

Comparando os Recursos Financeiros do PDDE com as chamadas ‘Contribuições Espontâneas’ arrecadadas pelas Escolas Públicas

Mariana Peleje Viana

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil

Resumo

O trabalho traz dados de pesquisa sobre quanto o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), de origem federal, representa para a gestão financeira da escola pública no Brasil, quando comparado à arrecadação de recursos financeiros feita pelas próprias escolas. Baseia-se em enquete digital, respondida por 1.744 sujeitos, representantes das unidades escolares do país. As respostas permitiram a criação de um banco de dados representativo de todas as unidades federativas do Brasil, desenhando um panorama das impressões dos sujeitos que lidam com a gestão financeira escolar. Aponta-se que o PDDE é a única fonte de recursos financeiros em 47,7% dos casos, discorrendo sobre a indispensabilidade desse programa para as escolas de todo o Brasil, além de detectar baixa representatividade dos recursos próprios (17,4%) – com exceção das escolas da Região Sul. Problematisa-se, por fim, sobre as chamadas “contribuições espontâneas”, especialmente no estado de Santa Catarina.

Palavras-chave: **Financiamento da Educação. Gestão Financeira Escolar. PDDE. Recursos Próprios.**

Comparing the Financial Resources of the PDDE with the so-called ‘Spontaneous Contributions’ collected by Public Schools

Abstract

The paper brings research data on how much the *Money Direct to School Program* (Programa Dinheiro Direto na Escola, PDDE), of federal origin, represents for the financial management of public schools in Brazil, compared to the fund raising made by the schools themselves. It is based on a digital survey, answered by 1,744 people, representatives of school units in the country. The answers made it possible to create a representative database of all federative units in Brazil, drawing a panorama of the impressions of people who deal with school financial management. It is pointed out that the PDDE is the only source of financial resources in 47.7% of cases, discussing the indispensability of this program for schools throughout Brazil, in addition to detecting low representation of own resources (17.4%) - with the exception of schools in the South region. Finally, it discusses the so-called “spontaneous contributions”, especially in the state of Santa Catarina.

Keywords: **School Funding. School Financial Management. PDDE. Schools’ Own Resources.**

Comparando los Recursos Económicos del PDDE con los llamados 'Aportes Espontáneos' recaudados por las Escuelas Públicas

Resumen

El trabajo trae datos de investigación sobre cuánto representa el Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), de origen federal, para la gestión financiera de las escuelas públicas de Brasil, en comparación con la recaudación de recursos financieros realizada por las propias escuelas. Se basa en una encuesta digital, respondida por 1.744 sujetos, representantes de las unidades escolares del país. Las respuestas permitieron la creación de una base de datos representativa de todas las unidades federativas de Brasil, trazando un panorama de las impresiones de los sujetos que llevan la gestión financiera escolar. Se señala que el PDDE es la única fuente de recursos económicos en el 47,7% de los casos, discutiéndose la indispensabilidad de este programa para las escuelas de todo el país, además de detectar baja representación de recursos propios (17,4%) – con excepción de escuelas de la región Sur. Se problematizaron, además, los llamados “aportes espontáneos”, especialmente en el estado de Santa Catarina.

Palabras-clave: **Financiamiento de la Educación. Gestión Financiera Escolar. PDDE. Recursos Propios.**

Introdução

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) foi criado em 1995, como parte do conjunto de ações e programas do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Ministério da Educação (MEC), com o propósito de destinar recursos financeiros diretamente para a gestão da escola pública, por meio da criação de uma Unidade Executora (UEX)¹ na escola.

O objetivo principal desse programa, desde sua implantação, é o de prestar assistência financeira às escolas públicas de todo o Brasil, das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, incluindo escolas de educação especial qualificadas como entidades filantrópicas, a fim de reduzir a escassez material da escola, permitindo a realização de pequenas despesas necessárias ao seu funcionamento cotidiano. Confere-se às instituições, assim, um mínimo de autonomia financeira e uma maior agilidade no uso do recurso público. No caso do PDDE, sua gestão, utilização e prestação de contas são feitas pela própria associação escolar, ou seja, de maneira descentralizada.

Os objetivos legais mais específicos do Programa podem ser sintetizados em três: 1) oferecer assistência financeira para as escolas públicas, focando na melhoria de suas

¹ A Unidade Executora Própria (UEX) é uma entidade de direito privado dentro da escola, com personalidade jurídica própria, sem fins lucrativos – comumente chamada de Associação de Pais e Mestres, Conselho Escolar, Círculo de Pais e Mestres, Cooperativa Escolar ou nome equivalente –, composta por professores, diretores, demais servidores da escola, familiares de alunos, dentre outros interessados em promover o bom funcionamento da escola pública e melhorar a qualidade do ensino, com participação ativa e sistemática na sua gestão administrativa, financeira e pedagógica, constituída para receber e executar os recursos do PDDE, destinados à(s) escola(s) que representa. Ela constitui-se no mecanismo que possibilitou a efetivação da política de descentralização de recursos e do exercício do controle social das ações implementadas pelo PDDE (BRASIL, 2002, p. 72).

infraestruturas física e didática; 2) reforçar a autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e pedagógico; 3) elevar os índices de desempenho da educação básica.

O PDDE transfere recursos de capital e custeio destinados à aquisição de material permanente ou de consumo, necessários ao funcionamento da unidade escolar, tais como: benfeitorias no estabelecimento (manutenção, conservação e pequenos reparos), capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, avaliação de aprendizagem, implementação de projeto pedagógico e desenvolvimento de atividades educacionais.

Até 2014, o valor repassado pelo PDDE era transferido em uma parcela única anual, mas a partir de então o repasse foi dividido em duas parcelas anuais, por motivos de “indisponibilidade financeira”². Em 2020, eventualmente, o repasse ocorreu em parcela única, somente no primeiro semestre, como forma de “auxiliar as unidades escolares no enfrentamento do Novo Coronavírus”³.

Os repasses do PDDE são calculados de acordo com o número de matrículas da escola, a partir da soma de um valor fixo, que é definido por tipo de estabelecimento de ensino (rural, urbano, privado de educação especial ou polo presencial da Universidade Aberta do Brasil), com um valor variável (conforme o número de alunos matriculados no estabelecimento, computados pelo Censo Escolar do ano anterior), conforme a seguinte figura:

Figura 1 – Valores Referenciais para Cálculo do PDDE Básico

1. Valor Fixo/ano (VF/a) = R\$ 1.000,00
a. Escola pública urbana com UEx: 1 x VF/a
b. Escola pública rural com UEx: 2 x VF/a
c. Escola privada de educação especial: 1 x VF/a
d. Polo presencial da UAB: 3 x VF/a
2. Valor Per Capita/ano (VPC/a) = R\$ 20,00
a. Alunos de escolas urbanas ou rurais com UEx: 1 x VPC/a
b. Alunos de escolas urbanas sem UEx: 2 x VPC/a
c. Alunos de escolas rurais sem UEx: 3 x VPC/a
d. Alunos público alvo da educação especial em escola pública: 4 x VPC/a
e. Alunos de escola privada de educação especial: 3 x VPC/a
f. Alunos de polos presenciais da UAB: 1 x VPC/a

Fonte: Brasil, Resolução nº 10/2013. Anexo I.

