

## A FORMAÇÃO ADMINISTRATIVA DO GESTOR ESCOLAR NA PRESTAÇÃO DE CONTAS<sup>1</sup>

Fernanda Lúcia Miranda Bitar<sup>2</sup>  
Denise Maria Reis<sup>3</sup>

**Resumo:** A formação do pedagogo(a) no Brasil o(a) licencia para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, e para a atuação na gestão das escolas de educação básica, mas nem sempre o(a) prepara suficientemente para as atividades administrativas e burocráticas, em especial, aquelas relacionadas à gestão financeira e à prestação de contas, das instituições de ensino. Este trabalho tem como objetivo compreender, por meio de pesquisa bibliográfica e análise qualitativa, como o gestor(a) escolar, com destaque para o diretor(a) de escola, aprende a realizar a prestação de contas da unidade escolar, localizando aspectos técnicos e políticos da sua formação administrativa e identificando os desafios enfrentados na gestão financeira. Os resultados indicam dúvidas e contradições nas políticas públicas e processos de descentralização, autonomia e gestão das escolas, além da falta de conhecimentos específicos para a execução financeira e prestação de contas por parte dos gestores(as) escolares. Assim, enfatiza-se a qualificação administrativa não somente pedagógica, mas financeira, ética e política nos cursos de formação inicial e continuada de docentes e profissionais da equipe gestora das escolas públicas, transcendendo os aprendizados adquiridos no próprio *fazer* cotidiano.

**Palavras-chave:** Prestação de contas; Gestão financeira; Formação do gestor escolar; Diretor de escola; Pedagogia.

**Abstract:** The training of pedagogue in Brazil licenses him/her to teach in early childhood education and in the early years of primary education, and to work in the management of basic education schools but does not always prepare him/her sufficiently for administrative and bureaucratic activities, particularly those related to financial management and accountability, of educational institutions. This work aims to understand, through bibliographical research and qualitative analysis, how the school manager, with emphasis on the school director, learns to carry out the accountability of the school unit, locating technical and political aspects of their administrative training and identifying the challenges faced in financial management. The results indicate doubts and contradictions in public policies and processes of decentralization, autonomy and management of schools, in addition to lack of specific knowledge for financial execution and accountability on the part of school managers. Thus, administrative qualification is emphasized, not only pedagogically, but also financially, ethically and politically in the initial

---

<sup>1</sup> Trabalho de Conclusão de Curso - TCC.

<sup>2</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. E-mail: fernandalm@estudante.ufscar.br

<sup>3</sup> Professora do Departamento de Educação - DEd da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e vice-líder do DEFORGES - Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores. E-mail: denise.reis@ufscar.br

and continuing training courses for teachers and professionals in management team of public schools, transcending the learning acquired in daily practices.

**Keywords:** Accountability; Financial management; School manager training; School director; Pedagogy.

## Introdução

No Brasil, o curso de Licenciatura em Pedagogia qualifica profissionais da educação para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como para a atuação na gestão das escolas de educação básica. O parágrafo único do art. 12 da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, define que “as atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de Educação Básica e suas instituições de ensino”. Para isso, esses profissionais deverão, ao término do curso, estarem aptos a “dominar conhecimentos relativos à gestão das escolas de Educação Básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica” (Brasil, 2024, inc. XIX, art. 10).

Pimenta, Pinto e Severo (2020, p. 9) sustentam que o curso de Pedagogia precisa formar o pedagogo(a) para a observação do contexto de atuação profissional, compreendendo seus aspectos específicos e “de modo a ampliar a leitura dessa situação por meio de um intenso exercício analítico propiciado pelas teorias educacionais e pedagógicas”. O que os autores não destacam – e nem a própria resolução do Ministério da Educação - MEC – são os conhecimentos próprios de caráter técnico-político que os(as) profissionais da educação básica necessitam adquirir para as atividades administrativas e burocráticas, em especial, aquelas relacionadas à gestão financeira e à prestação de contas, das instituições de ensino.

A inquietação diante da quase inexistência do estudo da temática nas disciplinas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, campus São Carlos, nos levou à seguinte questão: *como se dá o*

*aprendizado do gestor(a) escolar, notadamente, do diretor(a) de escola acerca da prestação de contas de sua unidade?*

Este trabalho pretende compreender como o gestor(a) escolar, com destaque para o diretor(a) de escola, aprende a realizar a prestação de contas da unidade escolar, localizando aspectos técnicos e políticos da sua formação administrativa e identificando os desafios enfrentados na gestão financeira.

O texto está organizado em quatro seções: na primeira, abordamos a gestão financeira e a prestação de contas na escola. Na segunda seção, tratamos dos procedimentos metodológicos da pesquisa. Na terceira, apresentamos a discussão e os resultados. Por fim, na última seção, tecemos as nossas considerações finais.

### **Gestão financeira e prestação de contas na escola**

A gestão escolar é responsável por atividades de mediação para a realização de fins com a utilização racional de recursos. Mas a própria atividade pedagógica em si, enquanto atividade-fim, também pode ter natureza administrativa. É nesse sentido que todo esforço humano coletivo na escola pode ser racionalmente mediado (administrado) com recursos e meios adequados. Ao mesmo tempo, se a gestão escolar tem clareza de que o seu trabalho não é apenas administrativo, mas que carrega pressupostos filosóficos e políticos de educação, nela se sintetizam, e, conseqüentemente, na função dos(as) dirigentes escolares, os próprios objetivos que a escola deve atingir (Paro, 2012).

A gestão financeira e a prestação de contas da unidade escolar é uma das tarefas atribuídas à gestão, principalmente, ao diretor(a) de escola que é quem responde, em última instância, pelo cumprimento da legislação educacional e funcionamento da escola. Outros gestores(as), assistentes e funcionários(as) da secretaria também podem estar envolvidos no processo, mas há um inegável destaque à figura do diretor(a) que, além da efetivação da tarefa em si, frequentemente precisa lidar com a escassez de recursos materiais e financeiros, além do excesso de exigências das instâncias superiores, como as diretorias regionais de ensino, em relação “à prestação de contas e de informações [...] através de relatórios, preenchimento de fichas, formulários e um sem-número de outros mecanismos formais e burocráticos” (Paro, 2016, p. 91).

O excesso de exigências não significa, entretanto, que atividades burocráticas de prestação de contas e que a boa administração dos recursos não sejam atribuições da gestão escolar. Trata-se de uma realidade que qualquer instituição de ensino deve lidar, devendo estar atenta “ao levantamento de dados, bem como ao seu registro ao longo da gestão financeira, para ilustrar a prestação de contas à autoridade concedente” (Moreira; Rizotti, 2009, p. 25). Assim, ao final de cada ano, as escolas comunicam receitas e gastos às secretarias de educação que desenvolvem uma primeira análise; todas as etapas empreendidas pelas escolas são fiscalizadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, Tribunal de Contas da União - TCU e Sistema de Controle Interno do Poder Executivo Federal (Luiz; Gomes; Marchetti, 2022).

É fundamental assegurar às escolas *autonomia* financeira e administrativa diante do Estado, sem que isso implique a sua desresponsabilização no financiamento educacional. Tal *autonomia* exige a descentralização de todos os recursos que as escolas podem gerir, a prestação de contas direta ao Estado e o estabelecimento de meios institucionais que possibilitem a fiscalização por parte das comunidades escolares (Paro, 2016).

Em relação à formação do gestor(a) escolar para a gestão financeira e a prestação de contas, Silva (2016) observou em sua pesquisa de mestrado em educação que são três, basicamente, as possibilidades de formação: inicial, continuada ou *aprender fazendo*. Ramos (2014) também verificou atuações diversificadas dos(as) gestores em seu estudo de mestrado profissional em gestão e avaliação da educação pública. A autora indica que alguns contam com “formação adequada para atuarem com eficiência, portanto, têm conhecimento, e as habilidades são adquiridas no exercício de sua função, enquanto outros não têm formação, mas adquirem competências se dedicando ao trabalho (Ramos, 2014, p. 25).

Estudos da área da contabilidade também fornecem contribuições ao tema. Santos (2017) e Nunes e Santos (2019) desenvolveram monografias no curso de bacharelado em ciências contábeis sobre o gerenciamento e prestação de contas dos recursos recebidos por escolas.

Segundo Santos (2017, p. 8), o Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE contém diversos protocolos específicos que nem sempre são

compreendidos pelos gestores(as) escolares em razão da pouca ou ausente formação administrativa e financeira, mas eles(as) “se veem designados a gerenciar e prestar contas dos recursos do PDDE, cumprindo com excelência todos os critérios estabelecidos nas normativas que regularizam o programa”.

