



# QUEM PAGA A CONTA É O DIRETOR: NGP E A GESTÃO DOS RECURSOS NA ESCOLA

Rodrigo Pereira [\*]

Catarina Santos [\*\*]

Maria Menezes [\*\*\*]

[\*] Doutor em Educação (Universidade de Brasília). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0371-3789>  
E-mail: [rodrigossilvapereira@ufba.br](mailto:rodrigossilvapereira@ufba.br)

[\*\*] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5244-1946>  
E-mail: [ctacerqueira@gmail.com](mailto:ctacerqueira@gmail.com)

[\*\*\*] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3800-478X>  
E-mail: [cidatceba@gmail.com](mailto:cidatceba@gmail.com)

## RESUMO

Esta investigação teve como proposta analisar quais condicionantes permeiam a gestão dos recursos nas escolas estaduais da Bahia. Questiona como essa dimensão tem impactado o trabalho do diretor e reflete sobre a apropriação do conceito de autonomia escolar a partir da introdução dos parâmetros da Nova Gestão Pública. Com base na análise documental e em entrevistas semiestruturadas realizadas com 26 diretores da região metropolitana de Salvador, expõe as inúmeras atribuições que esses profissionais da educação devem realizar para receber, executar e prestar contas dos recursos transferidos para as escolas. Conclui que a gestão financeira, como instrumento de ação pública, tem intensificado o trabalho desses profissionais, acarretando processos de adoecimento e culpabilização por possíveis resultados não atingidos.

**Palavras-chave:** Política Educacional. Nova Gestão Pública. Gestão de Recursos. Trabalho do Diretor Escolar. Autonomia Escolar.



## INTRODUÇÃO

Entendemos a administração como uma mediação para alcançar fins específicos por meio da utilização de recursos racionais (PARO, 2015). Partindo desse princípio, valora-se a finalidade como o elemento condutor das ações. Administrar uma escola pública e administrar uma empresa, portanto, seriam tarefas distintas, haja vista que os fins da primeira – propiciar uma formação humana ampla aos educandos – diferem por completo das finalidades de empresas mercantis.

Ocorre que cada vez mais as escolas têm sido gestadas com uma empresa, compelidas a seguir as regras do mercado (LAVAL, 2004). A retórica empresarial na gestão escolar tem sido amparada pelos parâmetros difundidos pela Nova Gestão Pública (NGP), em que a lógica empresarial passa a pautar a organização do Estado e as ações dos agentes públicos.

Oliveira (2020) analisa que, por conta de uma destacada dotação orçamentária, a NGP tem incidido nos sistemas educacionais, introduzindo princípios como a autonomia escolar, a prestação de contas, a gestão baseada em resultados, alterando profundamente como se regulam e financiam os serviços educacionais. Considerando que o processo descrito pela autora está articulado com a uma mudança de papel do Estado, que deixa de ser provedor para adotar um caráter regulador e avaliador, cabe questionar: como tem ocorrido a gestão dos recursos pelos diretores escolares mediante a crescente descentralização administrativa e financeira das escolas? Quais as principais dificuldades apresentadas pelos diretores escolares? Como a gestão dos recursos e a prestação de contas têm impactado o trabalho do diretor escolar?

A partir dessas questões, a proposta deste texto é analisar de que maneira ocorre a gestão dos recursos nas escolas estaduais da Bahia. Para tal fim, partimos da análise das normativas federais e estaduais que determinam as regras para a utilização e prestação de contas das escolas, a fim de descrever o fluxo das ações esperadas pelos órgãos centrais (Secretaria da Educação da Bahia e Ministério da Educação). Ademais, analisamos as consequências desse modelo para a gestão escolar, tendo por base entrevistas semiestruturadas realizadas com 26 diretores de escolas da região metropolitana de Salvador, entrevistados entre os anos de 2018 e 2020.



Epistemologicamente, buscamos nos aproximar do materialismo histórico-dialético como método de compreensão da realidade, já que o conhecimento do objeto, para essa teoria social, somente é possível a partir do entendimento de que há uma relação dinâmica e contraditória entre aspectos da singularidade e da totalidade. Partimos do princípio de que a educação pública é um campo de forças que expressa uma luta contínua de representações e lógicas de grupos e interesses distintos (LAVAL, 2004). Portanto, compreendemos que as mediações exercidas pelo diretor no exercício da gestão escolar desvelam tensionamentos que têm raízes nas disputas pela reprodução do capital, em especial a partir de instrumentos que buscam imprimir determinado modo de funcionamento do Estado com referência nos parâmetros privado-mercantis. Ressaltamos, em concordância com Aires (2018), que a administração educacional não ocorre em um vazio: ela é determinada pelas condições históricas e mediada pelos interesses de diferentes grupos e sujeitos, carregando as marcas das contradições sociais e dos interesses políticos existentes na sociedade.

O texto está dividido em quatro partes, além desta introdução. Na primeira seção, exploramos as principais características da NGP e indicamos como a categoria autonomia escolar, advogada pelos movimentos sociais em defesa da educação brasileira, foi apropriada e ressignificada pela NGP, a partir dos instrumentos da ação pública (LASCOUMES e LEGALÈS, 2012). Os estudos desenvolvidos por Nerwan e Clarke (2012), Lima e Gandin (2017) e Dalila Oliveira (2020) também serviram de aporte para a nossa análise.

No segundo momento, analisamos os principais programas de transferência de recursos para as escolas públicas da Bahia, com especial atenção para o Programa Nacional Dinheiro Direto na Escola (PDDE); na seção seguinte, discutimos os resultados da análise da gestão dos recursos das escolas na rede estadual da Bahia, evidenciando como a introdução dos princípios da NGP acarretou a intensificação do trabalho do diretor escolar; e por fim, apresentamos nossas considerações finais.



## **AUTONOMIA ESCOLAR: UM CONCEITO RESSIGNIFICADO PELA NGP**

Nerwan e Clarke (2012) afirmam que a terminologia Estado Gerencial é uma tentativa de nomear os processos de transformação cultural e política que estavam ocorrendo na Grã-Bretanha na década de 1980, e que posteriormente se expandiram pelo mundo. A defesa por uma Nova Gestão Pública partiu de um diagnóstico que atribuiu a crise econômica daquele contexto ao formato do Estado de Bem-Estar Social. Nesse sentido, passou-se a defender um conjunto de reformas que visavam a reestruturar o Estado à luz de uma matriz concorrencial advinda do setor privado como alternativa às estruturas governamentais burocráticas, descritas como rígidas e hierarquizadas (OLIVEIRA, 2020).