Para efeito de exemplo, pode-se pensar no caso de uma escola pública urbana com UEx, que possuía 400 alunos em 2019, calculando o repasse dessa escola para o ano de 2020:

² Em 2014 “[...] os valores da maioria das ações foram, excepcionalmente, divididos em duas parcelas, com o objetivo de adequar ao fluxo da disponibilidade orçamentária e financeira. [...] Os recursos da 2ª parcela do PDDE básico e as demais ações [...] foram empenhados em 2014, mas por indisponibilidade de limite financeiro os recursos não foram liberados no mesmo exercício, ficando a previsão do repasse para o ano de 2015” (BRASIL, 2015, p. 152). No Relatório de gestão do FNDE de 2014 (BRASIL, 2015), verifica-se a referência de que esse parcelamento havia sido feito apenas naquele ano, “excepcionalmente”, porém, esse procedimento foi mantido e regulamentado em dezembro de 2015, pela Resolução CD/FNDE nº 16/2015.

³ Informações sobre a antecipação dos repasses do PDDE em 2020, “para reforçar o combate ao coronavírus”, estão no Boletim Informativo *Dicas PDDE* nº 01, de abril de 2020, Edição 12, Ano 5, disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pdde/area-para-gestores/boletim-informativo>. Acesso em: 21 set. 2020.

- **Valor fixo**, para escola urbana com UEx = 1 x R\$ 1.000,00 = **R\$ 1.000,00**;
- **Valor Per Capita/ano**, para escola urbana com UEx (1 x R\$ 20,00) x 400 alunos em 2019 = **R\$ 8.000,00**;
- **Valor total = valor fixo (R\$ 1.000,00) + valor Per Capita/ano (R\$ 8.000,00) = R\$ 9.000,00** para a escola em 2020, ou R\$ 22,50 por aluno/ano.

Apesar de ser um valor pequeno por aluno/ano, o PDDE se constituiu como o primeiro e único programa de origem federal que transfere recursos financeiros da União diretamente para gestão de escolas públicas do país. Vale ressaltar que o Programa surgiu sete anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), numa conjuntura histórica imersa na luta da sociedade civil pela deliberação de demandas e ações ligadas à concretização dos direitos sociais, em um contexto de pressões populares e de organizações civis pela autonomia da escola pública.

A autonomia escolar fazia parte do debate político desse cenário e foi regulamentada apenas em 1996 (próximo à criação do PDDE, em 1995), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – dentro de uma conjuntura política econômica neoliberal, em evidência durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), de 1994 a 2002.

Somente a partir de 2009, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010), do Partido dos Trabalhadores (PT), é que o PDDE passou a ser destinado a toda a educação básica e, com isso, as matrículas de educação infantil e de ensino médio deixaram de ser ignoradas pelo Programa. Isso ocorreu somente 14 anos após sua criação, em concordância também com o contexto de ampliação das políticas voltadas para toda a educação básica – lembrando que, em 2006, o próprio Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) foi substituído pelo Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), mas somente em 2009 é que o PDDE foi adequado a toda a educação básica.

Os estudos de Viana (2020) demonstram ainda que o PDDE só foi ampliado significativamente, não apenas em termos de maior organização e planejamento de suas ações, mas também em termos orçamentários, a partir de 2006 e 2007, dez anos após sua criação (antes ainda de ser expandido para toda a educação básica). Durante os dois governos de Luiz Inácio Lula da Silva, a pesquisa observou um crescimento significativo dos valores executados pelo PDDE, contando com ações complementares (também chamadas de “ações agregadas”) que passaram a integrar o formato de transferência automática do Programa para as escolas cadastradas.

Em análise dos documentos de auditoria do FNDE e dos relatórios anuais de gestão dessa Autarquia, Viana aponta que, em 1995, por exemplo, no primeiro ano de existência do PDDE, o valor executado pelo Programa foi da ordem de R\$ 1,2 bilhão de reais (BRASIL, 1998), com redução de 31,4% até o ano de 2002, passando para cerca de R\$ 822,1 milhões – após oito anos de governo FHC (1994 a 2002).

Já de 2003 a 2010 (período de oito anos do governo Lula), os valores executados pelo PDDE tiveram um aumento da ordem de 222,8%, passando de R\$ 712,5 milhões, em 2003, para R\$ 2,3 bilhões em 2011, atingindo R\$ 3,6 bilhões em 2013, no governo Dilma Rousseff

(sucessora de Lula, também do PT, que governou de 2011 a 2016), caindo gradativamente a partir de 2015, chegando a R\$ 1,6 bilhão em 2018.

Pode-se visualizar melhor esse movimento a partir da série histórica abaixo, baseada nos relatórios anuais do FNDE (com correção monetária conforme o Índice Nacional de Preços ao Consumidor, para novembro de 2019):

Gráfico 1 – Valores Totais Executados pelo PDDE de 1997 a 2018 (Correção Monetária para Nov/2019-INPC/IBGE)



Fonte: Viana (2020, p. 341).

Sendo assim, o PDDE tem demonstrado sua consistência como uma política pública de educação, a qual tem perdurado por diferentes governos durante mais de vinte anos, tendo sido exponencialmente expandida, apresentando sua relevância dentro do planejamento orçamentário do FNDE e das ações educacionais do governo federal. Entre 1997 e 2017, por exemplo, o PDDE foi repassado a uma média de 123 mil escolas (com e sem UEx)⁴ em todo o país – tendo como referência que em 2017 o Brasil possuía 184.145 escolas⁵, o Programa então atendeu 70,4% das escolas brasileiras (VIANA, 2020, p. 335).

Como um programa que destina recursos financeiros diretamente para a gestão da escola, o PDDE faz parte do que se chama de política de descentralização de recursos financeiros. No Brasil, programas de descentralização financeira têm sido implantados desde os anos 1980 (SOUZA, 2006) e mais marcantemente a partir de 1995, com a criação do PDDE, passando a garantir, mesmo que precariamente, um pequeno aporte de “recursos transferidos” (verba pública destinada à própria escola) para a solução de problemas mais imediatos, que não eram resolvidos a contento pelo poder público.

⁴ Ressalta-se que escolas com até 50 alunos matriculados não precisam possuir UEx para receber os recursos do PDDE. Nesse caso, eles são transferidos às chamadas Entidades Executoras (EEx), que são as respectivas secretarias de educação ou prefeituras, responsáveis por realizar a intermediação e prestação de contas dos recursos juntamente com tais escolas. Além disso, o PDDE também pode ser repassado às chamadas Entidades Mantenedoras (EM) de escolas privadas de educação especial. A média de 123 mil escolas beneficiadas pelo PDDE entre 1997 e 2017 representa todas as escolas atendidas pelo Programa, com UEx, EEx ou EM (VIANA, 2020, p. 234).

⁵ Conforme informações do Censo Escolar de 2018, disponibilizadas pelo Laboratório de Dados Educacionais da UFPR: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/escolas>. Acesso em: 01 out. 2018.

A revisão bibliográfica trazida por Viana (2020) aponta que a literatura sobre os recursos transferidos demonstra que essas políticas podem significar um exercício da gestão democrática na escola, possibilitando controle social, maior participação e autonomia escolar, mas, por outro lado, também podem acarretar um aumento da burocracia escolar e esvaziamento do compromisso do Estado para com a manutenção da escola, nos parâmetros que ela necessita.