Nunes e Santos (2019, p. 49), por sua vez, verificaram que, do conjunto de dificuldades listadas pelos gestores(as), embora a burocracia excessiva tenha obtido maior representatividade, também se destacaram a “ausência de pessoal qualificado, falta de experiência dos conselheiros, procedimentos bancários complexos [...], desconhecimento sobre impostos [...] e formação inadequada”.

De qualquer forma, à luz da gestão democrática das escolas públicas, é importante que os gestores(as) e diretores(as) escolares administrem as verbas a partir de deliberações dos espaços colegiados, como o conselho de escola, por exemplo, destinando-as às demandas administrativas e pedagógicas e sendo transparentes com suas comunidades escolares sobre as fontes dos recursos, formas de distribuição, aspectos legais das políticas de financiamento e execução orçamentária.

## Metodologia

Para o desenvolvimento do estudo, adotou-se a pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa que, segundo Gil (2002), engloba a coleta e a análise de dados oriundos de produções acadêmicas com o propósito de aprofundar a compreensão de um tema específico. A pesquisa qualitativa institui articulações dinâmicas entre a observação, interpretação e reflexão, possibilitando a reanálise e a adequação de pontos de partida e categorias iniciais.

A biblioteca virtual *SciELO*<sup>4</sup>, o Portal de Periódicos CAPES<sup>5</sup> e o Google Acadêmico<sup>6</sup> foram eleitos como fontes de levantamento de artigos científicos nacionais sobre a temática entre os anos de 2018 e 2024. As palavras-chave, isoladas ou combinadas, *prestação de contas, escola pública, estado de São Paulo, accountability, PDDE, descentralização, recursos financeiros, gestão*

---

<sup>4</sup> *Scientific Electronic Library Online*, disponível em: <https://www.scielo.br/>

<sup>5</sup> Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?>

<sup>6</sup> Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>

*financeira, diretores escolares, gestores escolares, gestão pública, políticas públicas, unidade executora, entidade executora, entidade mantenedora*, foram utilizadas para as buscas. Para a análise, 15 artigos foram selecionados por conterem alta aderência ao objetivo da investigação. O quadro abaixo apresenta os artigos eleitos para a pesquisa.

Quadro 1 - Artigos selecionados para a pesquisa

	<b>Título</b>	<b>Autores(as)</b>	<b>Ano</b>
1	7 O diretor enquanto gestor e as diferentes pressões e dilemas da prestação de contas na escola pública	AFONSO, Almerindo J.	2018
2	A realidade e os desafios na gestão financeira das unidades escolares municipais de Londrina - PR sob a perspectiva dos gestores escolares	MARINHEIRO, Edwylson de; KÜHL, Carlos A.; RUIZ, Maria José F.	2018
3	Gestão financeira escolar: montantes, gastos e o que diretores, coordenadores e estudantes têm a dizer sobre isso	VIANA, Mariana P.	2019
4	Gestão financeira em escolas públicas e formação de professores da educação básica	OLIVEIRA, Rita de Cássia	2019
5	As contribuições do Programa Formação pela Escola na execução e controle social do Programa Dinheiro Direto Na Escola - PDDE	PINHO, Suyane C. F.; RIBEIRO, Adriana S. R. T.; COSTA, Maria Helena de O.	2019
6	A formação de gestores escolares: a dimensão ética em questão	RIBEIRO, Marli D.; SÍVERES, Luiz; BRITO, Renato de O.	2019
7	Avaliação de gestores, programas e políticas públicas: uma análise experimental a partir da percepção dos cidadãos brasileiros	MACEDO, João M. A.; SILVA, Anderson R. P. e; SILVA, José D. G. da.	2021
8	Visões de diretoras de escolas sobre políticas públicas e determinações legais	CONTI, Celso L. A.; LIMA, Emília F. de; NASCENTE, Renata M. M.	2022
9	Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) como política educacional de descentralização adotada pelo governo federal brasileiro	ARAÚJO, Kathy X. de; GUERRA, Maria das Graças G. V.	2023
10	Gestão pública e educação: liderança e gestão dos recursos financeiro no contexto escolar	SILVA, Érik S. da; SILVA, Marialva de S.	2023
11	Percepções de atores sobre o desempenho da gestão descentralizada de recursos do programa dinheiro direto na escola (PDDE)	FRANCK, Luciana N. de S.	2023
12	Problemas na prestação de contas do PDDE Básico: limites e possibilidades do monitoramento amostral	FLORES, Maria Luiza R.; SCHERER, Regina M. D.; BUENO, Rita de Cássia S. de S.; ANDRADE, Lucia M. de.	2024

13	Análise da gestão do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) em distintas realidades brasileiras	PEREIRA, José A. B.; CORDEIRO, Yvens E. M.	2024
14	Gestão de recursos financeiros em escolas públicas de um município do ABC paulista: concepções de diretores	LINS, Rejane M. da S.; MIRANDA, Nonato A. de.	2024
15	Recursos financeiros escolares: a importância do Programa Dinheiro Direto na Escola como política pública	MORAIS, Júlio da S. de; SILVA, Rafael C. da; PINHO, Sílvia T. de.	2024

Fonte: elaborado pelas autoras.

Os artigos foram lidos de modo aprofundado, seguidos dos fichamentos de cada produção (Gil, 2002). Os dados que mais se destacaram foram organizados em quadros de temas e categorias (Minayo, 2007), sendo analisados à luz do referencial teórico adotado para a escrita do trabalho final. O quadro a seguir lista os temas e categorias identificados no estudo.

Quadro 2 - Temas e categorias

Temas	Categorias
Políticas Públicas	- Descentralização
	- PDDE
	- Transparência
	- Controle social
Gestão	- Gerencialismo
	- Gestão escolar
	- Escola pública
	- Gestão financeira
	- Prestação de contas
	- Autonomia escolar
Formação	- Formação docente
	- Programa Formação pela Escola
	- Formação continuada

Fonte: elaborado pelas autoras.

Na próxima sessão, apresentamos a discussão dos dados e os principais resultados da pesquisa.

## Discussão e resultados

Após a organização dos dados encontrados, foram identificados três temas, dos quais desdobraram-se 13 categorias, em consonância com o objetivo da pesquisa. Nesta seção, apresentamos a discussão dos dados com o aporte dos referenciais teóricos.

### *Políticas públicas*

Os artigos de Araújo e Guerra (2023), Pereira e Cordeiro (2024), Lins e Miranda (2024) e Moraes, Silva e Pinho (2024) destacam aspectos conceituais da descentralização, mas, sobretudo, a sua operacionalização concreta em função das políticas neoliberais que acabam transferindo a responsabilidade de financiamento e execução da educação pública para a sociedade civil.

Ramos (2016) intitula de *descentralização tutelada* o processo de contínua decisão e regulação da política educacional, de seus parâmetros curriculares e de avaliações externas, mas, ao mesmo tempo, de transferência da execução das ações e programas para o conjunto da sociedade, incluindo o setor empresarial por meio das parcerias público-privadas.

Em relação às parcerias, Moreira e Rizzoti (2009) salientam que elas, ao contrário, visam a autonomia da gestão escolar, não eximindo o Estado de seu dever, e nem buscam a privatização da escola. Trata-se de uma política que favorece de forma mútua os interesses das instituições.

Posto isto, o artigo de Moraes, Silva e Pinho (2024) destaca que experiências exitosas de descentralização demandam certo grau de autonomia e flexibilidade da escola em gerir os recursos. São os conhecimentos técnicos e os recursos adequados que vão definir se a descentralização é positiva ou negativa na gestão pública. Tendo em vista que o processo de descentralização visa a gestão democrática, o trabalho de Pereira e Cordeiro (2024) aponta que este objetivo ficou em segundo plano e que os processos técnicos e gerencialistas são os que mais se destacam.

Segundo Silva (2016), a política pública de descentralização dos recursos financeiros foi uma reivindicação da sociedade em defesa da escola pública. É nesse sentido que o artigo de Moraes, Silva e Pinho (2024) salienta

que, no âmbito do movimento de luta nos anos 1980 pela redemocratização e descentralização do poder público, a descentralização financeira foi uma conquista histórica, especialmente no interior de um contexto mundial de recuo do Estado de bem-estar social para a consolidação do Estado neoliberal.

Por outro lado, Silva (2016) salienta que apesar da descentralização ser uma reivindicação social, ela tem um carácter dúbio, pois ao mesmo tempo em que propõe a autonomia e participação, ela impõe demandas e burocracias gerencialistas com apropriação de conceitos democráticos, caracterizando um modelo neoliberal da política pública.

