

PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA: GESTÃO FINANCEIRA E PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA EM TERRA INDÍGENA?

Raimundo Sousa

Universidade Federal do Pará

sousaf3@yahoo.com.br

Resumo:

Este trabalho faz uma discussão sobre as políticas de financiamento da União para a escola pública brasileira. O foco é o PDDE, um dos maiores programas de descentralização financeira que surgiu em meados dos anos 1990 no bojo da reforma estatal brasileira, e que após 17 anos ainda está vigente, sua expansão foi até a escola da aldeia. Em Altamira, cidade paraense, a Escola de Educação Indígena kwatinemu, localizada à margem direita do Rio Xingu, é beneficiária do referido programa. A partir de embasamento teórico sobre a reforma do Estado brasileiro, dados documentais sobre liberação de recursos obtidos na *homepage* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e o depoimento da direção geral das escolas da aldeia, é realizada uma análise qualitativa, na qual aponta que a escola em questão, agora também imersa em consequências provocadas pela implantação de hidroelétrica, possui limitações para participação, implementação da gestão democrática, gestão financeira, e estabilidade vital da comunidade.

Palavras-Chave: Financiamento; gestão democrática; comunidade indígena

INTRODUÇÃO

A sociedade sofre os efeitos da ditadura do capital. O projeto neoliberal como saída à crise do capitalismo está fundado no aumento da exclusão social e na redução desenfreada dos direitos sociais conquistados historicamente. Esta ação é elaborada, coordenada e patrocinada pelas organizações financeiras multilaterais¹, cujo objetivo central é enquadrar tais direitos na lógica mercadológica, causando, assim, profundo alargamento da miséria social. (FRIGOTO, 1999)

A lógica mercadológica cujo fundamento está nas orientações e diretrizes emanadas das agências internacionais financeiras têm forte ressonância na estrutura social e estatal da América Latina provocando reformas substanciais que defendem os interesses privados em detrimento das instituições sociais que sustentam um projeto societário incluído de valorização e emancipação da classe trabalhadora, a mais penalizada com as imposições de cunho mercantil surripiador de direitos.

No Brasil, depois de 20 anos da suspensão da liberdade política e de expressão (1964-1984), a efervescência do contexto, na luta pelas Diretas Já, e pela redemocratização, favoreceu a luta pelas eleições diretas e pela construção de um

Estado que fosse provedor e executor de políticas sociais, com o objetivo de projetar uma sociedade igualitária e defensora do conflito pelo exercício pleno da cidadania. A promulgação da Constituição Federal em 1988, também chamada de Carta Cidadã, garantiu parte desses direitos, mas foi confrontada anos mais tarde com medidas neoliberais sufocantes da cidadania.

Assim, a reforma estatal seguiu rumos diferentes, especialmente com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), conduzido por Luiz Carlos Bresser Pereira, titular da Pasta do Ministério da Administração e Reforma do Estado, no Governo Fernando Henrique Cardoso (PERONI, 2006). Após destacar com base em estudos de Mézaros (2002), Antunes (1999) e Harvey (1989), que a crise se concentra na estrutura do Capital, trazendo conseqüências perversas ao Estado, Peroni (2006, p. 21) ressalta que no processo de Reforma do Estado no Brasil, “as políticas sociais foram consideradas serviços não-exclusivos do Estado e, assim sendo, de propriedade pública não-estatal ou privada”, conforme preconiza o PDRAE.

Nesse sentido, a lógica das ações do Estado será mediada pela lógica do mercado, enfatizando principalmente a eficiência, o que significa redução nos investimentos sociais para o aumento do lucro no setor produtivo. O papel do Estado frente às políticas sociais é mínimo, ao passo que perante o Capital, o Estado é máximo. Está posto, assim, um modelo de estado que descentraliza ações sociais para o controle da iniciativa privada (PERONI, 2006). No reforço desta assertiva, Fonseca (2007, p. 55) refletindo acerca da educação em tempo de ajuste econômico, corrobora: “estas políticas, ainda em vigência, incluem a redução do Papel do Estado, via diminuição do investimento do setor público e maior participação do setor privado”.