A adoção de um novo modelo de administração não se trata, segundo Marques, Mendes e Maranhão (2019), de uma ausência do Estado, mas de sua reconstrução; ou seja, passa-se da ideia de “Estado Mínimo” para a de “Estado Melhor” com a adoção dos princípios da eficácia, eficiência, economia e crítica profunda à gestão burocrática. O gerencialismo tem por função oferecer coerência ideológica e organizacional aos novos cenários que emergiram de projetos de reforma do Estado (NERWAN; CLARKE, 2012).

Mais do que uma forma de administração, Nerwan e Clarke (2012) analisam que o gerencialismo é um *ethos*, uma concepção que anseia por uma mudança cultural que parte do Estado, mas que tende a abarcar toda a sociedade, alterando atitudes e comportamentos dos sujeitos. Como não se trata apenas de práticas de governo, a NGP é incorporada tanto em governos ultraliberais quanto em governos mais progressistas.

No Estado Brasileiro, a NGP se desenvolveu na década de 1990 por meio da reforma administrativa, no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB). Contudo, nos governos seguintes de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Roussef (PT), em que pese a presença de políticas mais progressistas, houve a continuidade da transposição para o setor público de “modelos de gestão que utilizam conhecimentos e instrumentos do meio empresarial, dentre eles: sistemas de avaliação, responsabilização e prestação de contas” (OLIVEIRA, 2020, p. 101). Como não há um padrão monolítico, Lima e Gandin (2017) analisam os hibridismos da



NGP no Brasil, alertando para a concomitância de práticas gerenciais, paternalistas e coronelistas no interior das políticas brasileiras.

Outra característica da NGP refere-se à dispersão de poder, considerando que há defesa que agentes não estatais possam prover serviços de maneira melhor do que o Estado. Configurando um processo que implica não apenas o repasse de responsabilidades, mas também a atribuição de maior legitimidade desses agentes não estatais como interlocutores do Estado, garantem, assim, uma interferência maior nas disputas políticas que permeiam o âmbito estatal (LIMA; GANDIN, 2017).

Lima e Gandin (2017), em diálogo com as reflexões de Nerwan e Clarke (2012), não optam pela ideia de fragmentação de poder para explicar esse processo, pois nela estaria implícita a noção de que o poder seria diluído do centro para a periferia. Por outro lado, a dispersão de poder não implica desintegração, mas como o centro, mantém o comando ao mesmo tempo em que distribui poder para a periferia. O gerencialismo cria uma cadeia de monitoramento de organizações semiautônomas, e nesse contexto, concordamos com Oliveira (2015), quando a autora afirma que a implementação da NGP sempre demanda articulações no nível micro e macro nas construções das políticas, haja vista a existência de que processos requerem negociação e confrontação cotidiana entre os diferentes parceiros, exigindo, portanto, constantes novas formas de regulação.

Essas características ganharam amplo alcance, e nos últimos anos, vêm se imiscuindo na agenda educacional. Marques, Mendes e Maranhão (2019) reforçam que a NGP não é adotada porque funciona, mas porque se construiu uma percepção generalizada de que é o modelo que solucionaria os problemas mais importantes dos sistemas educativos contemporâneos. As autoras destacam que a presença da cultura dos resultados e do desempenho é um dos grandes efeitos desse alinhamento com uma nova racionalidade administrativa.

Os desenhos das políticas educacionais variam conforme os contextos federal, estaduais e municipais. Além disso, Verger e Normand (2015) afirmam que os postulados da NGP são frequentemente ambíguos e incluem aspectos contraditórios, a exemplo da autonomia escolar, uma das medidas mais emblemáticas da NGP na educação.



O princípio da autonomia, bandeira dos movimentos sociais que lutam pela ampliação do direito à educação pública e gratuita, democrática e de qualidade, dialoga com um projeto educacional que ambiciona garantir, às escolas, um poder de decisão sobre o seu projeto político-pedagógico, bem como visa à promoção de uma educação escolar referenciada nas particularidades e nas necessidades do contexto social em que está inserida.

Oliveira (2015) ressalta, entretanto, que as reformas neoliberais ocorridas na década de 1990 justificaram-se como resultado das pressões desses movimentos sociais por maior participação na vida política. A mudança nas formas de organização e gestão da educação seriam legitimadas pela necessidade de modernizar a administração pública, a fim de obter maior transparência, estruturas mais democráticas e de maior eficiência. A autora reflete sobre as contradições existentes nessas reformas, posto que a um só tempo existe a tentativa de adequar os sistemas educativos aos padrões exigidos pelo desenvolvimento capitalista. Por outro lado, elas também visavam a atender às demandas de acesso à educação como um dos elementos indispensáveis ao exercício da cidadania.

Assim, as políticas educacionais passaram a adotar o discurso da autonomia, permitindo que haja descentralização das responsabilidades no nível da escola, sem que, entretanto, o poder decisório, de fato, esteja com a comunidade escolar. As escolas devem executar programas e políticas regulados pelos órgãos centrais, de maneira eficaz e eficiente, atingir as metas estabelecidas, ser avaliadas e responsabilizadas pelos resultados apresentados, tal como se espera que aconteça em uma empresa privada.

A descentralização da execução de tarefas proposta pela NGP, além de não alterar as estruturas hierárquicas, também estabelece que a escola deve arcar com todos os ônus de execuções de políticas que não foram formuladas por ela, ressignificando por completo o conceito de autonomia escolar. Um dos diretores entrevistados demonstrou sua indignação afirmando que, “efetivamente, a gente vem pra escola solucionar problemas, problemas em todos os sentidos, aí vem o financeiro, que não vem verba, e a gente tem que fazer o milagre de as coisas acontecerem” (D20).

Os gestores e professores passam a ter responsabilização sobre os destinos da escola, dos alunos e dos projetos, ao passo que o Estado se desresponsabiliza e fortalece a retórica da



autonomia. Concordando com Oliveira (2007, p. 269), “é como se os trabalhadores docentes tivessem que pagar o preço dessa autonomia conquistada, já que é resultante de suas lutas”.

As dimensões da avaliação e prestação de contas que caracterizam as políticas de *accountability* são lançadas como instrumentos que passam a conduzir as ações dos gestores escolares, impelidos a responder especialmente às demandas de ordem administrativa e financeira, a maior parte das vezes sem formação, apoio e estrutura adequada. Souza (2014) chama atenção que o conceito de *accountability* empregado na educação vem contribuindo para a cultura de responsabilização e prestação de contas em processos de implementação e avaliação dos resultados de políticas públicas, em uma perspectiva de lógica gerencial e orientação de organismos internacionais, como o Banco Mundial.

