro Direto na Escola se insere em um contexto marcado por múltiplas demandas administrativas, pedagógicas e normativas, o que impõe aos gestores escolares o enfrentamento de desafios que transcendem a mera operacionalização financeira dos recursos. A complexidade dos marcos regulatórios, frequentemente atualizados por meio de resoluções, portarias e instruções normativas, exige acompanhamento sistemático e constante atualização por parte das equipes gestoras, sob pena de inconsistências na execução e na prestação de contas.

Um dos desafios recorrentes refere-se à interpretação e à aplicação adequada das normativas, especialmente no que diz respeito à definição dos itens financiáveis, aos procedimentos de pesquisa de preços e à formalização dos processos de aquisição e contratação de serviços. A ausência de formação técnica específica ou a rotatividade de membros das Unidades Executoras pode comprometer a continuidade das práticas administrativas e fragilizar os mecanismos de controle interno.

Adicionalmente, a limitação da oferta de fornecedores regulares em determinados contextos territoriais pode dificultar o cumprimento dos princípios da economicidade e da impessoalidade, impondo aos gestores a necessidade de maior planejamento e de articulação com instâncias superiores dos sistemas de ensino. A pressão pelo cumprimento de prazos estabelecidos pelo FNDE e pelos órgãos de controle, muitas vezes em consonância com o calendário escolar e com demandas pedagógicas intensas, também constitui fator de tensionamento na rotina da gestão.

Outro aspecto relevante diz respeito ao equilíbrio entre a dimensão administrativa e a dimensão pedagógica da atuação do gestor escolar. A centralidade das exigências burocráticas pode, em determinadas situações, reduzir o tempo destinado ao acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem, o que demanda estratégias institucionais de divisão de responsabilidades e fortalecimento do trabalho coletivo no âmbito da equipe gestora.

Por fim, a consolidação de uma cultura de participação e de controle social ainda se apresenta como desafio em muitos contextos escolares. A mobilização efetiva da comunidade para os processos decisórios e para o acompanhamento da execução financeira requer ações contínuas de sensibilização, formação e comunicação, de modo a transformar os conselhos escolares e as Unidades Executoras em espaços ativos de deliberação e corresponsabilidade na gestão dos recursos públicos educacionais.



12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Dinheiro Direto na Escola constitui um dos principais mecanismos de transferência descentralizada de recursos da União para as unidades escolares da educação básica, tendo como finalidade assegurar condições mínimas de funcionamento, manutenção da infraestrutura e apoio ao desenvolvimento das atividades pedagógicas. Sua execução adequada depende da observância dos marcos legais e normativos vigentes, da organização administrativa da Unidade Executora e da articulação entre gestão escolar, conselhos escolares e sistemas de ensino.

A gestão do PDDE deve ser estruturada a partir de procedimentos formais que envolvem o diagnóstico das necessidades da escola, a elaboração do plano de aplicação, a execução financeira conforme os itens financiáveis permitidos e o registro sistemático de todas as etapas no SiGPC/Contas Online. A correta organização da documentação comprobatória, incluindo atas, notas fiscais, comprovantes de pagamento, relatórios financeiros e pareceres de aprovação, é condição essencial para a regularidade da prestação de contas e para a continuidade dos repasses de recursos.

Do ponto de vista institucional, recomenda-se que a escola mantenha rotinas administrativas padronizadas, com definição clara de responsabilidades entre gestor, tesoureiro da Unidade Executora e membros do conselho escolar. A utilização de instrumentos de controle, como planilhas financeiras, cronogramas de execução e relatórios periódicos, contribui para o acompanhamento dos saldos, dos prazos e da conformidade das despesas em relação ao plano de aplicação aprovado.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- 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 (PDDE). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jun. 2009.
- FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). Resolução FNDE/CD nº 10, de 18 de abril de 2013. Dispõe sobre os critérios de repasse e execução dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Brasília, DF, 2013.
- FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). Resolução FNDE/CD nº 16, de 7 de outubro de 2020. Dispõe sobre a constituição, o funcionamento e a regularização das Unidades Executoras no âmbito do PDDE. Brasília, DF, 2020.
- FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). Resolução FNDE/CD nº 15, de 16 de setembro de 2021. Estabelece orientações para a execução, o monitoramento e a prestação de contas dos recursos do PDDE. Brasília, DF, 2021.
- FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). Resolução FNDE/CD nº 5, de 20 de abril de 2023. Atualiza normas relativas à execução e à prestação de contas dos recursos do PDDE. Brasília, DF, 2023.
- FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). Resolução FNDE/CD nº 6, de 27 de abril de 2023. Dispõe sobre critérios e procedimentos para a operacionalização das ações integradas ao PDDE. Brasília, DF, 2023.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Manual de Orientações para Execução e Prestação de Contas do PDDE. Brasília, DF: MEC/FNDE, edição vigente.
- FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). Sistema de Gestão de Prestação de Contas – SiGPC/Contas Online: Guia do Usuário. Brasília, DF: FNDE, edição vigente.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Diretrizes para a Gestão Escolar na Rede Pública Estadual. Belo Horizonte: SEE/MG, edição vigente.
- ITUIUTABA (MG). Secretaria Municipal de Educação. Plano Municipal de Educação (PME). Ituiutaba, MG: SME, edição vigente.



Programa de Pós-graduação em Educação Básica
Mestrado Profissional