Para Maués (2011), a reforma do Estado, no contexto brasileiro, atende a crise gerada pela acumulação do Capital e segue as diretrizes do Consenso de Washington² e das agências multilaterais com foco econômico e administrativo. No aspecto econômico destacam-se ações para redução dos gastos públicos com as políticas sociais e privilégio nos investimentos privados; no aspecto administrativo estão ações de desburocratização e a implantação do modelo gerencialista de Estado, descentralizando políticas para o setor privado, cabendo ao Estado o papel tão somente de regulador e avaliador por meio de uma tecnocracia baseada em resultados. Nesse sentido, a autora destaca:

A reforma operada no Estado, que alterou as suas funções, privatizando algumas, publicizando outras e terceirizando as demais, deu a esse ente o papel de estabelecer as normas, os parâmetros, isto é de criar regulações e de avaliar os resultados, verificando se foram eficientes. Assim passou a ser um Estado regulador e avaliador. (MAUÉS, 2011, p.93)

As conseqüências da reforma do Estado nas políticas sociais são desastrosas. Ao desresponsabilizar o Estado na gestão das políticas públicas se inicia um desmonte dos direitos sociais. Conforme Chaves (2006, p. 88) o desmonte das políticas sociais “levou os países da periferia do capitalismo a desenvolverem programas sociais de emergência, focalizados, com forte apelo para a solidariedade humana”.

Nesse contexto de alteração do Estado promovida pela reforma estatal para adequação à lógica do Capital ampliam-se as políticas focalizadas de descentralização financeira no campo educacional. Desde 1995, com o início do Governo Fernando Henrique Cardoso, uma série de programas e ações foram engendrados no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Os regulamentos, leis, decretos, resoluções e portarias dão conta de diversas ações que emergiram no bojo da reforma estatal neoliberal a contragosto dos ideais dos movimentos e organismos sociais que defendem a participação e a luta pela escola pública universal e de qualidade para todos. Estes movimentos são fundamentais e surgem no bojo da contradição do capitalismo. Conforme Grisólio e Justamand (2007, p. 15) “à medida que se acirra a pobreza, a desigualdade social, a ausência dos direitos básicos elementares a qualquer ser humano, surgem organizações sociais na luta pelas demandas populares, os marginalizados e excluídos sociais”.

Alguns exemplos destas políticas focalizadas no âmbito da Reforma de Estado foi a implantação do Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental em 1995, alterada sua nomenclatura para Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) em 1998 pela Medida Provisória nº 1.784 e o Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), consubstanciado na Lei nº 9424 em 1996 e Emenda Constitucional nº 14 de 1996.

A implementação do Fundef reforçou a supremacia da União sobre os municípios, obrigação dos municípios na oferta de ensino fundamental sob pena de perderem sua parte na arrecadação para a composição do fundo em epígrafe; quase desobrigação da União na canalização de verbas próprias para o sistema educacional, marginalização da educação infantil, aumento das matrículas do ensino fundamental e decréscimo das matrículas do ensino médio (KRAWCZYK E VIEIRA, 2008).

REBATIMENTO NA GESTÃO FINANCEIRA ESCOLAR

Na esteira da reforma estatal dos anos 1990 uma das políticas focalizadas de maior alcance na educação pública brasileira, como já mencionada, foi a implantação do Programa Dinheiro Direto na Escola. Os recursos do PDDE, dentre outras fontes, é originário do Salário Educação. Conforme Oliveira (1995), o Salário Educação tem suas origens no bojo das Constituições de 1934 e 1946, nas quais toda empresa seria responsável pela educação de seus funcionários. A criação e regulamentação definitiva do Salário Educação deram-se por meio da Lei nº 4.440 e do Decreto-Lei nº 55.551/1965, respectivamente. Atualmente o Salário Educação (SE) é regulamentado pelo Decreto Federal 2003/2006, o qual estabelece que 2,5% seja calculado sobre a folha de pagamento dos empregados das empresas, com o objetivo de compor o SE. A tabela 1 registra que, de 2003 a 2006 a arrecadação do Salário Educação atingiu o montante de 21,702 bilhões:

Tabela 1 – Dados da Arrecadação Salário Educação (valores correntes)

Ano	Arrecadação
2003	4,005 bilhões
2004	4,826 bilhões
2005	5,906 bilhões
2006	6,965 bilhões

Fonte: FNDE/MEC (2006)

Na distribuição destes recursos, 40% compõem a cota federal e 60%, conforme preceitua a lei 10.832/2003, é distribuído entre os estados, DF e municípios. Considerando os 27 estados, DF e 5564 municípios³, a União, sem dúvida, fica com a maior parte. Na linha de criação e financiamento de programas da União com o Salário Educação, destaca-se o PDDE.

Nesse processo, o FNDE como o braço operacional financeiro do Ministério da Educação normatiza e disciplina por meio de resoluções e cadernos orientadores os procedimentos técnicos e operacionais para a execução do programa pelas escolas e Prefeituras. Esta preocupação com o desenvolvimento do programa conforme determinam as resoluções do FNDE, levou esta autarquia a criar e implementar em vários estados brasileiros o Programa Nacional de Formação Continuada à Distância nas Ações do FNDE - Formação Pela Escola, no ano de 2005 nos estados do CE, GO, PI, RJ, RO e RS. Seu principal objetivo, apontado pelo FNDE, é contribuir para o melhoramento da gestão financeira realizado pelos gestores escolares e comunidade escolar (BRASIL, 2004). Um dos módulos de curso do referido programa, organizado em quatro capítulos, é o PDDE, com carga horária de 40 horas. No Pará este programa foi implantado, com pouca repercussão, em outubro de 2007 pela Secretaria de Estado

de Educação (SEDUC/PA), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e Secretarias Municipais de Educação.