Uma das principais políticas públicas de descentralização financeira promovida pela União é o Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, abordado nos artigos de Araújo e Guerra (2023), Flores *et al.* (2024), Pereira e Cordeiro (2024), Lins e Miranda (2024), Viana (2019) e Oliveira (2019), que o consideram uma relevante política de envio direto de recursos financeiros para escola. De carácter suplementar, a sua importância é valorizada por contribuir para a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas públicas.

De acordo com Silva (2016), o programa surge na esteira do movimento dos anos 1980, porém estendendo-se para os anos 1990 com a reforma do Estado. Dentro do campo da educação, o PDDE tem como objetivo fortalecer a gestão escolar, promover a autonomia e a participação da comunidade. Oliveira (2019), por sua vez, discorre que o PDDE foi instituído com o objetivo de dinamizar o envio financeiro, proporcionando à comunidade escolar conhecer as necessidades da instituição e fazer uso racional do recurso para a promoção da autogestão.

Nos artigos de Araújo e Guerra (2023), Flores *et al.* (2024), Lins e Miranda (2024) e Oliveira (2019), sublinha-se o aspecto participativo da comunidade na gestão dos recursos, indicando que isto é o que distingue o PDDE de outros programas. Assim, por meio dos colegiados, fomenta-se a gestão escolar democrática, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Para o recebimento do PDDE, as escolas precisam de uma Unidade Executora, que é uma entidade sem fins lucrativos de carácter jurídico para que o repasse seja efetuado. Moreira e Rizzoti (2009) afirmam que as escolas não

têm personalidade jurídica própria e que, a fim de integrarem a administração pública, necessitam da constituição de uma Unidade Executora para administração dos recursos. O artigo Araújo e Guerra (2023) corrobora esse fator, observando que a Unidade Executora é um instrumento de inserção da comunidade na escola e no processo decisório, e de controle social dos recursos financeiros.

A Unidade Executora é representada, muitas vezes, pela Associação de Pais e Mestres (APM), uma entidade civil de caráter jurídico e sem fins lucrativos que visa arrecadar e administrar os recursos financeiros para a unidade escolar, favorecendo a relação com as famílias para que possam participar dos processos decisórios e contribuir com a gestão escolar no planejamento e execução dos recursos públicos (Santos; Duvernoy, 2021).

Tais recursos são apontados no artigo de Pereira e Cordeiro (2024) e de Viana (2019) como insuficientes para as demandas das escolas. Segundo Pereira e Cordeiro (2024), os repasses do PDDE não consideram as desigualdades regionais e, assim, acabam não cumprindo o objetivo do programa de diminuir as desigualdades sociais. A política se afasta do projeto democrático e se alinha a uma lógica neoliberal. Viana (2019) segue nessa mesma linha de insuficiência do valor repassado (quando não atrasado), dificultando a assistência das demandas de infraestrutura e pedagógicas, e não atendendo o propósito do programa de fortalecimento da gestão democrática.

O artigo de Flores *et al.* (2024) evidencia o princípio constitucional de gestão democrática da educação pública. Como destacado acima, a insuficiência de recursos dificulta o cumprimento da gestão democrática, sendo um desafio na gestão do PDDE. Ainda assim, o artigo de Pereira e Cordeiro (2024) realça que, mesmo a gestão e a autonomia não sendo plenas, o PDDE contribui para a transparência, sendo uma importante política pública para que a democracia possa ser construída.

Sobre a transparência no uso dos investimentos públicos, os artigos de Macedo, Silva e Silva (2021), Pereira e Cordeiro (2024), Silva e Silva (2023), Morais, Silva e Pinho (2024), Franck (2023) e Pinho, Ribeiro e Costa (2019) a sustentam como um importante instrumento de participação social, que permite o acesso à informação sobre a destinação dos recursos. Assim, a

sociedade pode fiscalizar e acompanhar como o dinheiro público está sendo usado. A transparência favorece o processo democrático, fortalecendo a responsabilidade fiscal e legitimando a política pública.

É nesse sentido que Nunes e Santos (2019) ressaltam a Lei de Responsabilidade Fiscal que objetiva tornar públicos e acessíveis os resultados de planejamentos, orçamentos, leis orçamentárias, prestação de contas, relatórios. Assim, para garantir tais objetivos, a lei fundamenta-se em quatro princípios: o planejamento, o controle, a transparência e a responsabilidade.

Já Silva (2016), ao trazer a Lei de Gestão Compartilhada, apresenta a transparência como sendo uma ferramenta a ser usada em todos os níveis: pedagógico, administrativo e financeiro. A autora sinaliza também que expressões como participação, autonomia e transparência, que ilustram princípios da democratização da escola pública, muitas vezes são utilizadas para uma lógica gerencialista, e que essa apropriação de conceitos, mesmo em texto legal, não garante práticas democráticas.

O artigo de Macedo, Silva e Silva (2021) ressalta a importância da transparência na gestão da responsabilidade fiscal, e que ela pode ser exercida por meio de debates, conselhos, audiências públicas para manter a população informada e incentivar a participação nas decisões das políticas públicas, afirmando o caráter democrático da descentralização.

Posto isto, os artigos de Araújo e Guerra (2023), Macedo, Silva e Silva (2021), Flores *et al.* (2024) e Franck (2023) discorrem sobre o controle social, sendo ele uma forma de monitoramento, fiscalização, acompanhamento e avaliação da eficiência e eficácia dos gastos públicos pela sociedade civil.

O trabalho de Araújo e Guerra (2023) aponta que a descentralização das políticas públicas tem um papel importante na transferência da gestão do Estado para a sociedade. E pondera que o formato de descentralização aplicado não favorece o controle social, mas sim a racionalização dos recursos e a responsabilização da sociedade na sua gestão.

Nesse contexto, o trabalho de Franck (2023) indica que há pouca participação da sociedade no monitoramento e avaliação do uso dos recursos financeiros, prejudicando o controle social. Consequentemente, conforme pontua o artigo de Pinho, Ribeiro e Costa (2019), responsáveis pela gestão,

em muitos casos, assinam os papéis sem a participação da sociedade, contribuindo com irregularidades no uso dos recursos públicos e com a falta de transparência.

Nessa perspectiva, os artigos de Macedo, Silva e Silva (2021) e de Nunes e Santos (2019) apresentam a definição de controle social da Controladoria Geral da União. É “a participação do cidadão na gestão pública, na fiscalização, no monitoramento e no controle das ações da Administração Pública. Trata-se de importante mecanismo de prevenção da corrupção e de fortalecimento da cidadania” (Macedo; Silva; Silva, 2021, p. 129).

O artigo de Flores *et al.* (2024), por sua vez, expõe que há duas formas para que o controle social se concretize: uma pelo poder público, por meio de assembleias, audiências, conselhos, e-SIC<sup>7</sup>. E uma segunda forma por meio da iniciativa da sociedade civil por meio de manifestações nas redes sociais, e de grupos organizados de controle social. São ações que possibilitam maior participação social e de controle dos recursos para que não haja corrupção, buscando-se a garantia de uma educação de qualidade.

Conforme já mencionado, a descentralização dos recursos financeiros é um componente importante, tendo o PDDE como o principal mecanismo de repasse de verbas para as escolas públicas. O movimento de descentralização foi uma reivindicação da sociedade civil em defesa e fortalecimento da escola pública de qualidade.

Para alcançar os objetivos do PDDE, como a promoção da autonomia e da autogestão escolar, com a participação coletiva visando a diminuição das desigualdades, é necessário que haja transparência na política de descentralização dos recursos financeiros. Posto isto, a transparência é um importante instrumento de divulgação da informação contábil, sendo promovida por meio eletrônicos ou assembleias e conselhos, e garantida pela Lei de Responsabilidade Fiscal<sup>8</sup>.

Já o controle social visa a participação social para a garantia da transparência e da prestação de contas. O controle social enfrenta desafios

---

<sup>7</sup> Sistema Eletrônico de Informações ao Cidadão (e-SIC), disponível em: <https://www.gov.br/acessoainformacao/pt-br>

<sup>8</sup> Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/lcp101.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm)

por ter pouca participação política da sociedade nas tomadas de decisões da gestão pública.

Portanto, apesar da descentralização e do PDDE serem políticas públicas importantes, elas nem sempre garantem a autonomia e a gestão democrática nas escolas, sendo necessário o aprimoramento dos processos de transparência e controle social.