Em suma, os recursos transferidos são os recursos provenientes do Estado, enviados pelo poder público, repassados por uma das esferas administrativas. São os recursos provenientes dos programas e ações de financiamento da educação, transferidos pelos governos – federal, estadual e municipal – e repassados diretamente às escolas, de acordo com a rede a qual pertencem, seguindo normas de transferência, movimentação, utilização e fiscalização de acordo com legislações específicas.

Em contraste com os “recursos transferidos” pelos governos, há também os chamados “recursos próprios” (SOUZA, 2006), que são aqueles arrecadados pela própria escola, de origem privada, angariados mais especificamente por uma associação escolar, geralmente denominada Associação de Pais e Mestres (APM), Associação de Pais e Professores (APP), ou equivalente.

Os recursos próprios podem ser constituídos por diversas fontes, dependendo da criatividade e da capacidade arrecadadora de cada escola, utilizando-se de alternativas de arrecadação como: festas, bazares, bingos, rifas e sorteios em geral, vendas de espaços publicitários, prestação de serviços, parcerias com o setor privado da economia local, doações em geral, entre outras. Uma forma de arrecadar recursos para a escola é, também, através da solicitação (ou da cobrança) de uma “contribuição voluntária”, também chamada “contribuição espontânea”, de seus associados, ou mesmo de toda a comunidade escolar, em especial dos familiares das crianças e estudantes.

A questão é que a escola, quando assume a tarefa de arrecadar recursos próprios, geralmente o faz com a intenção de responder a alguma necessidade ainda não solucionada pelos recursos transferidos. Segundo Souza (2006), as necessidades da escola pública não são estranhas à sua função social, são necessidades públicas e sociais, por isso deveriam ser sanadas pelo poder público com ações diretas ou com recursos governamentais, sem necessitar que a escola financie a si mesma com recursos próprios. Contudo, uma vez evidenciada a falta de recursos transferidos, a escola busca alternativas próprias para sanar suas necessidades, uma prática que, apesar de ir contra a gratuidade do ensino público, parece culturalmente legitimada, já que, apesar de ser chamada de “contribuição espontânea”, ela ocorre como uma cobrança, regularmente, endossada por secretarias de educação e equipes gestoras de escolas públicas – especialmente na Região Sul do Brasil (como evidenciado pelos dados apresentados no presente artigo).

O tema da participação da comunidade escolar nas questões financeiras da escola não é necessariamente novo, já que as primeiras Associações de Pais Mestres (APMs) detectadas no Brasil são da década de 1930. Contudo, devido aos poucos recursos governamentais destinados à educação pública, as APMs já apresentavam, desde sua origem, características essencialmente arrecadadoras (BUENO, 1995).

Desde então, as práticas dessas Associações estiveram ligadas à “arrecadação local”, estabelecidas seja pela realização de eventos arrecadadores na forma de festas, bingos, rifas

etc., seja pelo estabelecimento de uma contribuição financeira por parte das famílias, buscando recursos para realizar despesas das mais simples (desde a compra de materiais de papelaria) até as mais estruturais (reformas prediais e serviços de manutenção). A principal discussão que permeia, vale repetir, é que tais despesas, sejam simples ou custosas, são obrigações para com a infraestrutura da escola pública e deveriam ser sanadas pelo Estado e não pelas famílias da comunidade escolar, que já são contribuintes, pagando pelos impostos que devem financiar o ensino público.

Por meio das lutas populares que precederam e conquistaram o reconhecimento formal do direito à educação no Brasil, a Constituição Federal (CF/88) estabelece, em seu artigo 206, nove princípios que norteiam o ensino no país, e entre eles está o princípio do inciso quatro, que indica a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (BRASIL, 1988).

Cabe lembrar que o ensino é custeado pela arrecadação de impostos da população, sendo que a União deve aplicar, anualmente, “[...] nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino”, conforme o artigo 212 da CF/88.

A discussão sobre a arrecadação de recursos próprios nas escolas públicas é necessária, pois há casos em que essa fonte (as contribuições financeiras da própria comunidade, para angariar dinheiro para a escola) chegando a superar os valores anuais transferidos pelo PDDE, especificamente nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Tal fato levanta uma grande preocupação no que tange ao financiamento público da educação nessas localidades e à garantia do direito constitucional pela gratuidade do ensino público, já que, nesses casos, as comunidades escolares são responsabilizadas por custear a maior parte do orçamento gerido pelas escolas públicas.

O trabalho mostra que a região geográfica que mais conta com a arrecadação de recursos próprios no Brasil é a Região Sul, com 46,7% dos casos participantes da pesquisa, com destaque para o estado de Santa Catarina, em que 78,0% das escolas respondentes indicaram contar com essa fonte, e para o estado do Paraná, com 48,7%. Esses achados corroboram estudos como os de Viana (2019) e Souza (2009), que também relataram sobre a prevalência dos recursos próprios sobre os recursos transferidos nessas localidades.

Com o intuito de analisar a representatividade dos recursos do PDDE na gestão financeira das escolas do Brasil, comparando essa informação também com a arrecadação de recursos próprios, o trabalho apresentará alguns dos dados de uma pesquisa de doutorado (VIANA, 2020) que se propôs a realizar uma avaliação do PDDE em âmbito nacional. O estudo trouxe análises importantes acerca da discussão sobre os recursos próprios da escola e a luta pela garantia do direito à educação pública, gratuita e de qualidade para todos, com enfoque na gestão financeira realizada no âmbito das próprias unidades escolares.

Foi construído um formulário virtual, baseado em pesquisas anteriores (VIANA, 2010; 2015) e em entrevistas pré-teste realizadas em campo (VIANA, 2019), a fim de estender a pesquisa à maior quantidade de escolas possível e focar as visões dos usuários dessa política (de forma anônima). O trabalho contou com colaboração do FNDE, que enviou a

enquete a cerca de 180 mil endereços eletrônicos das escolas cadastradas no Programa, obtendo 1.744 formulários respondidos (em torno de 1,0% de retorno)⁶.

O tratamento dos dados comparou as informações trazidas pela amostra da pesquisa com dados nacionais, do Censo Escolar/INEP de 2018, buscando identificar se houve um padrão de opinião entre os participantes e as tendências das respostas ao considerarem-se cinco características gerais das escolas: a) dependência administrativa; b) localidade (rural/urbana); c) estado/região; d) etapas e modalidades de ensino; e) quantidade de matrículas.

Em que proporção a gestão financeira das escolas depende dos recursos do PDDE? A escola conta com recursos de outras fontes? Em que medida os recursos próprios complementam a gestão financeira escolar? Os respondentes concordam com as solicitações por “contribuições espontâneas”? Tais são os questionamentos que norteiam o presente trabalho.