A análise da ação pública pelos seus instrumentos, de acordo com Lascoumes e Le Galès (2012, p. 19-20), revela “singularidades históricas na estruturação de relações entre governantes e governados, segundo uma lógica própria”, e “permite ultrapassar o corte, às vezes fetichizado, entre políticos e políticas”. Esses autores alertam que, pelos instrumentos, o Estado exerce materialmente o poder, não em uma “concepção tradicional de um poder descendente, autoritário e funcionando à base da injunção e da sanção”, mas por meio de “técnicas concretas de enquadramento dos indivíduos que possibilitam orientar à distância suas condutas” (LASCOUMES e LE GALÈS, 2012, p. 25-26). Os autores nos auxiliam na análise dos programas de financiamento escolar na Bahia quando identificamos as contradições oriundas da adoção dos parâmetros da Nova Gestão Pública, evidentes na gestão dos recursos da escola, no que concerne aos aspectos associados à autonomia financeira.

## **GESTÃO DE RECURSOS E PROGRAMAS DE FINANCIAMENTO ESCOLAR NA BAHIA**

O Programa Dinheiro Direto da Escola (PDDE) configura-se enquanto uma das principais formas de transferência de recursos para as escolas existentes no Brasil. Partindo da ideia de autonomia financeira associada aos parâmetros da NGP, o programa surgiu em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Seu objetivo é “prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da

**Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 31, n. 3, p. 1-23, e-rte313202207, set/dez, 2022**



infraestrutura física e pedagógica, com conseqüente elevação do desempenho escolar. Também visa fortalecer a participação social e a autogestão escolar” (BRASIL, 2021).

Segundo Silva e Santos (2015), até 1998, o programa era denominado Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE). Nesse primeiro momento, os recursos eram ofertados apenas para escolas de Ensino Fundamental, escolas privadas que tinham alunos especiais e Organizações Não Governamentais. A partir de 2009, o repasse de verbas passou a ser destinado para toda a Educação Básica, contemplando, também, a Educação Infantil e o Ensino Médio.

Adrião e Peroni (2007) afirmam que o PDDE significou um importante aporte para gestão escolar a partir da garantia de repasses financeiros direto para a escola pública. Ainda assim, as autoras consideram que esse programa condensa as principais mudanças ocorridas a partir da reforma administrativa do Estado na década de 1990, vista a ênfase em três pontos: a democratização da gestão da escola; a relação entre público e privado; e a relação entre descentralização e centralização.

Segundo informações do site do FNDE, o programa engloba várias ações agregadas que possuem finalidades e públicos-alvo específicos. Atualmente, as três principais vigentes são: PDDE Integral, PDDE Qualidade e PDDE Estrutura. Contudo, a quantidade de contas varia de acordo com os programas que a escola tem acesso, a exemplo do PDDE Campo, PDDE Água e esgotamento sanitário, PDDE Sustentável, PDDE Acessível, entre outros.

Destacamos que, para receber recursos dos programas federais, as escolas constituem uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, denominada de Unidade Executora Própria (Uex). Essa Unidade terá conta bancária específica para ser contemplada com recebimento de recursos do PDDE, com inscrição no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas (CNPJ). Essa formalização exige a constituição de comissão e registro em cartório, com a anuência que o grupo escolhido se responsabiliza pela execução e prestação de contas dos recursos. Na Bahia, o equivalente a Uex tem denominação corriqueira de Caixa Escolar

É importante ressaltar que, a partir de 2007, com o advento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o PDDE ampliou sua importância, haja vista que determinados programas passaram a vincular o repasse de recursos à política de avaliações  
*Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 31, n. 3, p. 1-23, e-rte313202207, set/dez, 2022*





externas. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), lançado no bojo dessas ações, tornou-se parâmetro de qualidade da educação brasileira, e entre as propostas do PDE estava previsto que o PDDE concederia, “[...] a título de incentivo, um acréscimo de 50% de recursos financeiros às escolas que cumprirem as metas do IDEB” (SAVIANI, 2009, p. 9). Em 2012, reforçando a recomendação do PDE, o § 4º do 10º artigo da Resolução do CD/FNDE nº 7, de 12 de abril de 2012, dispôs, com relação ao cálculo dos valores devidos à escola, que

As transferências de recursos do PDDE serão acrescidas de parcela extra de 50%, a título de incentivo, destinada a todas as escolas públicas rurais da educação básica, e também, de acordo com o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, às escolas públicas urbanas do ensino fundamental que atingiram as metas intermediárias do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), segundo a última “Prova Brasil” realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2012).

No ano subsequente, em 2013, a vinculação do repasse com os indicadores do IDEB foi suprimida através das novas regras do PDDE, presentes na Resolução/CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013. Contudo, políticas educacionais gestadas por Estados e municípios permaneceram adotando estratégias de bonificação atreladas à melhoria do desempenho em avaliações externas, tal como é possível observar, por exemplo, nas propostas vigentes no Estado de Pernambuco (SANTOS; ANDRADE; MARQUES, 2019).

Ainda sobre o PDE, Saviani (2009) ponderou que a lógica que embasava a proposta era pautada na pedagogia dos resultados, observando que o governo se ajustou às exigências postas pela demanda das empresas, equipando-se com instrumentos de avaliação de produtos.

Outra ação vinculada ao PDE foi o PDE Escola (Plano de Desenvolvimento da Escola), que tinha por finalidade “fortalecer a autonomia de gestão das escolas, envolvendo apoio técnico e financeiro às instituições de ensino para que elaborem seus planos de gestão” (SAVIANI, 2009, p. 9).

Para controlar essa gama de programas, o Ministério da Educação criou uma plataforma digital denominada PDDE Interativo, em que os diretores escolares devem encaminhar os planos de ação correspondentes aos programas que as escolas estão vinculadas, bem como acompanham quais os recursos serão destinados à escola. Destacamos que o acesso ao sistema está vinculado ao Cadastro de Pessoa Física (CPF) do diretor escolar.



No que tange à educação da Bahia, as gestões escolares devem administrar, além dos recursos vinculados às ações e programas do PDDE, as verbas destinadas para alimentação escolar oriundas do Plano Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e os recursos descentralizados do tesouro estadual, denominado Fundo de Assistência Estudantil (FAED). Segundo as informações dos diretores, os recursos mostram-se insuficientes para atender as demandas da escola, não sendo incomum que os gestores e professores contribuam financeiramente para a realização das atividades pedagógicas propostas. Vejamos relatos:

[...] você tem uma verba de manutenção da escola, tem, mas ela é muito pouca, tanto da manutenção dela enquanto estrutura física como organizacional também (D16).