Os artigos de Araújo e Guerra (2023), Macedo, Silva e Silva (2021), Afonso (2018), Morais, Silva e Pinho (2024) e Ribeiro, Síveres e Brito (2019) discorrem sobre o caráter gerencialista da gestão escolar, promovida pela Nova Gestão Pública, principalmente nos anos de 1990, com a reforma do Estado. Conseqüentemente, temos a redução do papel do Estado e a transferência da responsabilidade para a gestão escolar a partir de ideais neoliberais.

Rodrigues (2020) destaca que o gerencialismo é a sujeição da instituição à lógica da eficiência, eficácia e produtividade empresariais, imposta por uma visão contemporânea de racionalização do trabalho, bem como a transferência da responsabilidade por resultados quantitativos elevados aos professores(as)/gestores(as). Na mesma linha, o artigo de Afonso (2018) destaca a noção de *accountability* que se baseia em resultados mensuráveis e na competição, de acordo com as demandas de mercado. Nesse contexto, o diretor é o *gestor* e a escola é a *empresa* que visa, obcecadamente, a produtividade e o alcance de metas. O artigo de Araújo e Guerra (2023) complementa essa perspectiva ao tratar da autonomia sustentada no PDDE, afirmando que na lógica gerencialista há um certo hibridismo entre gestão democrática e gestão gerencial.

Posto isto, o artigo de Morais, Silva e Pinho (2024) sinaliza que a descentralização financeira com viés democrático proporciona maior participação social e é vista como positiva por facilitar a gestão democrática. No entanto, a gestão gerencialista foi a que se instaurou de forma predominante, juntamente com a ideologia neoliberal. O artigo de Ribeiro, Síveres e Brito (2019) aponta que, na gestão gerencial, o que se destaca é a burocracia que direciona o trabalho da escola, além das competências técnicas com vistas à produtividade.

Em consonância, Silva (2016) afirma que o gerencialismo é altamente

burocrático, um regime no qual cada um faz a sua parte, fragmentando as ações e disseminando práticas competitivas. Ele instaura uma racionalidade técnica que promove a despolitização na escola e produz um individualismo possessivo que não reconhece a escola como um espaço social (Araújo, 2011 *apud* Silva, 2016). Essa perspectiva gerencialista desarticula a escola numa falsa participação, tendo o diretor(a)/gestor(a) como centro de tomada de decisões e da responsabilização no uso dos recursos financeiros.

Nesse sentido, o artigo de Afonso (2018) reitera que com a Nova Gestão Pública há um afastamento entre gestores(as) e professores(as) – uma cisão entre *administrativo* e *pedagógico* –, caracterizando uma nova identidade gerencialista.

Diante das considerações tecidas até aqui, entendemos que um dos desafios da formação administrativa do gestor(a)/diretor(a) de escola reside na leitura crítica dos aspectos ambivalentes ou contraditórios da descentralização dos recursos financeiros, da autonomia das escolas e da própria gestão escolar no contexto brasileiro. Assim, coloca-se a essa função a exigência de conduzir as decisões, a execução orçamentária e a transparência de modo a atender aos interesses coletivos da comunidade escolar e aos princípios da gestão democrática, e em meio a pressões e demandas sistêmicas para a reestruturação do modo de produção vigente.

### *Gestão*

Sobre a gestão escolar, especificamente, os artigos de Conti, Lima e Nascente (2022), Silva e Silva (2023), Viana (2019), Moraes, Silva e Pinho (2024), Marinheiro, Kühl e Ruiz (2018) e Ribeiro, Síveres e Brito (2019) destacam as várias relações políticas, administrativas, pedagógicas, financeiras e sociais. Observam que a gestão escolar também sofreu mudanças com a Nova Gestão Pública e com a reforma do Estado na década de 1990.

Ramos (2014) entende que a descentralização dos recursos financeiros e a autonomia mudaram a dinâmica da gestão escolar. Já Luiz, Gomes e Marchetti (2022) apontam que essa autonomia está engessada e carece de flexibilidade, uma vez que as verbas são regulamentadas e, muitas vezes, pré-

determinadas em seus gastos.

Posto isto, no artigo de Silva e Silva (2023), a gestão escolar está alinhada a uma gestão “gerencial democrática”, tendo a descentralização o papel de atribuir responsabilidades a setores a partir de planejamentos, ao mesmo tempo em que a participação da comunidade é estimulada com objetivo de aplicação transparente da gestão pública.

O artigo de Moraes, Silva e Pinho (2024) enfatiza que a gestão escolar se concretiza a partir de uma boa organização e administração dos recursos, favorecendo a gestão democrática. Já o artigo de Marinheiro, Kühl e Ruiz (2018) destaca a importância do papel do diretor(a) na gestão escolar e de suas atribuições administrativas, pedagógicas e financeiras com o objetivo de pensar ações para a melhoria na qualidade da educação. Apesar da centralidade na figura do(a) diretor, os autores também ressaltam que a má qualidade educacional tem causas externas à escola, como as desigualdades sociais, que são consequências do capitalismo.

Outro ponto de atenção dos autores Marinheiro, Kühi e Ruiz (2018) são as demandas do diretor(a) de escola que, no exercício de suas funções, dão maior atenção a questões administrativas e financeiras em detrimento das pedagógicas devido às exigências burocráticas. Assim, perde-se a articulação dessas três dimensões tão necessárias ao trabalho desenvolvido pela escola. O artigo de Ribeiro, Síveres e Brito (2019) destaca que a gestão escolar possui certas dimensões, para além das já citadas, tais como, a gestão de pessoas, e a ética, sendo fundamentais para dinamizar o trabalho e garantir a qualidade da educação.

Assim sendo, Luiz, Gomes e Marchetti (2022) expõem que a gestão escolar deve fazer uma ponte entre Estado e sociedade civil, valorizando a participação das pessoas no conselho escolar, pois é o colegiado que acompanhará os processos decisórios e de prestação de contas. Nesse sentido, para Conti, Lima e Nascente (2022), é a gestão escolar que faz a ligação entre escola e família para que esta participe do contexto escolar, criando relações de confiança e colaboração e, assim, favorecendo a gestão democrática e uma educação de qualidade.

No que se refere à gestão financeira, os artigos de Lins e Miranda (2024), Silva e Silva (2023), Viana (2019), Oliveira (2019) e Marinheiro, Kühl e

Ruiz (2018) abordam a necessidade de administrar bem os recursos financeiros, buscando a participação da comunidade para que as necessidades das unidades escolares sejam atendidas.

Moreira e Rizzoti (2009) destacam que a gestão dos recursos financeiros implica tomar decisões de forma coletiva. Para isso, é importante ter um projeto político-pedagógico. A relação *decisões em conjunto-projeto* é um dos principais motivos de gestão eficiente. Ramos (2014) também afirma que a gestão financeira deve estar voltada a atender os objetivos e metas do projeto político-pedagógico, e que todo o processo precisa estar alinhado às decisões dos colegiados, garantindo a gestão democrática, a responsabilidade compartilhada e a transparência.

Nesse contexto, o artigo de Oliveira (2019) afirma que conhecer a gestão financeira é fundamental para a administração da escola, o seu funcionamento, a efetivação das políticas públicas, como também para conhecer o projeto de educação da comunidade. Posto isso, a autora questiona se os gestores(as) estão preparados para gerir os recursos financeiros. Moreira e Rizzoti (2009) sustentam que, para uma boa gestão dos recursos, são necessárias três etapas fundamentais: planejamento, execução e prestação de contas. Elas estão integradas a diretrizes maiores dentro da administração pública. Santos e Duvernoy (2021) destacam a relevância da APM e a necessidade de formação de seus membros.

Por compreender a importante função dos membros da APM, surge a necessidade de se manter tais membros atuantes com competência para que possam praticar os princípios da gestão democrática. Para isso, é primordial que se tenha periodicamente formação para esses integrantes da associação com o intuito de deixá-los aptos para exercer suas funções com propriedade e, conseqüentemente, por meio dessas capacitações, oferecer melhores condições para o exercício da função no espaço escolar (Santos; Duvernoy, 2021, p. 206).

O artigo de Lins e Miranda (2024) aponta certas dificuldades enfrentadas na gestão financeira, como a escassez dos recursos. Muitas vezes os gestores(as) têm que equilibrar orçamentos para atender às demandas cotidianas da escola. Outro ponto é a pouca participação de professores(as) e pais nos espaços democráticos. Os autores ressaltam que, apesar da redemocratização da sociedade brasileira emergir nas décadas de

1980 e 1990, ela ainda está em processo de implementação.