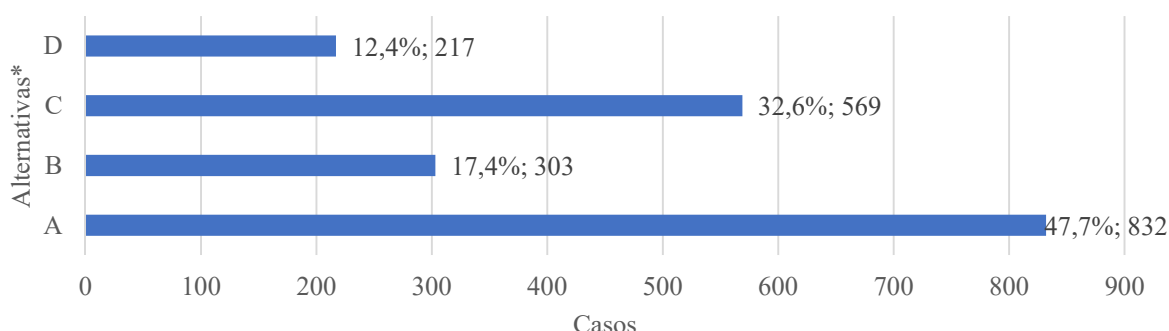
O PDDE diante do total de recursos administrados pela escola

A enquete buscou identificar se existem outras fontes de recursos financeiros na escola do respondente, para além daqueles provenientes do PDDE e de suas ações agregadas, a fim de compreender sobre a representatividade desse Programa perante o montante total de recursos da escola, se ele é a única fonte de recursos ou se há outras também.

Dentre os 1.744 respondentes, a maioria das escolas afirmou que conta somente com os recursos do PDDE e não recebe recursos de outras fontes (alternativa A), representando 47,7% (832 casos) dos participantes da pesquisa. Isso indica que praticamente metade das escolas respondentes da enquete possui alto nível de dependência dos recursos do PDDE e suas ações agregadas, já que essa é sua única fonte para a realização da gestão financeira escolar.

Apenas 303 casos optaram pela alternativa B (sobre também contarem com recursos próprios), o que leva a observação de que a capacidade de arrecadação de recursos próprios só ocorre em 17,4% das escolas participantes do estudo em todo o país, não se configurando como uma fonte vultosa para a grande maioria delas.

⁶ Foi criado um sítio online com o banco de dados da pesquisa, disponível em: <https://pddegestaofinanceiraescolar.wordpress.com/>. Acesso em: 01 jan. 2019. Pode-se, no sítio, acessar a íntegra da enquete enviada às escolas e as respostas obtidas, a fim de facilitar o acesso e socializar os dados obtidos, visando contribuir especialmente com outros estudos que também se debruçam sobre o tema da gestão financeira escolar, que se interessem em outros cruzamentos estatísticos possíveis, enfocando regiões ou unidades federativas específicas, por exemplo, conforme seus próprios objetivos de trabalho.

Gráfico 2 – Outras Fontes de Recursos Financeiros para a Escola, além daqueles Provenientes do PDDE e suas Ações Agregadas

Notas: *Alternativas: a) Não, não há outras fontes de recursos financeiros da escola, somente os transferidos por meio do PDDE e suas ações agregadas; b) Sim, os recursos provenientes de contribuições espontâneas e doações; c) Sim, de outro(s) procedimento(s)/programa(s) do GOVERNO ESTADUAL, que transfere(m) dinheiro diretamente para outra conta bancária da escola; d) Sim, de outro(s) procedimento(s)/programa(s) do GOVERNO MUNICIPAL, que transfere(m) dinheiro diretamente para outra conta bancária da escola. Fonte: Viana (2020, p. 223).

Destaca-se que 32,6% dos respondentes indicaram contar com recursos de outros procedimentos/programas do governo estadual e somente 12,4% contam com recursos dos governos municipais, o que indica a necessidade de aprofundamento teórico-metodológico sobre a capacidade econômica e a vontade política dos estados e municípios com relação ao desenvolvimento de programas/procedimentos que destinem recursos financeiros para a promoção da autonomia de gestão (que não é apenas financeira, mas também administrativa e pedagógica) das escolas municipais e estaduais do Brasil.

Contudo, tendo em vista que esse é um processo que começou a surgir, nacionalmente, na década de 1990, pode-se dizer que houve um aumento significativo das políticas de transferência de recursos financeiros para a escola desde então, já que, após quase trinta anos de implementação do PDDE, a pesquisa detectou a existência de 43 (quarenta e três) programas/procedimentos (similares ao PDDE) provenientes de governos municipais, assim como 20 (vinte) provenientes de governos estaduais e do Distrito Federal. Não foram encontrados programas similares, de origem estadual, no Acre, Amazonas, Amapá, Rondônia, Roraima e Sergipe.

Quando se cruzam as informações trazidas pelo gráfico anterior, enfocando as respostas dadas apenas pelas escolas municipais, tem-se que 69,3% delas (757 casos, de 1093 participantes) indicam que não possuem outras fontes de recursos financeiros, somente os transferidos por meio do PDDE e suas ações agregadas (alternativa A). Essa constatação evidencia a preponderância desse programa no tocante à realidade de gestão financeira na grande maioria das escolas municipais do país – representadas pelos respondentes da enquête, proporcionalmente ao universo nacional –, demonstrando que essa é a rede de ensino que possui o maior nível de dependência do PDDE em comparação às demais.

Chama atenção o fato de que o respondente da enquête poderia escolher mais de uma alternativa, podendo indicar, por exemplo, que, para além dos recursos do PDDE, a sua escola também poderia contar com arrecadação de recursos próprios (alternativa B), o que correspondeu a apenas 17,2% no caso das escolas municipais (188, de 1093 participantes) e 13,9% das escolas estaduais (85, de 610 participantes).

Se consideradas as escolas da rede privada de educação especial, sem fins lucrativos, que também recebem recursos do PDDE, a pesquisa detectou que quase noventa por cento delas (87,9%, ou 29 escolas, de 33 participantes) indicaram arrecadar recursos próprios⁷.

Sobre as escolas das redes estaduais que recebem recursos provenientes “de outro(s) procedimento(s)/programa(s) do governo estadual” (alternativa C), pode-se destacar os trabalhos de Marques (2009) e Viana (2010), que denunciam sobre uma “pulverização” de procedimentos que transferem recursos diretamente para as escolas da rede estadual de São Paulo, chegando em torno de dez a vinte repasses por ano, provenientes de diversos programas e convênios estaduais.

Viana (2010) traz dados que indicam que as escolas estaduais de São Paulo lidaram com cerca de 13 repasses por ano (entre 2007 e 2008), para além daqueles provenientes do PDDE, devido a uma fragmentação de programas/procedimentos irregulares e não-frequentes da Secretaria Estadual de Educação de SP. Em 2008, por exemplo, uma das escolas pesquisadas por esse estudo recebeu 24 repasses, para gerir e prestar contas ao longo de um ano. Apesar da grande quantidade de repasses, de diferentes fontes, o montante de recursos transferidos para as escolas estaduais paulistas (incluindo outros programas, para além do PDDE) era muito inferior ao montante de recursos transferidos para as escolas da rede municipal de São Paulo, por exemplo, correspondendo a cerca de R\$ 98,00 por aluno/ano na rede municipal e R\$ 74,00 na rede estadual.

Marques (2009) aborda essa questão ao comentar sobre a própria insuficiência de recursos relatada nas escolas estaduais em que realizou sua pesquisa, também na rede estadual de ensino de São Paulo, afirmando que tal fato estava mais diretamente relacionado à desorganização quanto à frequência e ao recebimento dos programas do que necessariamente aos montantes encaminhados, sendo que, quando a escola enfrentou insuficiência de recurso, foi comum observar a utilização de estratégias que visavam complementar a sua receita, ora de formas legais, ora de formas estritamente ilegais, com grandes esforços para arrecadação de recursos próprios junto à comunidade escolar.