O financeiro que vem do MEC em relação à merenda, essas coisas, é pouco, mas a gente consegue levar, mas realmente, você pagar 36 centavos por merenda, por cabeça, pense aí? [Com] 36 centavos você compra o que, hoje? A gente ainda consegue fazer uma variedade, né, na merenda escolar, com esses 36 centavos por cabeça, pense aí? (D12).

Administrar o pedagógico sem a verba é impossível, porque você tem, vamos dar um exemplo do dia a dia, professor [que] precisa de piloto. Piloto, em média, é oito reais, **se não vem verba do básico, que é papel, prova dos alunos, exercício que o professor pede, como que o pedagógico funciona?** (D20).

Eu acho pouco, o capital, que é 20%. Imagine 2000 e pouco de capital por ano e o resto é custeio, [...] só pude comprar uma caixa de som e uma CPU, só! Queria comprar uns dicionários de inglês, né, porque os daqui ninguém sabe, ninguém viu, sumiu tudo! Não tem um dicionário de inglês na escola, que é o capital também. Num sabia que dicionário era capital, [e] é né, porque é um bem permanente, é capital, **não pude comprar e ainda vou ter que pagar, pense aí** (D18).

Pedagógico é outra dimensão, o mais importante da escola é o pedagógico, porque **se você não tiver dinheiro, você pode fazer uma vaquinha**, pode inventar, se o administrativo não estiver bem, você pode depois melhorar (D13).

Além da escassez dos recursos, é importante destacar que as regras para recebimento, execução e prestação de contas do FAED não são as mesmas do PDDE. Como não há a necessidade de criação de um CNPJ para o recebimento desses recursos estaduais, a abertura e controle das contas passa a estar diretamente vinculada ao CPF do Diretor.



Administrar essa variedade de contas não é tarefa simples, principalmente quando consideramos que essa não é a única atribuição dos diretores. Uma das diretoras entrevistadas relatou:

Estou ficando tão doida que **eu já estou atrapalhando as contas tudo**, fazendo, tipo assim: vou fazer o pagamento. Invés de fazer o pagamento nessa, faço na outra. Já aconteceu duas vezes comigo. Pense, eu ficar louca, manda o dinheiro de volta, manda a transferência de volta pra eu poder fazer na outra conta. Já atrapalhei o capital do PDDE com os 30% da agricultura familiar, e é 20% só o capital, **eu atrapalhei, de repente eu que vou ter que pagar esse dinheiro, porque já foi pago**, tá, mas eu errei, né? Fazer o quê, botei na minha cabeça que era 30 % (D5).

Ressaltamos que o Estado da Bahia estabeleceu, no Regimento Escolar (Bahia, 2011) das unidades integrantes do Sistema Público Estadual de Ensino (art. 19), quarenta e duas atribuições de responsabilidade do diretor, distribuídas pelas dimensões pedagógica (15), administrativa (17), financeira (6) e de articulação com a família e a comunidade (4). Contudo, é possível identificar atividades relativas à gestão de recursos em todas as dimensões, conforme destacamos abaixo:

Art. 19. **São atribuições do diretor**, na forma da legislação vigente, **sob pena de responsabilidade**:

**I - de caráter pedagógico:**

(...)

d) promover meios para **a elaboração e execução** do projeto político-pedagógico, **do plano de gestão escolar** e outros projetos que visem à eficiência da unidade escolar;

e) **acompanhar e avaliar** os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e da rede de ensino e de escola, **em relação a aspectos pedagógicos**, administrativos, **financeiros**, de pessoal e de recursos materiais;

f) **assegurar a participação do Colegiado Escolar na elaboração e acompanhamento da execução** do projeto político-pedagógico, **dos planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento da unidade escolar, em relação a aspectos pedagógicos**, administrativos, **financeiros**, de recursos humanos e de **recursos materiais**;

(...)

**II - de caráter administrativo:**

a) **coordenar as atividades administrativas da unidade escolar**, observando as normas em vigor e as determinações das autoridades superiores expedidas nos atos administrativos publicados no Diário Oficial do Estado;

(...)

d) **gerenciar o funcionamento da unidade escolar, responsabilizando-se pelo registro de informação nos sistemas eletrônicos** disponibilizados pela Secretaria da Educação, zelando pela eficiência, cumprimento das normas educacionais e pelo padrão de qualidade do ensino;



e) **cumprir e fazer cumprir as disposições contidas nos atos administrativos gerais e na programação escolar expedidos pela Secretaria da Educação, inclusive com referência a prazos;**

**III - de caráter financeiro;**

a) **coordenar as atividades financeiras da unidade escolar, na forma da legislação aplicável e orientações da Secretaria da Educação, sob pena de responsabilidade;**

b) **elaborar e submeter à aprovação de dois terços dos componentes do Colegiado Escolar o plano de aplicação dos recursos oriundos de qualquer fonte, quer em regime de repasse, quer de desconcentração ou descentralização;**

c) **programar, registrar, executar e acompanhar as despesas da unidade escolar;**

d) **controlar os créditos orçamentários da unidade escolar oriundos dos recursos federais ou estaduais;**

e) **ao final do exercício financeiro, encerrar a aplicação dos recursos recebidos, levantar os gastos, apurar o saldo existente em cada conta e elaborar o processo de prestação de contas anual; e**

f) **publicar, anualmente, os valores dos recursos financeiros recebidos pela unidade escolar, com os respectivos gastos e saldos;**

**IV - de articulação com a família e a comunidade:**

(...)

b) **divulgar na comunidade os resultados e outras informações da unidade escolar; (BAHIA, 2011, art. 19. Grifos nossos).**

A perspectiva gerencial presente nos dispositivos legais que orientam a gestão das escolas baianas converge com o que anuncia a Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, aprovada em maio de 2021 pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2021). A Matriz foi formulada a partir de referências da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e assim como a BNCC, também propõe competências para os diretores. Botelho e Silva (2022, p. 17) explicam que

a nova matriz de diretores tenta padronizar e uniformizar processos na gestão das escolas, além de reduzir a autonomia e limitar o potencial criativo e crítico da gestão escolar. Na realidade, a organização da matriz coaduna com um projeto de educação sintonizado com os interesses de mercado ao transferir o sentido uniforme e padronizado, presente no setor privado, para as escolas públicas

São definidos parâmetros para escolha, acompanhamento e avaliação dos Diretores mediante a distribuição de atribuições/práticas/ações esperadas, divididas nas seguintes dimensões: 1) político-institucional (7 competências e 39 atribuições/práticas/ações esperadas); pedagógica (6 competências e 30 atribuições/práticas/ações esperadas); administrativo-financeira (4 competências e 26 atribuições/práticas/ações esperadas); e pessoal e relacional (7 competências e 21 atribuições/práticas/ações esperadas).

Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 31, n. 3, p. 1-23, e-rte313202207, set/dez, 2022



Nesse documento, os diretores são posicionados como líderes responsáveis diretos pela “qualidade do trabalho realizado na escola” (BRASIL, 2021, s/p.), abandonando o princípio da gestão democrática, que pressupõe igualdade de posição do diretor perante seus pares, a comunidade escolar e a família, conforme art. 206, VI, da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e art. 14, I e II, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), embora apareça a palavra “democrática” e suas derivações em oito oportunidades.

Além do abandono da gestão democrática, há uma resignificação da autonomia escolar, vez que atende as referências impostas pela OCDE e a Unesco, atribuindo, como apontado por Oliveira (2015), centralidade aos processos de avaliação em busca de resultados. Nesse sentido, esse documento ratifica a adoção dos parâmetros da Nova Gestão Pública presentes nas políticas educacionais, que influenciam o cotidiano do diretor e reforçam a sobrecarga de atividades que estão sob sua responsabilidade.

## **A GESTÃO DOS RECURSOS E A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOS DIRETORES**

Segundo as regras dispostas nos manuais emitidos pela Secretaria da Educação, para recebimento e gastos dos recursos, foi possível identificar que o Diretor responde diretamente pela realização de ações relativas ao controle financeiro da movimentação bancária das contas correntes da escola, ao planejamento dos gastos e priorização das demandas referendadas pelo Colegiado Escolar, processamento de aquisição de bens e serviços públicos normatizado por meio da Lei de Licitações, execução de todas as fases da despesa pública (empenho, liquidação e pagamento), preenchimento de formulários, alimentação dos sistemas informacionais (Sistema Transparência na Escola, Sistema de Gestão Escolar, Sistema Integrado de Planejamento, Contabilidade e Finanças do Estado da Bahia e Sistema de Autoatendimento do Banco credenciado pelo Estado).

Lascoumes e Le Galès (2012) afirmam que, na análise da ação pública pelos seus instrumentos, é possível catalogar minimamente os instrumentos como legislativo e regulador, econômico e fiscal, convenção e incentivo, informativo e de comunicação. Esses autores auxiliam na compreensão dos programas de transferência de recursos para as escolas como uma *Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 31, n. 3, p. 1-23, e-rte313202207, set/dez, 2022*



ação pública, sustentada por uma concepção de regulação, que mobiliza uma pluralidade instrumentos, dentre os quais destacamos o legislativo e regulador, por meio dos diversos normativos expedidos, registro civil da unidade escolar, abertura de contas bancárias, procedimentos licitatórios e da prestação de contas, com uso intensivo de sistemas de informática, que vão desde o censo escolar até aqueles destinados à prestação de contas.

Por conta desse volume de tarefas, quando questionados sobre qual a dimensão da gestão escolar que merecia maior atenção, muitos diretores foram categóricos em expressar que, apesar da dimensão pedagógica ser a finalidade maior da escola, as tarefas de cunho financeiro demandam maior atenção, revelando como os instrumentos da ação pública ampliam “consideravelmente as condições de controle das elites centrais e marginaliza ainda mais a questão dos fins e dos objetivos” (LASCOUMES e LE GALÈS, 2012, p. 28-29).

O financeiro é técnico, o financeiro é o que mais **cria angústia**, pela responsabilidade fiscal que **todo mundo tem medo**, você responde [...] (D3).

[...] eu tenho que me debruçar e me dedicar mais, porque **existem implicações legais de uma prestação de contas errada**, malfeita ou coisa do gênero. Então, você acaba perdendo muito tempo com gestão financeira, que poderia se criar uma outra estrutura no governo, no nível de governo mesmo, e você ter condições de se dedicar mais ao administrativo/pedagógico, entendeu? (D22).

Financeira, fazer a **prestação de contas, é o mais trabalhoso**, porque você tem que dar conta de tudo que você gastou durante o ano inteiro. Então, **a prestação de contas, ela é muito trabalhosa**. Você tem que conferir nota por nota, prestação, valor, cheque, cartão, botar recibo, tudo isso é muito trabalhoso (D16).

[...] então, a gente precisa saber administrar esse dinheiro, e no final do ano, tem uma **prestação de contas, que é algo hiper burocrático**. Fora isso, nós temos problemas sérios com fornecedor, porque o fornecedor precisa ser alguém documentado, alguém que cumpra os prazos, com as necessidades da escola, e isso é muito difícil. Então, todo final de ano, pra mim, e aí eu arrasto todo mundo junto comigo, é um momento de muita atenção, de muito estresse, não é um momento confortável. Então, pra mim é a mais delicada (D17).

[...] nas madrugadas fazendo prestação de contas, porque sempre digo, todo ano, que vou adiantar minha **prestação de contas**, mas nunca faço. Aí **eu fico enlouquecida**, quando chega no final do ano, para poder, no prazo certo, eu entregar minha prestação de contas (D18).

A “angústia”, o “medo”, o ficar “enlouquecida” são sentimentos naturalizados por esses profissionais, cujas atribuições, como dito alhures, estão cingidas pela expressão “sob pena de responsabilidade”. Isso corresponde a responder civil, penal e administrativamente pela não  
**Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 31, n. 3, p. 1-23, e-rte313202207, set/dez, 2022**



execução do rol de competências descritas no art. 19 do Regimento Escolar, ou por sua execução de forma incorreta, ainda que a conduta seja qualificada como culposa por imprudência (ação sem cuidado ou cautela), por negligência (descuido ou desatenção) ou por imperícia (ação sem habilidade ou qualificação técnica).

Nos relatos acima, há um destaque para o processo de prestação de contas, descrito como “muito trabalhoso” e “hiper burocrático”. O trabalho de prestar contas domina as preocupações dos diretores, boa parte do horário de expediente e, por vezes, seus horários que deveriam ser de descanso são direcionados a essa tarefa. No quadro abaixo, podemos compreender melhor as ações referentes à prestação de contas, que se somam às tarefas já descritas sobre o recebimento e gasto de recursos.