O artigo de Viana (2019) também explana sobre a insuficiência dos recursos e evidencia a arrecadação de fundos próprios. Prática controversa, na visão da autora, mesmo sendo compreensível a escola buscar recursos para suprir suas necessidades e ter liberdade para direcionar os recursos por não ter diretrizes a seguir. Concomitantemente, nega o aspecto público e gratuito da educação pública, como também exime o Estado de sua responsabilidade na promoção de uma educação de qualidade.

Em relação à prestação de contas, os artigos de Macedo, Silva e Silva (2021), Flores *et al.* (2024), Afonso (2018), Viana (2019), Morais, Silva e Pinho (2024), Marinheiro, Kühl e Ruiz (2018) e Franck (2023) apresentam propósitos e desafios. A prestação de contas deve apresentar informações contábeis à sociedade que é usuária e financiadora através do pagamento de impostos. Assim, as informações sobre a atuação do poder público e seus resultados devem ser divulgados, transcendendo as questões legais e justificando as ações para o fortalecimento da transparência. A divulgação das informações financeiras é feita por sites oficiais, como os portais de transparência, ou pelas páginas eletrônicas das próprias diretorias de ensino.

Nunes e Santos (2019) afirmam que o(a) administrador público, ao gerir uma instituição pública, tem a obrigação de prestar contas conforme o Manual de Contabilidade Aplicada ao Setor Público - MCASP. O objetivo da informação contábil é a prestação de contas e a responsabilização para evitar a corrupção. Isso inclui a apresentação de relatórios transparentes que permitam os cidadãos a compreenderem as informações.

O artigo de Flores *et al.* (2024) destaca que a prestação é uma obrigação prevista na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), como também nas orientações do Tribunal de Contas da União, nas quais os valores gerados, preservados ou entregues à sociedade terão suas contas prestadas. Dessa forma, as autoras apresentam a prestação de contas em duas perspectivas: a primeira como uma obrigação constitucional do FNDE e a outra com base na responsabilidade do que foi recebido como repasse de recursos.

A prestação de contas visa apresentar os resultados dos usos dos recursos financeiros, que demanda a participação da sociedade por meio do controle social e da responsabilidade, buscando a transparência. O artigo de

Macedo, Silva e Silva (2021) reafirma que a participação social nos processos de tomadas de decisões nas políticas públicas é uma parte importante da *accountability*. Nunes e Santos (2019) estabelecem que a *accountability* é a responsabilização, ou seja, uma responsabilidade delegada por terceiro. Nesse sentido, os autores apreendem a *accountability* na educação em três sentidos: como prestação de contas, como avaliação e como responsabilização. A responsabilização na *accountability* educacional se refere aos resultados em relação à aprendizagem – perspectiva que converge com o entendimento já mencionado de Afonso (2018). O responsável pelo processo público, notadamente, o diretor(a), tem que responder pelos resultados pedagógicos, administrativos e financeiros, bem como pelos usos dos recursos envolvidos.

Macedo, Silva e Silva (2021), em seu artigo, observam que a *accountability* no Brasil é fraca, pois há pouca participação da sociedade nos processos decisórios e na exigência de transparência do Estado, sendo, ao longo da história, dotado de uma postura de afastamento em relação à sociedade civil. Ademais, a participação ativa da comunidade é um fator importante para a prestação de contas. O artigo de Moraes, Silva e Pinho (2024) destaca a relevância do Conselho Escolar e da Associação de Pais e Mestres, por exemplo, na participação e representatividade da sociedade no processo de prestação de contas, sendo estes colegiados muitas vezes a Unidade Executora das escolas. Moreira e Rizzoti (2009) discorrem que as Unidades Executoras são órgãos sem fins lucrativos que atuam juntamente às escolas e com a administração pública a fim de gerir os recursos financeiros.

Os artigos de Viana (2019), Marinheiro, Kühl e Ruiz (2018), Moraes, Silva e Pinho (2024) e Franck (2023) expõem as dificuldades enfrentadas pelos gestores(as) escolares em relação à prestação de contas. Podemos destacar que a falta de participação dos professores(as), pais e comunidade dificulta a prestação de contas, prejudica a transparência no uso do recurso público e obstaculiza a efetivação da gestão democrática. O trabalho de Viana (2019), em relação à dificuldade de participação, discorre sobre a falta de transparência das escolas, já que em suas atas faltam informações que comprovem a participação coletiva no processo.

Sobre a participação, Paro (2023) destaca a falta de tempo das famílias

para a representação de pais/responsáveis nos colegiados. O autor argumenta que não basta a escola estar aberta a recebê-los; é necessário que haja condições concretas que assegurem a sua participação.

Perante o exposto, compreendemos que a gestão financeira e a prestação de contas fazem parte do trabalho da gestão escolar, devendo ser integradas diversas dimensões dos aportes materiais e humanos em prol do alcance dos objetivos da escola, buscando assegurar a participação da comunidade escolar nas decisões colegiadas relativas à destinação e execução dos recursos e garantindo a transparência dos processos.

Ainda em relação à prestação de contas, um outro desafio é a burocracia. O trabalho de Marinheiro, Kühl e Ruiz (2018) realça que muitos gestores(as) escolares erram no preenchimento dos formulários e nos cálculos, demonstrando falta de domínio dos procedimentos necessários à sua organização. Os autores salientam que os prazos para a entrega da prestação de contas são curtos e que muitos gestores(as) escolares alegam falta de tempo para cumprir as demandas.

O trabalho de Franck (2023) expõe que diversas dificuldades enfrentadas pelos gestores(as) escolares na prestação de contas são geradas pelo medo e insegurança em como usar os recursos recebidos. Há receio de errar na prestação e ter que devolver o recurso, levando muitos a não usarem as verbas enviadas, com prejuízos à aprendizagem dos educandos(as). Outros pontos de destaque da pesquisa de Franck (2023) são a alta rotatividade na gestão, a falta de comunicação e informação, a necessidade de capacitação adequada sobre a gestão de recursos, a experiência (ou não) na função e a burocracia.

Corroborando tais considerações, Silva (2016), Santos (2017), Nunes e Santos (2019) e Ramos (2014) afirmam que a burocracia, a falta de pessoal qualificado, a inexperiência na função, a falta de entendimento sobre leis fiscais e procedimentos contábeis, os conselhos ineficientes, a ausência de formação continuada e o não cumprimento dos prazos estabelecidos pelos órgãos superiores são elementos dificultadores da gestão financeira e da prestação de contas. São, assim, desafios a serem enfrentados pelas escolas e suas equipes gestoras.

No tocante à autonomia escolar, com base nos artigos de Conti, Lima e

Nascente (2022), Pereira e Cordeiro (2024), Lins e Miranda (2024), Morais, Silva e Pinho (2024), Viana (2019) e Oliveira (2019), podemos compreender que a autonomia dentro das escolas é recente, pois ela está inserida na política de descentralização financeira promovida pelo Estado. Ela está atrelada aos recursos financeiros, principalmente ao PDDE, que visa o fortalecimento da autonomia e autogestão das escolas.

No prefácio de *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire (1996), Edina Castro de Oliveira discorre sobre a importância de se perceber o discurso por trás dos sentidos de autonomia, pois num contexto neoliberal, autonomia pode, na prática pedagógica, estimular o individualismo e a competição. Tal inversão segue a lógica do mercado e se distancia da proposta de Freire, que é instaurar a “ética universal do ser humano” (Oliveira, 1996, p. 13).

Desta maneira, Conti, Lima e Nascente (2022), em seu artigo, evidenciam que o PDDE é visto por gestoras escolares de forma positiva por proporcionar liberdade e autonomia financeira, administrativa, pedagógica e infraestrutura. Porém, enfatizam dois tipos de autonomia: a decretada, que se refere a um conjunto de normativas estabelecidas por instâncias superiores, e a autonomia construída, cujas decisões são tomadas pela escola, de modo coletivo, e em função dos seus próprios objetivos.

O artigo de Pereira e Cordeiro (2024) também apresenta uma visão favorável à descentralização e à autonomia limitada que são concedidas às Unidades Executoras no gerenciamento dos recursos financeiros. Os autores ressaltam pontos positivos, tais como, a transparência na prestação de contas e uma gradativa autonomia da escola com uma progressiva autonomia financeira viabilizada pelo PDDE. Já o trabalho de Morais, Silva e Pinho (2024) destaca a importância do PDDE e de elementos vantajosos, como o fomento de um espaço participativo e democrático, porém adverte quanto à aproximação com a gestão gerencialista neoliberal no que tange ao compartilhamento da responsabilidade da garantia da educação de qualidade com a comunidade.