Ainda nesta discussão, sobre outras fontes de recursos financeiros para as escolas, foi elaborado o quadro a seguir, com a análise feita por estado e região, conforme as possibilidades de alternativas sobre essa questão da enquete:

⁷ Sem perder de vista que muitas escolas de educação especial contam com doações de fundações e agentes do setor privado, além de que a educação inclusiva geralmente envolve um maior envolvimento entre família e escola na troca de informações, acompanhamento e mobilização para a aprendizagem dos alunos, relações essas que podem representar também uma maior contribuição financeira das famílias para com a escola.

Quadro 1 – Outras Fontes de Recursos Financeiros para a Escola, além daqueles Provenientes do PDDE e suas Ações Agregadas – Análise por Estado e Região

Un. Fed. / Alternativas*	N. casos	A	%	B	%	C	%	D	%
NORTE									
AC	7	4	57,1%	0	0,0%	2	28,6%	1	14,3%
AM	6	4	66,7%	3	50,0%	1	16,7%	0	0,0%
AP	4	2	50,0%	0	0,0%	1	25,0%	1	25,0%
PA	48	32	66,7%	9	18,8%	8	16,7%	1	2,1%
RO	14	4	28,6%	2	14,3%	0	0,0%	9	64,3%
RR	1	1	100,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
TO	24	9	37,5%	2	8,3%	11	45,8%	5	20,8%
Total N	104	56	53,8%	16	15,4%	23	22,1%	17	16,3%
NORDESTE									
AL	11	7	63,6%	0	0,0%	3	27,3%	1	9,1%
BA	254	206	81,1%	5	2,0%	41	16,1%	5	2,0%
CE	38	28	73,7%	2	5,3%	5	13,2%	4	10,5%
MA	30	27	90,0%	1	3,3%	2	6,7%	0	0,0%
PB	56	41	73,2%	0	0,0%	18	32,1%	0	0,0%
PE	81	46	56,8%	2	2,5%	29	35,8%	7	8,6%
PI	45	24	53,3%	0	0,0%	18	40,0%	3	6,7%
RN	66	43	65,2%	1	1,5%	15	22,7%	7	10,6%
SE	10	8	80,0%	0	0,0%	1	10,0%	1	10,0%
Total NE	591	430	72,8%	11	1,9%	132	22,3%	28	4,7%
CENTRO-OESTE									
DF	3	0	0,0%	0	0,0%	3	100,0%	0	0,0%
GO	88	39	44,3%	9	10,2%	37	42,0%	9	10,2%
MT	138	26	18,8%	9	6,5%	100	72,5%	10	7,2%
MS	20	9	45,0%	4	20,0%	7	35,0%	1	5,0%
Total CO	249	74	29,7%	22	8,8%	147	59,0%	20	8,0%
SUDESTE									
ES	41	12	29,3%	5	12,2%	20	48,8%	6	14,6%
MG	133	83	62,4%	24	18,0%	13	9,8%	27	20,3%
RJ	47	17	36,2%	2	4,3%	19	40,4%	9	19,1%
SP	256	54	21,1%	72	28,1%	124	48,4%	54	21,1%
Total SE	477	166	34,8%	103	21,6%	176	36,9%	96	20,1%
SUL									
PR	158	60	38,0%	77	48,7%	29	18,4%	42	26,6%
RS	124	38	30,6%	42	33,9%	56	45,2%	9	7,3%
SC	41	8	19,5%	32	78,0%	6	14,6%	5	12,2%
Total S	323	106	32,8%	151	46,7%	91	28,2%	56	17,3%
TOTAL	1744	832	47,7%	303	17,4%	569	32,6%	217	12,4%

Notas: *Alternativas: a) Não, não há outras fontes de recursos financeiros da escola, somente os transferidos por meio do PDDE e suas ações agregadas; b) Sim, os recursos provenientes de contribuições espontâneas e doações; c) Sim, de outro(s) procedimento(s)/programa(s) do GOVERNO ESTADUAL, que transfere(m) dinheiro diretamente para outra conta bancária da escola; d) Sim, de outro(s) procedimento(s)/programa(s) do GOVERNO MUNICIPAL, que transfere(m) dinheiro diretamente para outra conta bancária da escola.

Fonte: Viana (2020, p. 233).

A maioria das escolas das Regiões Norte e Nordeste demonstra que não conta com recursos de outras fontes para além do PDDE, já que 53,8% dos respondentes da Região Norte indicaram a alternativa A e 72,8% da Região Nordeste também, com destaque para os estados AM, PA e AC (Norte) e MA, BA e SE (Nordeste).

Já na Região Centro-Oeste, apenas 29,7% dos respondentes indicaram a alternativa A, informando que a maioria (59,0%) conta com outros recursos para além do PDDE, provenientes dos governos estaduais (alternativa C), com destaque para o estado de MT.

As escolas das Regiões Sul e Sudeste também indicaram contar com recursos dos governos estadual ou municipal. A maioria das escolas da Região Sudeste optou pela alternativa C (sobre receber recursos estaduais), representando 36,9% dos casos dessa região, com destaque para os estados de ES e SP. Já quanto à Região Sul, 28,2% das escolas indicaram contar com recursos dos governos estaduais.

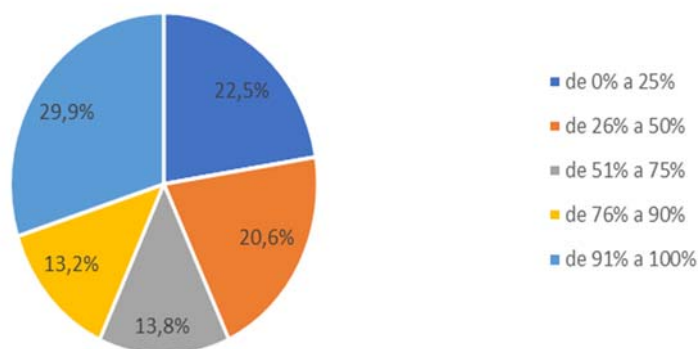
O quadro demonstra pequena capacidade econômica por parte das prefeituras – especialmente das Regiões Nordeste (apenas 4,7%) e Centro-Oeste (8,0%). Somente 12,4% dos respondentes afirmaram contar com recursos dos governos municipais, em sua maioria nas Regiões Sudeste (20,1%) e Sul (17,3%), com destaque para os estados de SP e PR.

Sobre a arrecadação de recursos próprios (alternativa B), a região que mais indica contar com esse tipo de recurso é a Região Sul (46,7%), com destaque para SC, em que 78,0% das escolas respondentes indicaram contar com essa fonte, e para o PR, com 48,7%. Diferentemente da Região Sudeste, em que representam 21,6%, destacando-se o RJ, com indicação de que apenas 4,3% de suas escolas contam com esse tipo de recurso. Além das Regiões Norte, com 15,4%, Centro-Oeste, com 8,8% e Nordeste, com apenas 1,9%.

Quando a pesquisa enfoca essas análises do ponto de vista da localidade específica (rural ou urbana) das escolas, constata-se que a grande maioria das escolas rurais (mais de 70,0%) indica não contar com recursos de outras fontes, apenas do PDDE, o que aponta para a relevância do programa para a gestão escolar das escolas do campo.