**Quadro 1 – Ações para prestação de contas dos recursos transferidos**

<b>FAED</b>	<b>PDDE</b>
<p>Elaborar a “Prestação de Contas” do exercício financeiro, separada por origem de recursos repassados através do FAED – Manutenção e FAED, formalizando o processo, em ordem cronológica, da seguinte forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar Ofício do Diretor da UEE, datado e assinado, para encaminhamento ao NRE, contendo o nº de processos de pagamento, nº de páginas da documentação, relação de documentos que compõem a informações consideradas relevantes para análise do processo;</li> <li>- Preencher formulário de “Prestação de Contas”,</li> <li>- Aviso de Crédito;</li> <li>- Demonstrativo da Execução da Receita e da Despesa e de Efetuados, emitido pelo Sistema Transparência na Escola;</li> <li>- Conciliação Bancária;</li> <li>- Extrato Bancário, mensal, da Conta Corrente e de Aplicação Financeira específica por Programa, do exercício;</li> <li>- Relação de Bens Adquiridos ou Produzidos;</li> <li>- Processo de Despesas catalogadas em ordem decrescente de procedimentos;</li> <li>- Organizar o processo com capa de processo, numeração das páginas e assinatura dos membros da Comissão Executiva do FAED e da Comissão de Licitação, se for o caso;</li> <li>- Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo Diretor da UEE;</li> </ul>	<p>Elaborar a “Prestação de Contas” das ações financeáveis, ao final do exercício financeiro, organizado da seguinte maneira:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ofício do Diretor da UEE, datado e assinado, para encaminhamento ao NRE, contendo o nº de processos de pagamento, nº de páginas da documentação, relação de documentos que compõem a prestação de contas e informações consideradas relevantes para análise do processo;</li> <li>- Aviso de Liberação de Recursos;</li> <li>- Planejamento aprovado pelo MEC, quando se tratar de Ações Agregadas</li> <li>- Demonstrativo da Execução da Receita e Efetuados, emitido pelo Sistema Transparência na Escola;</li> <li>- Conciliação Bancária;</li> <li>- Extrato Bancário, mensal, da Conta Corrente e de Aplicação Financeira específica por Programa, do exercício;</li> <li>- Termo de Doação;</li> <li>- Relação de Bens Adquiridos ou Produzidos;</li> <li>- Despesas catalogadas em ordem decrescente de procedimentos;</li> <li>- Organizar o processo com capa de processo, numeração das páginas e assinatura dos membros do Conselho Fiscal;</li> <li>- Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo Diretor e membros do Conselho Fiscal da UEE;</li> </ul> <p>Para Dispensa de Licitação:</p>



FAED	PDDE
<p># Para Dispensa de Licitação: → Cópia de Cheque ou comprovante de Pagamento Eletrônico; → Comprovante de Despesa - Nota Fiscal e Recibo; → Comprovante de Recolhimento de Impostos, quando utilizado DAM – Documento de Arrecadação Municipal / GPS – Guia de Previdência Social / DARF – Documento de Arrecadação de Receitas Federais: (Pessoa Física) - ISS – Imposto sobre Serviços, conforme legislação municipal; - INSS: 11%- Cota do Prestador do Serviço. A UEE deverá reter o valor e efetuar o pagamento; 20% - Cota Patronal. Pago pela UEE, calculado em cima do valor bruto do serviço; - IRPF – Imposto de Renda Pessoa Física. → Certidões da Empresa Fornecedora: (Pessoa Jurídica) → Cartão do CNPJ – verificar ramo de atividade da empresa, tendo em vista que precisa coincidir com o produto / serviço que está sendo ofertado à UEE; → Certidão Negativa de Débitos - INSS; → Certificado de Regularidade do FGTS; → Certidão Conjunta Negativa da Receita Federal; → Certidão Negativa de Tributos da Receita Estadual. → Ordem de Compra / Serviço, Anexo IV; → Mapa Comparativo de Preços, Anexo V; → Cotação de Preços, no mínimo de 03 (três), Anexo VI; # Para Credenciamento: → Cópia de Cheque; → Comprovante de Despesa - Nota Fiscal e Recibo; → Cópia da publicação no Diário Oficial do Estado – D.O.E. com o Resumo do Termo de Adesão.</p>	<p>→ Cópia de Cheque ou comprovante de Pagamento Eletrônico; → Comprovante de Despesa - Nota Fiscal ou Recibo; → Ordem de Compra / Serviço; → Verificação de Menor Preço; → Planilha de Pesquisa de Preços, no mínimo de 03 (três); → Comprovante de Recolhimento de Impostos, quando utilizado DAM – Documento de Arrecadação Municipal / GPS – Guia de Previdência Social / DARF – Documento de Arrecadação de Receitas Federais: (Pessoa Física) - ISS – Imposto sobre Serviços, percentual conforme legislação municipal; - INSS: 11% - Cota do Prestador do Serviço. A UEE deverá reter o valor e efetuar o pagamento; 20% - Cota Patronal. Pago pela UEE, calculado em cima do valor bruto do serviço; - IRPF – Imposto de Renda Pessoa Física. → Certidões da Empresa Fornecedora: (Pessoa Jurídica) - Cartão do CNPJ – verificar ramo de atividade da empresa, tendo em vista que precisa coincidir com o produto / serviço que está sendo ofertado à UEE; - Certidão Negativa de Débitos – CND, no caso do INSS, verificando se a data de validade da certidão cobre todo o período do processo de aquisição da mercadoria/serviço; - Certificado de Regularidade Fiscal – CRF, no caso do FGTS, verificando se a data de validade da certidão cobre todo o período do processo de aquisição da mercadoria/serviço.</p>
<p>Arquiva a cópia do processo por ordem cronológica o processo de prestação de contas, considerando que ele não poderá ser encadernado.</p>	<p>Arquivar a cópia do processo de Prestação de Contas em ordem cronológica na Unidade Escolar.</p>
<p>Encaminhar a Prestação de Contas original, num único processo, ao NRE de seu território, via protocolo, quando solicitado ou anualmente, atendendo aos prazos estabelecidos em ato normativo da SEC.</p>	<p>Encaminhar a Prestação de Contas original, em um único processo, ao NTE de seu território, via protocolo, quando solicitado ou anualmente.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Bahia (2016a; 2016b).

Tratando-se de dinheiro público, a gestão dos recursos não se traduz, portanto, em autonomia, muito pelo contrário: exige dos diretores o cumprimento da *accountability*, culminada na prestação de contas, que movimenta a máquina administrativa do controle interno  
Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 31, n. 3, p. 1-23, e-rte313202207, set/dez, 2022





(Secretaria de Educação e/ou a Auditoria Geral do Estado) e do controle externo (nesse último caso, pode ser o Controle Social, o Ministério da Educação, os Ministérios Públicos do Estado e da União e/ou os Tribunais de Contas do Estado e da União).