Paro (2023) reflete sobre a contradição relativa à autonomia nas escolas públicas. Há a necessidade de conhecimentos técnicos e modernos adequados na administração dos recursos, porém sem autonomia, pois ela está sempre subordinada às esferas superiores da administração pública.

Destaca a precariedade e a falta de recursos como o problema da escola pública, e não a má administração. Tal afirmação vai ao encontro da explanação de Viana (2019) sobre a irregularidade no envio dos recursos do PDDE ou remessas insuficientes, impossibilitando a autonomia da escola. Assim, a instabilidade dos repasses dificulta a autonomia financeira e, conseqüentemente, a autonomia administrativa e pedagógica.

Os trabalhos de Lins e Miranda (2024) e de Oliveira (2019) enfatizam que a autonomia nas escolas é limitada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Brasil, 1996), a qual define, por meio de normativas, como os recursos serão gastos. É nesse sentido que Silva (2016) argumenta que a autonomia orientada pelo PDDE é de natureza funcional e operativa, ligada à lógica do mercado, desobrigando o Estado e transferindo a responsabilidade para as escolas.

Baseadas nas análises dos dados apresentados, podemos perceber que o gerencialismo afetou intensamente a gestão escolar, inserindo uma lógica de eficiência, eficácia e produtividade ligada à ideologia neoliberal e aos pressupostos empresariais. Como vimos, essa perspectiva gerencialista foi promovida pela Nova Gestão Pública, nos anos 1990, e com a reforma do Estado.

O modelo gerencialista de administração dos recursos financeiros transfere a responsabilidade de gestão do Estado para as escolas, colocando os diretores(as) no centro da tomada de decisões. Essa transferência de responsabilidade de gestão na contabilidade é denominada de *accountability*, que se baseia em resultados mensuráveis e na competitividade e é altamente burocrática, conforme já mencionamos.

A gestão escolar é atravessada por várias dimensões, sendo elas política, administrativa, pedagógica, financeira e social. Ela é o centro administrativo da escola e com a descentralização dos recursos financeiros, promoveu-se uma relativa autonomia e, conseqüentemente, a transferência da responsabilidade para as escolas, sem garantir meios necessários para uma boa administração. Aqui está a linha tênue entre autonomia e responsabilização escolar no contexto brasileiro.

A gestão financeira é um desafio aos gestores(as) escolares, pois muitas vezes enfrentam a escassez de recursos, tendo que exercer uma rígida

administração para atender as demandas e metas do projeto político-pedagógico da escola. A prestação de contas é essencial para garantir a transparência e responsabilidade na gestão pública. Porém, a burocracia excessiva, a falta de capacitação e de experiência para gestão, a baixa participação nas tomadas de decisões na prestação de contas dificultam a gestão democrática e a garantia de uma educação de qualidade.

Assim, a autonomia escolar continua sendo um conceito contraditório. Apesar das políticas públicas, como o PDDE, proporcionarem a descentralização na gestão financeira, a autonomia ainda é limitada por normativas impostas pelos órgãos superiores. Além disso, a insuficiência e irregularidades dos repasses financeiros impedem as escolas de promover a autonomia administrativa e pedagógica.

Portanto, observou-se que a gestão escolar, financeira e a prestação de contas estão diretamente ligadas e influenciadas, na prática, pelo gerencialismo, burocracia e ideologia neoliberal. Ainda que a descentralização tenha viabilizado alguns avanços na gestão pública e represente valores e discursos favoráveis à democratização das escolas, a autonomia escolar está condicionada às diretrizes do Estado neoliberal, por vezes dificultando a gestão democrática.

### *Formação*

Por fim, em relação aos aspectos formativos do gestor(a) escolar, os artigos de Moraes, Silva e Pinho (2024), Oliveira (2019), Marinheiro, Kühl e Ruiz (2018) e Ribeiro, Síveres e Brito (2019) apresentam a importância da qualificação profissional em educação para uma boa administração de recursos financeiros. Para isso, é preciso compreender as demandas necessárias da educação pública, como a busca de práticas inovadoras, a articulação entre a formação inicial e continuada, e a exigência de uma alta preparação de gestores(as) com conhecimentos éticos e específicos.

Em relação à formação de educadores(as), Freire (1996) afirma que ela não deve ser uma simples transmissão de conhecimentos, mas deve permitir-lhes serem produtores de seus próprios saberes, construindo-se como profissionais críticos e reflexivos.

Em vista disso, o artigo de Oliveira (2019) aponta a necessidade de uma articulação de professores(as) em exercício com os(as) em formação para se repensar a formação inicial. Com a contribuição dos professores(as), baseados(as) em suas vivências, é necessário refletir sobre os cursos de formação inicial e continuada. A autora expõe que com a ampliação dos desafios e complexidade da gestão escolar, há a necessidade de cursos de formação de gestores(as) da educação em alto nível.

O trabalho de Marinheiro, Kühn e Ruiz (2018) evidencia que, no Brasil, os cursos de licenciaturas são cursos de formação de professores(as) especialistas que atuam em uma determinada disciplina nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Já o curso de Pedagogia forma professores(as) para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, e gestores(as) escolares para a educação básica. Porém, a formação do pedagogo(a), em geral, acaba se voltando mais para a administração pedagógica em detrimento da formação administrativa e financeira.

Morais, Silva e Pinho (2024), em seu artigo, tratam da exigência de se buscar práticas inovadoras de formação para um bom uso dos recursos públicos na educação. Já o trabalho de Oliveira (2019) assinala a importância da formação de professores(as) também para atividades de gestão. Isso significa que todos os(as) profissionais da educação dentro da escola devem conhecer as políticas de financiamento educacional. Por isso, a relevância da formação com conhecimentos específicos da gestão pública em educação.

A própria Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, em seu art. 3º, inciso IV, estabelece que os(as) profissionais do magistério da educação escolar básica exercem a docência e demais atividades de cunho pedagógico, incluindo “a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, e que possuem a formação mínima exigida pela legislação” (Brasil, 2024).

Paro (2023) destaca que a formação docente não é apenas aprender conteúdos curriculares e teorias pedagógicas, mas sim uma formação crítica da educação, ou seja, formação política para estabelecer diálogo democrático. Freire (1996), nessa perspectiva, declara que não existe educador(a) pronto, mas aquele(a) que está em constante aprendizado, que transforma o pensar

ingênuo em um pensar epistemológico por meio da reflexão da prática, na qual a curiosidade ingênua vai se tornando crítica.

Sobre a necessidade de se desenvolver ações éticas, o artigo de Ribeiro, Síveres e Brito (2019) trata do espaço de formação docente como um momento favorável para que professores(as) e gestores(as) alcancem a experiência ética, superando fragilidades e ampliando suas práticas educativas.

Acerca de programas específicos de formação, os trabalhos de Lins e Miranda (2024), Pinho, Ribeiro e Costa (2019) e Ribeiro, Síveres e Brito (2019) os consideram importantes para uma formação administrativa e financeira, e para suprir a demanda da falta de conhecimento técnico-administrativo dos gestores(as).

Lins e Miranda (2024) afirmam, inclusive, a importância de uma formação técnico-administrativa para todos(as) os envolvidos nos processos decisórios da escola. Sendo assim, na visão dos autores, as secretarias de educação deveriam ofertar uma formação sobre gestão de recursos financeiros, favorecendo maior participação nos espaços colegiados e contribuindo para a efetivação da gestão democrática.

O trabalho de Pinho, Ribeiro e Costa (2019) destaca o Programa Formação pela Escola que objetiva formar agentes e parceiros para execução, monitoramento, avaliação, prestação de contas e controle social dos programas de descentralização financeira do FNDE. Trata-se de um programa para oferecer apoio técnico, operacional e financeiro às escolas, com a finalidade de impulsionar a autogestão e assegurar os princípios da administração pública. Para as autoras, o programa proporciona uma visão sistêmica da execução dos recursos financeiros, porém o seu reflexo no cotidiano escolar tem sido lento. Ainda assim, o consideram um importante aparato para que a gestão democrática e a transparência aconteçam.

A formação de gestores(as) indicada pelo MEC, segundo o trabalho de Ribeiro, Síveres e Brito (2019), é a Escola de Gestores que busca qualificar as pessoas que atuam na gestão escolar. Os autores denunciam que, apesar da cobertura do programa, há falhas na formação, tais como, descontinuidades, ausência de protagonismo dos gestores(as), falta de tempo para cumprir as obrigações do curso e evasão. Também mencionam outros programas de

formação, como o Progestão e o Curso de Formação de Gestores da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo - EFAPE, salientando que eles não olham para as necessidades das escolas e comunidades, o que dificulta sua adesão e continuidade por parte dos cursistas.