A enquete também perguntou: “Em sua opinião, qual o percentual que o PDDE representa diante do total de recursos administrados pela sua escola, aproximadamente?”. As respostas demonstram que a maioria das escolas (29,9%) indicou que o PDDE representa entre 91% a 100% do total dos recursos geridos:

Gráfico 2 – Percentual do PDDE diante do Total de Recursos Administrados pela Escola



Fonte: Viana (2020, p. 244).

Cruzando as respostas dadas na perspectiva da dependência administrativa, reafirma-se que as escolas que mais dependem do Programa são escolas municipais, sendo que 42,0% delas indicaram que o PDDE representa de 91% a 100% do total de recursos administrados pela escola, enquanto as escolas privadas de educação especial foram as que indicaram menor representatividade do PDDE para com o montante da escola, pois 90,9% delas afirmaram que o Programa representa menos de um quarto do montante gerido pela escola.

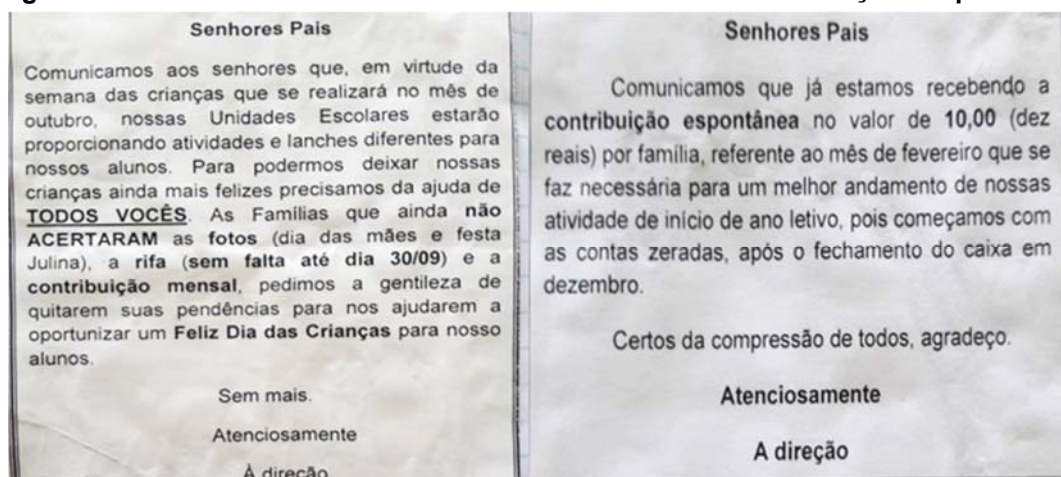
Já na perspectiva da localidade das escolas, ressalta-se novamente que as escolas rurais dependem mais do PDDE, pois metade das escolas rurais participantes do estudo indicou que o Programa corresponde de 91% a 100% do total de recursos da escola. As escolas urbanas, por outro lado, são as que indicaram menor representatividade do PDDE, sendo que a maioria dos respondentes apontou que o Programa corresponde de 0% a 25% do total gerido pela escola.

Considerando a unidade federativa e a região geográfica da escola, o estudo detectou que as escolas das Regiões Norte e Nordeste são as que mais indicaram depender do PDDE, sendo que 32,7% e 41,5%, respectivamente, afirmaram que o Programa corresponde de 91% a 100% do total dos recursos geridos pela escola.

Recursos arrecadados pelas associações escolares: as “contribuições (não muito) espontâneas”

A pesquisa de campo coletou alguns bilhetes/comunicados que foram enviados às famílias das crianças, solicitando por “contribuições espontâneas”:

Figura 1 – Bilhetes/Comunicados das Escolas solicitando Contribuições Espontâneas



Fonte: Registros dos cadernos do Caixa Escolar de escola municipal de Rio Negrinho/SC, coletados pela pesquisa de campo (VIANA, 2019).

O sentido dado pela linguagem do bilhete condiciona a “ajuda de todos”, com destaque, como se todas as famílias (referidas como “senhores pais”) pudessem ou devessem ajudar a escola financeiramente, subordinando essa contribuição à felicidade das crianças, ou seja, com um apelo emocional, já que isso proporcionaria “atividades e lanches diferentes” para “deixar nossas crianças ainda mais felizes” e “oportunizar um Feliz dia das Crianças”.

Além de correlacionar a ajuda financeira à felicidade das crianças, o tom do bilhete denota que havia um acordo prévio em contribuir financeiramente com a escola, ao utilizar os termos “as famílias que ainda não acertaram [...] a contribuição mensal, pedimos a gentileza

de quitarem suas pendências” (Bilhete 1, grifos da autora), e se direciona especialmente àquelas que não contribuíram até tal momento, para que compreendam que “ainda há tempo” de contribuir. Na verdade, a “contribuição mensal”, no caso, não é tratada como uma doação, de forma espontânea, pois usa as palavras “quitarem suas pendências”, representando pagar uma dívida, como se a contribuição fosse uma obrigação a ser paga todos os meses, por parte das famílias.

No segundo bilhete, verifica-se que, apesar do termo “contribuição espontânea”, a direção da escola estipula um valor de dez reais por família, especialmente ao mês de início das aulas, fevereiro, “pois começamos com as contas zeradas, após fechamento do caixa em dezembro”, o que pode gerar preocupações por parte das famílias, pois “contas zeradas” parece significar que a escola não possui condições financeiras para operar normalmente caso as famílias não contribuam financeiramente, sendo essa uma condição “necessária para um melhor atendimento de nossas atividades de início de ano letivo” (Bilhete 2, grifos da autora), como se a escola fosse uma empresa privada, com “fechamento de caixa”, esvaziando seu caráter público e gratuito, tornando suas condições financeiras para um melhor atendimento uma responsabilidade das famílias, e não do Estado.

A Figura 2 é um registro de pagamento individual, colado nos cadernos ou agendas dos alunos, para a “Contribuição Espontânea de Mensalidade de 2018”. Evidencia-se o caráter de cobrança regular por parte da escola, transmitindo-se uma sensação de pendência quanto aos meses que não foram preenchidos e de débito, ou dever, em relação aos meses que estão por vir, anotando-se os valores doados e uma assinatura do professor que o coletou e o repassou à APP.

Figura 2 – Calendário para Contribuição Espontânea de Mensalidade de 2018

CONTRIBUIÇÃO ESPONTÂNEA DE MENSALIDADE 2018			
Janeiro	Fevereiro	Março	Abril
	pg 10,00	pg 10,00 +1,00	pg 10,00
Maior	Junho	Julho	Agosto
10,00	10,00	11,00	10,00
Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro

Fonte: Registro das agendas e cadernos das crianças, coletados pela pesquisa de campo (VIANA, 2019).

A pesquisa também detectou outros bilhetes e comunicados destinados às famílias das crianças e estudantes, via impressa e via grupos virtuais nas redes sociais, encaminhados no final do ano letivo, em que as escolas condicionam a efetuação da matrícula a uma contribuição no valor de R\$ 30,00, para a pré-escola e ensino fundamental, e de até R\$ 50,00 no caso de creches.

Quais as consequências do desenvolvimento da cultura de cobrança por recursos próprios, tanto para as escolas quanto para as famílias?