Não obstante, a defesa da qualidade dos serviços públicos, em especial da escola, não pode ser encarada como antagônica às práticas democráticas no interior das instituições. Ocorre que essa espécie de autonomia regulada sob as vestes da Nova Gestão Pública acaba por recompor o controle do Estado na execução de um volume expressivo de tarefas por parte da comunidade escolar, que subsume a tomada de decisões internas com participação efetiva e fortalece a posição de administradores e administrados.

A pesquisa junto aos diretores também identificou que a maioria deles não possuía uma formação específica para a gerir o financeiro da escola. Ademais, a partir desses mesmos relatos, identificamos que a falta de uma equipe na unidade escolar para dar suporte ao trabalho técnico-financeiro, aliada à sobreposição de demandas exigidas, promovem um processo de intensificação do trabalho. Os diretores relatam:

[...] hoje nós **temos uma sobrecarga de trabalho e um acúmulo de função**. Então, **o gestor**, ele é **pedagogo**, ele é **administrador**, ele é **contador**, ele é **psicólogo**, ele é **relações humanas** para atendimento ao público. Então, todas se intercalam, **não há uma separação nas atividades** (D5).

**A secretaria cobra muito, preciso da planilha disso, preciso da planilha. E as vezes você não tem pessoal** pra isso, porque você, enquanto gestor, tem que fazer aquele serviço que não é atribuição sua, por conta da escassez de funcionários na rede de ensino (D1).

[...] tem coisas que não é a função dele, **e a gente acaba fazendo o trabalho que é do outro**. Por exemplo, o trabalho da secretaria, quem vai fazer o trabalho da secretária? Se eu não tenho secretária, não vai fazer? Vai deixar ela parada? Não pode, a secretaria escolar, ela tem que andar. Então acabo fazendo o trabalho da secretaria também (D16).

[...] ó, qualquer dia, **vou fazer um puxadinho aqui, pra ficar aqui**, [...] porque eu moro aqui, eu durmo em casa e volto pra aqui. Tem dia que eu trabalho três turnos e ganho por dois, pra poder dar conta dessa coisa da educação, hoje em dia. Então, assim, a gente trabalha porque precisa, porque condição de trabalho, estímulo e motivação, não tem. Chega final de ano, meu Deus! Você vê no momento de a gente falar da entrevista, que seria só de chorar, aqui. Aí todo ano a gente fala o seguinte: próximo ano será melhor (D20).



Os depoimentos nos trazem indícios de como o trabalho do diretor tem sido cada vez mais compelido aos parâmetros da NGP. O gerencialismo visa à construção de um “novo sujeito”, cuja conduta é guiada pelos processos avaliativos e sancionários, interiorizando normas de desempenho e autovigilância para se adequar aos indicadores e à competição com os outros. Segundo Silva (2018), as exigências sociais, econômicas e tecnológicas que vêm influenciando o trabalho dos diretores, somadas às demandas institucionais provocadas pelas políticas educacionais, têm exigido deles cada vez mais horas de trabalho. Essa intensificação tem como finalidade alcançar maior produtividade, a fim de garantir bons resultados em avaliações externas, focalizando, portanto, muito mais o produto do que os processos internos da escola.

Corroborando com a análise de Silva (2018) e com os depoimentos dos diretores, a pesquisa de Souza (2014, p. 8), segundo a qual o Plano de Desenvolvimento da Educação/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação materializou uma qualidade às avessas, trazendo efeitos perversos à política local e ao trabalho docente em decorrência da lógica de *accountability*, concentra a ação “na performatividade da escola e de seus profissionais, manteve inalteradas as condições materiais e objetivas de trabalho no ‘chão da escola’”.

A adoção de parâmetros da NGP, portanto, além de subverter as finalidades da educação à lógica do mercado, impõe, para os diretores escolares, um conjunto de atribuições e responsabilidades que ampliam sobremaneira o seu trabalho, sem que eles contem com equipe de trabalho para desenvolver toda a gama de atividades exigidas deles por meio de variados instrumentos da ação pública.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, anunciamos que os elementos que caracterizam a Nova Gestão Pública têm incidido sobre o trabalho de diretores escolares das escolas estaduais da Bahia, ampliando suas demandas e contribuindo para a intensificação do seu trabalho. A lógica gerencial advinda do setor privado subverte as finalidades sociais da educação e lança mão de instrumentos da ação pública, que buscam responsabilizar sujeitos e escolas, ao passo que



oculta e reforça a desobrigação do Estado em ofertar as condições necessárias para o desenvolvimento pleno dos estudantes, tal como está postulado na Constituição Federal.

Um paradoxo, portanto, se instala: o Estado descentraliza um conjunto de recursos para as escolas elevarem os indicadores educacionais, fomentando, assim, uma pedagogia de resultados. Contudo, na prática, segundo os depoimentos dos gestores, o financiamento destinado não tem garantido nem as condições mínimas para o desenvolvimento de ações pedagógicas simples e cotidianas, e nem a consolidação da autonomia escolar prevista nos marcos normativos da educação brasileira e baiana. Assim, com poucos recursos e presos a uma vasta burocracia que estabelece padrões rígidos de recebimento, execução e prestação de contas, os diretores vão criando estratégias para gerir a escola que passam, por exemplo, por contribuir financeiramente com projetos pedagógicos ou por não cumprir por completo todos os procedimentos estabelecidos legalmente. Se na NGP a economia e a eficácia são pilares para uma gestão eficiente, na escola, a conta deveria ser outra.

Demonstramos que, no Regimento Escolar, é possível identificar quarenta e duas atribuições para os Diretores, que respondem civil, penal e administrativamente pela não execução ou por qualquer conduta irregular na execução dos seus atributos. Questionamos, entretanto: quais as condições reais para que eles possam cumprir tais disposições, uma vez que, além de não terem tido formação adequada, também não dispõem de uma equipe de trabalho apta a dar o suporte necessário?

Notadamente, a autonomia da gestão de recursos financeiros pelas escolas, bandeira constante de luta dos educadores e educadoras, foi completamente apropriada pela NGP como um importante mecanismo de controle da escola. As comunidades são convocadas – quando são! – apenas para referendar ou não a execução de políticas que não foram desenhadas ou escolhidas por elas. Para os diretores escolares, a autonomia se reverte de responsabilização e culpabilização por possíveis resultados não atingidos.