Sobre o programa Progestão, Moreira e Rizzoti (2009) ressaltam a importância de uma formação financeira, desde uma visão ampla do sistema público financeiro até um olhar mais específico da escola, promovendo princípios éticos na gestão dos recursos.

A respeito da formação continuada, os artigos de Araújo e Guerra (2023), Oliveira (2019), Marinheiro, Kühl e Ruiz (2018) e Ribeiro, Síveres e Brito (2019) apontam os avanços na educação com a ampliação das oportunidades de formação profissional e seu aprimoramento. Com elas, se alarga o repertório de atuação dos(as) profissionais da educação, tendo em vista a reflexão, a ação ética e a promoção da solidariedade.

Freire (1996, 2024), ao dissertar sobre formação continuada, denomina-a como formação permanente que se dá pela ação-reflexão-ação, ou seja, pela reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica. É nesse sentido que ele afirma que a formação permanente é altamente política. É fundamental, portanto, se perceber no mundo como sujeito político e não como um simples técnico ou detentor de conteúdos a serem transmitidos.

O artigo de Oliveira (2019) compreende a formação continuada como um avanço na formação do(a) profissional da educação e, ao mesmo tempo, assinala a necessidade de se romper com processos formativos que separam teoria e prática. O trabalho de Araújo e Guerra (2023), por sua vez, sublinha a ampliação do PDDE para financiar programas de formação profissional da educação básica, tanto inicial quanto continuada, com polos presenciais no sistema da Universidade Aberta do Brasil - UAB.

Pensar a formação continuada de professores(as) e gestores(as) implica refletir a respeito das demandas que cada função exige e no contexto de suas dimensões políticas e técnicas. De acordo com Paro (2023), a formação permanente também está inserida na dimensão técnica, pois é condição necessária ao desenvolvimento da ação pedagógica. O trabalho de Marinheiro, Kühl e Ruiz (2018), por outro lado, destaca tanto o tempo de

experiência no exercício da gestão, pois esse fator influencia diretamente no desempenho das funções do gestor(a) para administrar a escola, quanto maior atenção no que diz respeito à formação continuada. A falta de conhecimento técnico compromete a gestão democrática e a transparência na prestação de contas.

O artigo de Ribeiro, Síveres e Brito (2019) evidencia a importância da competência atrelada à habilidade e ao conhecimento na formação continuada, para assim transpor o sentido técnico das disciplinas escolares. Os autores indicam uma formação ética contextualizada para a reflexão e ação, para a promoção da ética, da democracia, da solidariedade e das relações entre as pessoas.

Com base nos dados coletados, verifica-se que a formação docente, programas de formação e a formação continuada são fundamentais para uma boa gestão pública dos recursos financeiros. A formação inicial articulada com a formação continuada possibilita que professores(as) e gestores(as) desenvolvam não apenas conhecimentos técnico-administrativos, mas também a reflexão crítica e ética sobre a própria prática e sobre a gestão pública.

Os programas de formação desempenham um importante papel na formação e aperfeiçoamento dos(as) profissionais da educação. Porém, apresentam desafios como a descontinuidade, a ausência de protagonismo dos gestores(as), a falta de tempo dos(as) cursistas para cumprimento das atividades, evasão, distanciamento entre teoria e prática e desconexão com as escolas. Tais desafios dificultam a administração pública e a gestão democrática e participativa, a transparência no uso dos recursos públicos, pois a falta de conhecimentos técnicos e políticos impacta a prestação de contas.

Por sua vez, a formação continuada é um importante instrumento para o aperfeiçoamento profissional, buscando a reflexão crítica da prática educativa. É facilitadora do desenvolvimento de habilidades políticas e técnicas para uma gestão mais eficiente e democrática. Portanto, a formação continuada contribui para uma boa gestão de recursos, buscando uma educação de qualidade e ética, e almejando a equidade social.

## Considerações finais

Este artigo buscou compreender a formação administrativa, em sua dimensão técnica e política, de gestores(as) escolares, com destaque para a figura do diretor(a) de escola, em relação à prestação de contas. Para isso, considerou a descentralização de recursos financeiros como uma reivindicação da sociedade brasileira, iniciada nos anos de 1980 com o movimento de redemocratização do país e no contexto mundial do neoliberalismo, e o Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE como um expoente dessa conquista histórica de participação nas políticas públicas – levando-se em conta, também, as ambivalências e contradições expressas nos planos discursivo e prático da descentralização, autonomia escolar e gestão das escolas.

Compreende-se que para administrar a política de descentralização financeira e de autonomia escolar, é necessário contar com profissionais que não apenas dominem aspectos técnico-administrativos, mas que compreendam a dimensão política de sua atuação.

A politicidade da educação demanda veementemente que o professor e a professora se assumam como políticos, que se descubram no mundo como um político e não como um puro técnico ou sábio, porque também o técnico e o sábio são substantivamente políticos. A politicidade da educação exige que o professor se saiba, em termos ou níveis objetivos, a nível de sua prática, se saiba a favor de alguém ou contra alguém, a favor de algum sonho e, portanto, contra um certo esquema de sociedade, um certo projeto de sociedade (Freire, 2024, p. 35).

Nesse sentido, o gestor(a) tem que se compreender e se construir como agente político, fomentando a participação da comunidade e integrando-a nessa dimensão política da ação participativa. Porém, como observamos ao longo da análise, o modelo gerencialista neoliberal inibe as possibilidades da concretização da gestão democrática. Nesse contexto dúbio, a prestação de contas surge como um instrumento de transparência e de participação social, estando alinhada a uma gestão que não funcione em função da burocracia, mas que fortaleça o controle social e a responsabilidade compartilhada. Em vista disto, Freire (2024, p. 50) argumenta que “nós sabemos que o papel da burocracia é absolutamente indispensável, nós precisamos da burocracia

exatamente para viabilizar a reflexão. Mas o que nós precisamos é que essa burocracia jamais se alongue em burocratismo”.

No contexto do gerencialismo, apesar dos discursos em defesa da autonomia, o pensamento neoliberal impõe às escolas uma racionalização que cobra eficiência, eficácia e produtividade em padrões empresariais, criando um cenário individualista e fortemente competitivo, com busca de resultados mensuráveis. Apesar da lógica de mercado dominante, uma formação emancipadora favorece a promoção da gestão democrática para uma possível autonomia.

Assim, o estudo revela que os cursos de formação inicial, principalmente a Pedagogia – que além de formar professores(as) para educação básica, também qualifica para a gestão escolar –, tende a privilegiar a administração pedagógica em detrimento da administração financeira, deixando falhas na construção de conhecimentos a respeito de orçamentos, planejamento e prestação de contas. Essa lacuna na formação prejudica a gestão de recursos financeiros e os gestores(as) não podem ser deixados à própria sorte, sendo obrigados a adquirir tais conhecimentos e aprender certos processos nas demandas e *no fazer* de suas práticas. Afinal, se só as práticas bastassem para a formação do pedagogo(a) e de docentes da educação básica, não haveria razão para a existência dos cursos de formação dos(as) profissionais do magistério.

A ausência de formação técnico-administrativa adequada não afeta apenas gestores(as) e diretores(as) escolares, mas também os(as) integrantes dos colegiados, como o Conselho Escolar, por exemplo, sendo eles, muitas vezes, a Unidade Executora das escolas e instância deliberativa das questões financeiras. Assim sendo, a falta de conhecimento adequado sobre recursos financeiros pode gerar insegurança nos gestores(as) e conselheiros(as) durante o processo de tomada de decisões sobre a utilização dos recursos e prestação de contas.

O contexto de falta de conhecimento financeiro contribui para o afastamento da comunidade na participação nos colegiados, dificultando o controle social, a transparência e a responsabilidade no uso dos recursos públicos. Esse distanciamento na gestão financeira prejudica a gestão democrática. Sobre a participação, Freire (2024, p. 39-40) menciona que

a educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reivindicação do mundo, à reivindicação do poder. A questão colocada não é a de um educador que se ensina como estimula a tomada do poder, mas a tomada do poder que se prolongue na reinvenção do poder tomado, o que vale dizer que essa educação tem a ver com uma compreensão diferente do desenvolvimento, que implica uma participação, cada vez maior, crescente, crítica, afetiva, dos grupos populares.