Para as escolas, lembra-se que 46,7% das escolas da Região Sul afirmaram contar com recursos provenientes de arrecadações, sendo que as escolas de Santa Catarina representam 78,0% dessa parcela. Um percentual alto em comparação aos demais estados

e demais regiões geográficas, fato que demonstra, nesses casos, a destituição do caráter público da escola pública, contrariando a própria constituição brasileira, a qual prevê a gratuidade do ensino público (em seu Art. 206, inciso IV).

Além disso, tal arrecadação depende de dispêndio significativo de energia e tempo para a realização de festas, rifas e ações que buscam angariar dinheiro, mas que requerem grande nível de esforço e organização por parte da escola, inclusive de responsabilidade pela prestação de contas desses recursos, já que são doações, mas não demandam os mesmos critérios de utilização e fiscalização que demandariam os recursos governamentais, implicando preocupação quanto à transparência e ao controle dessas contribuições.

Contudo, essa maior “liberdade” quanto ao uso e à prestação de contas dos recursos próprios acaba possibilitando, ao mesmo tempo, uma maior agilidade para a realização de gastos, já que não requer necessariamente passar por decisão coletiva ou pela realização de três orçamentos etc., permitindo que a pessoa responsável (geralmente a direção da escola) efetue a compra/serviço que lhe foi demandado com o dinamismo que o cotidiano escolar muitas vezes exige.

Assim, ao mesmo tempo que o menor controle e a menor fiscalização dos recursos próprios representam preocupação quanto à transparência no uso desses recursos, eles também fazem refletir sobre a (in)dispensabilidade de alguns procedimentos burocráticos quanto ao uso dos recursos transferidos pelos governos, pois demonstram que a escola possui necessidades de gastos mais urgentes e dinâmicos, os quais poderiam ser realizados de forma mais ágil e com maior autonomia pela gestão escolar.

Já para as famílias, as consequências seriam principalmente quanto à própria noção sobre o papel da escola pública e sobre quem deve ser seu provedor (que deveria ser exclusivamente o Estado, com recursos provenientes dos impostos, já pagos pelas famílias), além do prejuízo à própria renda familiar, com uma despesa que não deveria fazer parte de seus gastos regulares.

Finalmente, mas não menos importante, leva-se em conta o constrangimento das famílias e das crianças durante o processo de arrecadação, pois elas acabam expostas perante os demais colegas e à comunidade escolar, sobre possuir ou não condições de doar dinheiro para a escola. A prática constitui embaraço também aos professores, que precisam repassar esses bilhetes, coletar e até cobrar pelo valor a ser doado, lidando com essa situação em meio às atividades pedagógicas com as crianças.

Além disso, as observações de campo em escolas catarinenses durante a pesquisa pré-teste e as análises das atas das reuniões quanto à composição das APPs levam ao entendimento de que, como essa associação acaba discutindo praticamente apenas as questões financeiras, ela se torna estigmatizada e excludente, contando com maior participação de professores do que de pais de alunos, ou apenas de pessoas que, quando cobradas a ajudarem a escola financeiramente, terão condições de contribuir. Isso pode significar que famílias mais pobres acabam ficando de fora dos processos de decisão da APP, por receio de terem que participar financeiramente.

Ou seja, as análises levam a perceber que, quanto mais dedicadas à arrecadação de recursos próprios, mais as APPs assumem um caráter financeiro e arrecadador em detrimento de sua dimensão pedagógica e participativa, diferentemente do que poderia ocorrer se esses

estigmas não afastassem a comunidade escolar da própria participação na gestão dos recursos da escola.

Tal reflexão é um alerta principalmente para as escolas que dependem grandemente de recursos próprios para sua gestão financeira, pois a fonte desses recursos é instável e sua frequência também pode ser irregular, já que depende essencialmente da situação econômica dos membros da comunidade da escola, podendo cair drasticamente em períodos de maior desemprego e crises econômicas. Observou-se uma redução durante a pandemia do Coronavírus Covid-19, por exemplo, em que a arrecadação de recursos próprios caiu bruscamente e as escolas, apesar de fechadas, continuaram tendo que pagar para concluir obras anteriores, despesas de manutenção (com internet e computadores), armazenamento de dados em plataformas virtuais de ensino, materiais de papelaria como pastas e etiquetas para kits de atividades impressas (entregues aos alunos sem condição de acesso à internet para fazer as atividades não presenciais), etc.

A enquete da pesquisa também contou com outra questão que complementa essas discussões, ao perguntar se o respondente concordaria com a seguinte afirmação: "Arrecadar recursos financeiros por meio de doações, festas, rifas etc. causa constrangimento à comunidade escolar e exige grandes esforços de tempo e energia por parte da escola". Foram detectados 404 casos (23,1%) que concordaram com tal afirmação, sendo a maioria deles nas escolas municipais (51,0%), seguidas das estaduais (44,6%), sendo apenas 4,5% de escolas privadas de educação especial.

Além disso, a maioria que optou por essa alternativa era de escola urbana (80,0% destes respondentes), o que significa que, mesmo sendo as escolas urbanas aquelas que mais arrecadam recursos próprios, a grande maioria delas sente-se constrangida e concorda que essa ação demanda demasiados esforços e dispêndio de tempo por parte da escola.

Na Região Sul, que contou com o total de 323 participantes na enquete, 120 optaram por essa alternativa. Ou seja, mesmo sendo a região mais arrecadadora, foi detectado que parcela significativa (37,2%) dos respondentes concorda que arrecadar recursos financeiros por meio de doações, festas, rifas etc. causa constrangimento e exige grandes esforços por parte da escola. Santa Catarina, por exemplo, que é o estado mais arrecadador, contou com 41 respondentes e 16 deles (39,0%) admitiram essa situação.

A enquete também questionou: "sua escola solicita a colaboração das famílias dos/as alunos/as com o pagamento de contribuições espontâneas?", oferecendo algumas alternativas com relação à frequência dessas solicitações.

Em termos nacionais, foi constatado que a grande maioria das escolas respondeu não solicita recursos financeiros às famílias, correspondendo a 81,9%, ou 1428 casos, demonstrando que os recursos próprios não fazem parte significativa da gestão financeira em mais de 80% das escolas do Brasil. Além disso, a enquete detectou que 100,0% das escolas de educação indígena e 93,7% das escolas de educação no campo indicaram não realizar tal solicitação – o que reafirma a preponderância do PDDE para esses casos. Na perspectiva da dependência administrativa, apenas 7,0% das escolas municipais e 2,8% das escolas estaduais apontaram que sim, solicitam "contribuições espontâneas" mensalmente e com sugestão de valor.

A última questão a ser analisada é sobre a posição do respondente, favorável ou contrária, em relação à solicitação da escola por contribuições espontâneas. Ocorreram cinco

casos ausentes (sem resposta), totalizando 1.739 respondentes a essa questão, sendo que 50,2% (873 casos) indicaram ser “a favor”, concorrendo muito proximamente com os 49,6% (862 casos) que indicaram ser “contra” – o que reflete a complexidade e parcialidade que envolvem essa discussão. Apenas 0,2% (3 casos) indicaram “parcialmente/depende” e 0,1% (1 caso) indicou “indiferente”.