Por fim, a intensificação do trabalho dos diretores, a despeito dos possíveis adoecimentos desses trabalhadores, tornou-se uma condição para atender as demandas oriundas da adoção dos parâmetros da Nova Gestão Pública na educação, principalmente no que se refere à gestão dos recursos das escolas. Fechar os olhos para essa realidade é, ao final, consentir que quem deve pagar a conta é o diretor escolar; é não perceber os reais impactos dessa política

*Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 31, n. 3, p. 1-23, e-rte313202207, set/dez, 2022*



para os diretores e a comunidade escolar, que buscam uma educação de qualidade, participativa e democrática.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para gestão da escola pública. **Revista Educação e Sociedade**, 28(98), 2007, p. 253-267. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a13v2898.pdf>. Acesso em: 10/05/2022.

AIRES, C. Programas Governamentais – contradições no processo de implementação da gestão democrática e o impacto no trabalho do diretor da escola. In: SILVA, M.; PEREIRA, R. (Org.). **Gestão Escolar e o Trabalho do Diretor**. Curitiba: Appris, 2018.

BAHIA. Portaria n. 5.872, de 15 de julho de 2011. Aprova o Regimento Escolar das unidades escolares integrantes do Sistema Público Estadual de Ensino e dá outras providências. Secretaria da Educação, 2011.

BAHIA. **Sistemática de Execução de Processos** – Planejamento, Execução e Prestação de Contas dos Recursos Financeiros, oriundos do FAED, utilizados pelas UEE. Secretaria da Educação, 2016a.

BAHIA. **Sistemática de Execução de Processos** – Planejamento, Execução e Prestação de Contas dos Recursos Financeiros, oriundos do PDDE, utilizados pelas UEE: Secretaria da Educação, 2016b.

BRASIL. MEC. PARECER CNE/CP N. 4/2021. Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar). Conselho Nacional de Educação, 2021.

BOTELHO, G.; SILVA, L. G. A. Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor: o trabalho do diretor escolar em análise. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 16, e83899. Março de 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 10/05/2022.

**Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 31, n. 3, p. 1-23, e-rte313202207, set/dez, 2022**



BRASIL. **Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10/05/2022.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 7, 12 de abril de 2012.** Disponível em:  
<https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3517-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-7-de-12-de-abril-de-2012>. Acesso em:  
10/05/2022.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013.** Disponível em:  
[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30536915/do1-2013-04-19-resolucao-n-10-de-18-de-abril-de-2013-30536908](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30536915/do1-2013-04-19-resolucao-n-10-de-18-de-abril-de-2013-30536908). Acesso em: 10/05/2022.

BRASIL. **PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola.** 2021. Disponível em:  
<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde>.  
Acesso em: 10/05/2022.

LASCOUMES, P.; LE GALÈS, P. A ação pública abordada pelos seus instrumentos. **Revista Pós Ciências Sociais**, 9(18), 2012, p.19-44. Disponível em:  
<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/1331>. Acesso em:  
10/05/2022.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina: Planta, 2004.

LIMA, I.; GANDIN, L. Gerencialismo e dispersão de poder na relação Estado-educação: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, 33(3), 2017, p. 729 - 749. doi: <https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79305>

MARQUES, L.; MENDES, J.; MARANHÃO, I. A Nova Gestão Pública no contexto da educação pernambucana e a qualidade educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, 35(2), 2019, p. 351. doi: <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95409>

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, 37(2), 2012, p. 353-381. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362012000200003>

OLIVEIRA, J. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação.** Serie Políticas e Gestão na Educação: MEC/Inep, 2007.

OLIVEIRA, D. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, 36 (132), 2015, p. 625-646. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440>

OLIVEIRA, D. **Da promessa de futuro à suspensão do presente: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira.** Petrópolis: Vozes, 2020.

**Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 31, n. 3, p. 1-23, e-rte313202207, set/dez, 2022**



PARO, V. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

SANTOS, A.; ANDRADE, E.; MARQUES, L. (Orgs.). **Políticas educacionais no estado de Pernambuco**: discursos, tensões e contradições. Recife: UFPE, 2019.

SAVIANI, D. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: Análise Crítica da política do MEC: Autores Associados, 2009.

SILVA, E. Diretor da Escola Básica: “O Vento que Sopra o Carvão”. In: SILVA, M.; PEREIRA, R. (Orgs.). **Gestão Escolar e o Trabalho do Diretor**. Curitiba: Appris, 2018.

SILVA, G.; SANTOS, I. M. O Programa Dinheiro Direto na Escola e a gestão gerencial na Educação Básica. **Dialogia**, São Paulo, n. 22, p. 47-67, jul./dez. 2015.

SOUZA, V. **O plano de metas "Compromisso Todos pela Educação"**: desdobramentos na gestão educacional local e no trabalho docente. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educação & Sociedade**, 36 (132), 2015, p. 599-622. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>.

## THE PRINCIPAL IS WHO PAYS THE BILL: NPM AND RESOURCE MANAGEMENT IN THE SCHOOL

### ABSTRACT

This research has as aim at analyzing which conditions permeate resources management in state schools in Bahia. It questions how this dimension has impacted the principal's work and reflects on the appropriation of the concept of school autonomy from introducing of the New Public Management parameters. Based on documentary analysis and on semi structured interviews carried out with 26 principals of metropolitan region of Salvador, it exposes numerous attributions which these professionals of education must perform to receive, to execute and to account for the resources transferred to schools. It concludes that financial management, as an instrument of public action, has intensified the work of these professionals, leading to illness processes, and blaming them for possible unachieved results.

**Keywords:** Educational Policies. New Public Management. Resource management. School Principal's Work. School Autonomy.



## **EL DIRECTOR ES QUE PAGA LA CUENTA: NAM Y GESTIÓN DE RECURSOS EN LA ESCUELA**

### **RESUMEN**

Esta investigación tuvo como propuesta analizar cuáles condicionantes permean la gestión de recursos en escuelas públicas de Bahía. Cuestiona cómo esta dimensión ha impactado el trabajo del director y reflexiona sobre la apropiación del concepto de autonomía escolar desde la introducción de los parámetros de la Nueva Gestión Pública. Basada en análisis documental y entrevistas semiestructuradas realizadas con 26 directores de la región metropolitana de Salvador, expone las numerosas atribuciones que estos profesionales de la educación deben realizar para recibir, ejecutar y rendir cuentas de los recursos transferidos a las escuelas. Concluye que la gestión financiera, como instrumento de acción pública, hay intensificado el trabajo de esos profesionales, dando lugar a procesos de enfermedad y culpabilidad por posibles resultados no alcanzados.

**Palabras clave:** Política Educativa. Nueva Administración Pública. Gestión de Recursos. Trabajo del director Escolar. Autonomía Escolar.

---

Submetido em: outubro de 2022.

Aprovado em: novembro de 2022.

Publicado em: novembro de 2022.