A formação continuada é uma forma de reivindicação para superar essas dificuldades e, assim, promover a participação e o fortalecimento do controle social e da transparência. Porém, os programas de formação enfrentam desafios, como a descontinuidade, a ausência de articulação entre teoria, prática e realidade escolar, e a falta de tempo para cumprir as demandas do curso. Posto isto, para uma prestação de contas eficiente e que cumpra as premissas da administração pública, é preciso uma formação de qualidade aos envolvidos(as) com a gestão dos recursos, favorecendo o desenvolvimento de competências técnicas e reflexivas que possibilitem atuações éticas e fortalecimento da gestão democrática.

Além da necessidade de uma boa formação inicial e continuada dos gestores(as) escolares em relação à gestão dos recursos financeiros, é essencial destacar a dimensão política dessa formação. Freire (2024) enfatiza a consciência de si mesmo no/com o mundo e com os outros, e a ação reflexiva sobre as próprias práticas. Sendo assim, uma administração pública que se importe e almeje a justiça social e a equidade, está pensando numa escola democrática.

Portanto, podemos dizer que a formação de gestores(as), em especial do diretor(a) de escola, para uma administração eficiente no sentido da justiça social e da qualidade da educação, precisa se aperfeiçoar para que possamos superar práticas gerencialistas. E, conseqüentemente, na dimensão política, é fundamental uma formação reflexiva dos(as) profissionais da educação e dos(as) integrantes das comunidades escolares como agentes voltados à transformação social, buscando garantir educação de qualidade para todos(as) e, incessantemente, diminuir as desigualdades sociais.

## Referências

AFONSO, Almerindo J. O diretor enquanto gestor e as diferentes pressões e dilemas da prestação de contas na escola pública. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. esp., p. 327-344, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/17538/pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.

ARAÚJO, Kathy X. de; GUERRA, Maria das Graças G. V. Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) como política educacional de descentralização adotada pelo governo federal brasileiro. **Espacio Abierto**, v. 32, n. 4, p. 229-241, out./dez. 2023. Disponível em: <https://zenodo.org/records/10107950>. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Disponível em: [https://www.deg.unb.br/images/legislacao/resolucao\\_cne\\_cp\\_4\\_2024.pdf](https://www.deg.unb.br/images/legislacao/resolucao_cne_cp_4_2024.pdf). Acesso em: 13 jan. 2025.

CONTI, Celso L. A.; LIMA, Emília F. de; NASCENTE, Renata M. M. Visões de diretoras de escolas sobre políticas públicas e determinações legais. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n. 7, p. 49488-49495, jul. 2022. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/49962/pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.

FLORES, Maria Luiza R.; SCHERER, Regina M. D.; BUENO, Rita de Cássia S. de S.; ANDRADE, Lucia M. de. Problemas na prestação de contas do PDDE Básico: limites e possibilidades do monitoramento amostral. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.**, v. 40, n. 01, e134919, p. 1-23, 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/134919/91565>. Acesso em: 13 jan. 2025.

FRANCK, Luciana N. de S. Percepções de atores sobre o desempenho da gestão descentralizada de recursos do programa dinheiro direto na escola (PDDE). **Cadernos do FNDE**, ano 4, v. IV, n. 09, e0943, p. 1-16, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://webservice.fnde.gov.br/publicacoes/index.php/cadernosFNDE/article/view/43/51>. Acesso em: 13 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire e Erasto Fortes Mendonça. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LINS, Rejane M. da S.; MIRANDA, Nonato A. de. Gestão de recursos financeiros em escolas públicas de um município do ABC paulista: concepções de diretores. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 25, n. 1, p. 148-156, 2024. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/10157>. Acesso em: 13 jan. 2025.

LUIZ, Maria Cecília; GOMES, Anderson Severiano; MARCHETTI, Rafaela. Gestão financeira e a infraestrutura na escola. *In*: LUIZ, Maria Cecília (org.). **Mentoria de diretores de escola**: orientações práticas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 145-157.

MACEDO, João M. A.; SILVA, Anderson R. P. e; SILVA, José D. G. da. Avaliação de gestores, programas e políticas públicas: uma análise experimental a partir da percepção dos cidadãos brasileiros. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 124-147, set./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/scg/article/view/43263/pdf>. Acesso em: 13 jan. 2025.

MARINHEIRO, Edwylson de L.; KÜHL, Carlos A.; RUIZ, Maria José F. A realidade e os desafios na gestão financeira das unidades escolares municipais de Londrina-PR sob a perspectiva dos gestores escolares. **Revista Cocar**, Belém, v. 12, n. 24, p. 616-642, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1961/1004>. Acesso em: 13 jan. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2007.

MORAIS, Júlio da S. de; SILVA, Rafael C. da; PINHO, Silvia T. de. Recursos financeiros escolares: a importância do Programa Dinheiro Direto na Escola como política pública. **Revista Foco**, Curitiba, v. 17, n. 4, e4862, p. 01-19, 2024. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4862/3536>. Acesso em: 13 jan. 2025.

MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque; RIZZOTI, José Roberto. **Progestão**: como gerenciar os recursos financeiros?, módulo VI. Brasília: CONSED, 2009.

NUNES, Adriana F. T.; SANTOS, Amauri V. dos. **A contabilidade e o controle social dos recursos da educação pública**: os desafios do gestor escolar frente às prestações de contas. 2019. 59 f. Monografia (Bacharelado em Ciências Contábeis) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/riufal/7736>. Acesso em: 13 jan. 2025.

OLIVEIRA, Edina C. de. Prefácio. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 10-13.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. Gestão financeira em escolas públicas e formação de professores da educação básica. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 9, n. 2, p. 838-862, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/30846/20679>. Acesso em: 13 jan. 2025.

PARO, Vitor H. O trabalho do diretor escolar diante do caráter político-pedagógico da escola. *In*: LUCENA, Carlos; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (orgs.). **Trabalho e educação no século XXI**: experiências internacionais. São Paulo: Xamã, 2012. p. 19-45.

PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, Vitor. **Gestão, política, economia e ética na educação**. São Paulo: FEUSP, 2023.

PEREIRA, José A. B.; CORDEIRO, Yvens E. M. Análise da gestão do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) em distintas realidades brasileiras. **Cadernos Cajuina**, v. 9, n. 5, e249513, p. 1-26, 2024. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/586/601>. Acesso em: 13 jan. 2025.

PIMENTA, Selma G.; PINTO, Umberto de A.; SEVERO, José L. R. de L. A Pedagogia como lócus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15528>. Acesso em: 13 jan. 2025.

PINHO, Suyane C. F.; RIBEIRO, Adriana S. R. T.; COSTA, Maria Helena de O. As contribuições do Programa Formação pela Escola na execução e controle social do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. p. 1-10. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59188>. Acesso em: 13 jan. 2025.

RAMOS, Cirene. **Os desafios da gestão financeira e prestação de contas escolar**: o caso da Regional Serrana II/SEEDUC-RJ. 2014. 104 f. Dissertação

(Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/676>. Acesso em: 13 jan. 2025.

RAMOS, Gêssica P. Reforma e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 546-578, jul./set. 2016.

RIBEIRO, Marli D.; SÍVERES, Luiz; BRITO, Renato de O. A formação de gestores escolares: a dimensão ética em questão. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, e36685, p. 1-27, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/36685/19546>. Acesso em: 13 jan. 2025.

RODRIGUES, Jean D. Z. **Gerencialismo e responsabilização**: repercussões para o trabalho docente. Curitiba: Appris, 2020.

SANTOS, Raize R. S. **PDDE**: relação do perfil do gestor escolar com o processo de prestação de contas do recurso. 2017. 24 f. Monografia (Bacharelado em Ciências Contábeis) – Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/14747>. Acesso em: 13 jan. 2025.

SANTOS, Maria Aparecida Albuquerque; DUVERNOY, Doriele Silva. A presença da comunidade nas decisões escolares como uma nova cultura de organização escolar. **Revista da Faculdade de Educação**, n. 36, p. 203-222, 2021.

SILVA, Alexandra P. da. **A prestação de contas na gestão do PDAF-DF**: de diretor de escola a gestor financeiro? 2016. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/20955>. Acesso em: 13 jan. 2025.

SILVA, Érik S. da; SILVA, Marialva de S. Gestão pública e educação: liderança e gestão dos recursos financeiro no contexto escolar. **Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana**, Curitiba, v. 21, n. 7, p. 5888-5907, 2023. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/846/540>. Acesso em: 13 jan. 2025.

VIANA, Mariana P. Gestão financeira escolar: montantes, gastos e o que diretores, coordenadores e estudantes têm a dizer sobre isso. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 32, p. 131-155, set./dez. 2019. Disponível em: <https://eduonline.openjournalsolutions.com.br/index.php/eduonline/article/view/681/254>. Acesso em: 13 jan. 2025.