Considerando a localidade das escolas respondentes quanto a essa questão, destaca-se que as escolas rurais sem UEx são as que mais se posicionaram contra a arrecadação de recursos próprios (72,0%, ou 18 casos, do total de 25 respondentes). Essa análise também pode ser feita sob a perspectiva da região geográfica e das unidades federativas, demonstrando que as Regiões Nordeste, Centro-Oeste e Norte foram as que mais se posicionaram contra a solicitação por contribuições financeiras à comunidade escolar, representando 65,9%, 53,2% e 50,0%, respectivamente. Já as Regiões Sul e Sudeste se posicionaram majoritariamente a favor, representando 75,8% e 55,4%.

Presume-se que esse posicionamento pode se dar tanto por questões históricas e político-ideológicas quanto por questões econômicas, de escassez de recursos financeiros, especialmente quanto às escolas com menor número de matrículas, o que pode levá-las a concordarem com tal solicitação mais por uma questão de necessidade – para ajudar a sanar suas demandas materiais –, do que de um posicionamento ideológico ligado ao caráter gratuito (constitucional), que deveria prevalecer entre as escolas públicas.

Esses fatores se somam à discussão acerca da desigualdade educacional em nosso país e do nível de dependência das escolas pelo PDDE, fazendo refletir sobre a indispensabilidade desse Programa para a gestão financeira das escolas públicas brasileiras.

Conclusões

O trabalho demonstra que quase metade das escolas participantes do estudo, em âmbito nacional, depende em grande nível do PDDE, pois esse programa se constitui como a única fonte de recursos em 47,7% dos casos, mesmo detectando a existência de outros programas estaduais ou municipais (observados mais nos casos das Regiões Centro-Oeste e Sudeste).

A pesquisa também constatou que a grande maioria das escolas do país não solicita “contribuições espontâneas” (81,9%), com exceção apenas da Região Sul, que foi a que mais indicou contar com recursos próprios, com 43,3% dos casos, em contraste com o Nordeste, em que apenas 6,4% dos casos apontaram contar com tal solicitação – sem perder de vista as disparidades socioeconômicas que marcam tais regiões. Apesar disso, parece não haver consenso quanto às opiniões sobre serem contrários ou favoráveis a essas solicitações.

Conclui-se que a arrecadação de recursos próprios auxilia de maneira complementar a gestão financeira da escola e pode ser bem-vinda, desde que seja de fato espontânea e esporádica, que não represente constrangimento para a comunidade escolar, não afaste as famílias mais pobres dos processos participativos e decisórios quanto à gestão financeira da escola, não concorra com o tempo que poderia ser dispendido para atividades pedagógicas e, finalmente, não se torne um hábito tão frequente a ponto de representar mais para a gestão financeira da escola do que os recursos transferidos pelos governos.

No caso da Região Sul, os recursos próprios correspondem à parcela significativa do montante anual das escolas, chegando a exceder os recursos transferidos pelo PDDE, contudo, essa prática depende das condições socioeconômicas de cada localidade e se demonstra insuficiente nas demais regiões do país.

No estado de Santa Catarina, as cobranças e doações das famílias para as escolas públicas também parecem ser legitimadas histórica e culturalmente, ou até incentivadas pelos governantes, o que aponta para a necessidade de estudos sociológicos que analisem essas relações com maior profundidade. No que diz respeito à gratuidade do ensino público, são práticas que devem ser questionadas e problematizadas, especialmente pelo fato de que podem abrir precedentes para que os governos (municipais e/ou estaduais) se eximam de sua responsabilidade em custear a gestão financeira da escola pública, acomodando-se com a capacidade de arrecadação das comunidades escolares e outorgando essa responsabilidade de financiamento às próprias famílias, professores, alunos e funcionários das escolas.

Ao considerar a insuficiência de recursos governamentais para atender às necessidades da escola, é de se compreender que a gestão busque por recursos próprios, até por permitirem maior liberdade na escolha das compras e serviços a serem adquiridos, sendo independentes das regulamentações de um programa governamental. Contudo, é necessário moderar essa prática, pois é uma ação contrária à gratuidade do ensino público e que pode trazer consequências ainda mais custosas para a comunidade escolar, ou até a omissão do Estado em garantir esse direito.

A pesquisa detectou uma queda brusca, desde 2013, dos montantes destinados ao PDDE pelo governo federal, e aponta para a necessidade de aumento desses valores, baseado em reformulação dos critérios de cálculo dos repasses do Programa, conforme aspectos socioeconômicos, tendo em vista sua preponderância para escolas de educação indígena e do campo, com destaque para os estados de AM, PA e AC (Norte) e MA, BA e SE (Nordeste).

O estudo espera colaborar com o debate sobre a superação da desigualdade educacional no Brasil, assim como sua relação com o papel redistributivo do governo federal e o pacto federativo entre União, estados e municípios na oferta da educação básica, com qualidade socialmente referenciada, sublinhando a importância de recursos financeiros descentralizados, suficientes e adequados, para que as escolas públicas realizem sua gestão de forma autônoma e democrática.

Referências

- BRASIL. Constituição Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. MEC/FNDE. **Relatório de Atividades de 1997**. Brasília, fevereiro de 1998.
- BRASIL. MEC/FNDE. **Relatório de Atividades de 2002**. Brasília: FNDE, 2003.
- BRASIL. Resolução nº 10 de 18 de abril de 2013. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2013.
- BRASIL. MEC/FNDE. **Relatório de Gestão do FNDE 2015**. Brasília: FNDE, 2016.
- BUENO, B. O. Financiamento da educação e associações de pais e mestres. **Revista da ANDE**, n. 15, p. 11-16, 1995.

MARQUES, L. D. **Gestão democrática dos recursos descentralizados na escola pública (estado de São Paulo)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação - Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SOUZA, Â. R. de. Análise dos recursos disponíveis em 13 escolas públicas no estado do Paraná. In: GOUVEIA, A. B.; SOUZA, Â. R. de; TAVARES, T. M. (Org.). **Conversas sobre financiamento da educação no Brasil**. Curitiba: ED. da UFPR, 2006. p. 249-282.

VIANA, M. P. **Gestão dos recursos financeiros descentralizados destinados às escolas públicas de São Paulo**: seus montantes, processos participativos e procedimentos legais e administrativos envolvendo sua execução. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2010.

VIANA, M. P. **Recursos financeiros descentralizados para a escola pública**: uma política necessária. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

VIANA, M. P. Gestão financeira escolar: montantes, gastos e o que diretores, coordenadores e estudantes têm a dizer sobre isso. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 131-155, set./dez. 2019.

VIANA, M. P. **O Programa Dinheiro Direto na Escola e a gestão financeira escolar em âmbito nacional**. 2020. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

Mariana Peleje Viana é doutora em políticas educacionais (2020, bolsista CAPES), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR), tendo sido integrante do Núcleo de Políticas Educacionais (NuPE) da UFPR, atuando também como Representante Discente do PPGE/UFPR (gestões de 2018 e 2019). Realizou Doutorado Sanduíche no exterior (Bolsista PDSE-CAPES) na Universidade Estadual do Texas/EUA, com foco em financiamento da educação e políticas educacionais. Atualmente atua como especialista em assuntos educacionais na rede municipal de ensino de São Bento do Sul/SC e como Professora Substituta na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC - Campus Blumenau).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0551-3943>

E-mail: marianapviana@yahoo.com.br

Recebido em 05 de dezembro de 2020

Aprovado em 05 de abril de 2021