Conforme Brasil (2008) o objetivo do PDDE se constitui:

Prover, de forma suplementar, as escolas com recursos financeiros, visando à melhoria da infra-estrutura física e pedagógica, de modo a: contribuir para a elevação da qualidade da educação básica, tornando sua oferta equitativa; reforçar a autonomia gerencial e a participação de alunos, pais de alunos, professores, diretores e demais servidores da educação, colaboradores, voluntários, nas unidades de ensino, com o propósito de tornar a escola uma organização que propicie ensino de qualidade (BRASIL, 2008, p. 27).

Na assertiva em apreço delinea-se um esforço da União para o estabelecimento de parceria com atores escolares e comunidade. Exige a participação social, chama para o compromisso de todos para o controle da gestão financeira da escola que é claramente definida como de caráter suplementar, isto é, o montante encaminhado à escola não é suficiente para o atendimento das reais necessidades escolares. Outro aspecto fundamental é a ampliação de responsabilidades da gestão escolar no cumprimento das normas e regras contábeis, impondo o caráter gerencialista de gestão escolar, em detrimento da gestão democrática.

Peroni e Adrião (2007, p. 56) afirmam que o surgimento das Organizações Sociais (OS) fez emergir uma nova relação entre o Estado e a sociedade no que se refere a garantia dos direitos sociais. Citando Sposito, as autoras destacam essa parceria baseada nos resultados, o que engloba autonomia, flexibilidade e responsabilidade na gestão. As autoras corroboram que nessa parceria o “Estado assume o compromisso de financiar, total ou parcialmente os serviços, e as OS assumem a prestação desses, sendo as responsáveis pelos resultados definidos no contrato de gestão assumido na parceria”.

Esta mesma lógica é observada na forma como a União descentraliza recursos para as escolas (PERONI E ADRIÃO, 2007). As escolas são orientadas a criarem as Unidades Executoras (Uex)⁴. Neste manual há uma observação para a conceituação de Uex:

No caso do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a nomenclatura adotada é Unidade Executora (UEx), denominação genérica criada pelo Ministério da Educação (MEC) para referir-se às diversas denominações encontradas em todo o território nacional que designa entidade de direito privado, sem fins lucrativos, vinculada à escola (BRASIL, 2009, p. 3)

Do observado, as Uex(s) são de direito privado e gozam de prerrogativas para captar e gerir recursos financeiros. No caso do PDDE, as ações da referida organização é direcionada pelo FNDE que controla e normatiza as formas de planejamento,

execução e prestação de contas dos recursos recebidos num previamente estabelecido fluxo desde o processo de adesão e habilitação, como nos mostra a figura 1⁵:

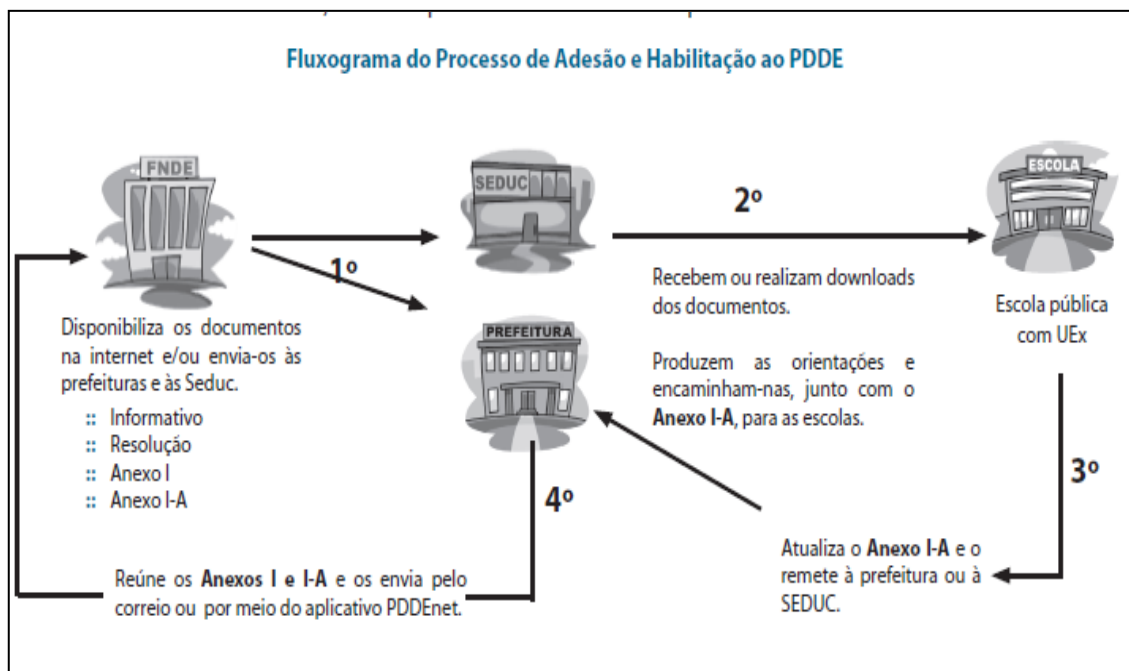


Figura 1 - Fluxo do Processo de Adesão e Habilitação do PDDE.
 Fonte: FNDE/MEC (2006)

Este fluxo estabelecido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação para as UEx gera dificuldades à gestão democrática. Os conselhos escolares assumem o papel de gerenciador de ações determinadas pelas resoluções. A autonomia propalada pela União é uma autonomia controlada bem definida no âmbito de suas determinações. Destacam-se neste controle a definição de prazos para adesão e habilitação, recursos direcionados para custeio e capital, recursos calculados com base na matrícula do ano anterior, recenseados pelo INEP, definição de ações para aplicação dos recursos e contabilidade direcionada por meio de diferentes formulários.

Nesse sentido, implantado no Brasil há mais de 17 anos, o programa de descentralização financeira do Ministério da Educação às escolas brasileiras, concretizado por meio do PDDE, reconfigurou a estrutura administrativa e pedagógica da escola, principalmente a partir do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação aderido pelos municípios em 2007, ação esta que fez com que várias escolas passassem a receber mais recursos de programas como o Mais Educação, o PDE-Escola e PDDE Acessibilidade, etc. O gestor escolar e membros das Uex passaram a dispensar parte do tempo, em detrimento das práticas pedagógicas, na operacionalização de pesquisas de preços, organização de orçamento, preenchimento de planilhas e organização de notas fiscais, despesas cartorárias e declarações afins de pessoa jurídica

para atender aos procedimentos do FNDE/MEC consubstanciados em resoluções, vez que a não realização destes procedimentos culminam com a suspensão dos recursos para o próximo ano letivo.

A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INDÍGENA EM ALTAMIRA-PA: O PDDE

A reforma realizada no âmbito do estado redirecionou as políticas de educação centralizadas no governo e sua ressonância se fez sentir no chão da escola paraense. No Pará o PDDE foi implantado em 1995. Os recursos eram recebidos pela Entidade Mantenedora (SEDUC) e canalizados para as escolas estaduais conforme matrículas do ano anterior. O recurso repassado foi superior a R\$ 54 milhões (PERONI E ADRIÃO, 2007).

Já em 2012, o Programa Dinheiro Direto na Escola, num universo de 138 municípios paraenses registrado no banco de dados do FNDE, somam um montante⁶ de R\$ 42. 759.613, 28, sendo que os municípios com maior valor devido foram: Breves, Cametá, Itaituba, Santarém e Tomé-Açu que juntos receberam uma média 1,5 milhões de reais, engrossando este valor recursos do PPDE Campo e PDDE Acessibilidade.

Em Altamira, município a 800 km (rota rodoviária) de Belém, capital paraense, o PDDE foi implementado em 1998, os recursos foram transferidos primeiramente à Prefeitura e depois diretamente às Unidades Executoras, contemplando escolas do campo e urbanas. Estes recursos também foram canalizados para as escolas da aldeia a partir de 2001 via Prefeitura, e a partir de 2006, com a criação dos Conselhos Escolares nas aldeias, foram transferidos diretamente às Uex (ALTAMIRA, 2012). Nos anos de 2010 a 2012 o valor devido do Programa Dinheiro Direto na Escola ao município de Altamira foi de R\$ 1.664.602,52⁷, incluindo nesse valor a Educação Infantil, Ensino Fundamental (campo, indígena e urbana). Desse valor, R\$ 228.274,43 foram transferidos para as escolas indígenas vinculadas às Uex ou EEx (Prefeitura). São 04 o número de escolas das áreas indígenas que ainda recebem recursos pela Prefeitura: EMEFs Aratatxi, Bekati, Pakajá, Pytaka.

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Altamira-Pa possui uma rede escolar de 123 escolas, com um total, conforme Censo Escolar de 24.271 alunos matriculados (Brasil, 2012). Do universo de escolas, 23 são escolas de educação indígena. São ofertadas matrículas para turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, perfazendo um total de 926 alunos matriculados. Das 23 escolas, 17 recebem PDDE. O

mapa que segue apresenta a localização das Escolas de Educação Indígena na região do Xingu, Iriri e Bakajá em Altamira-Pa:

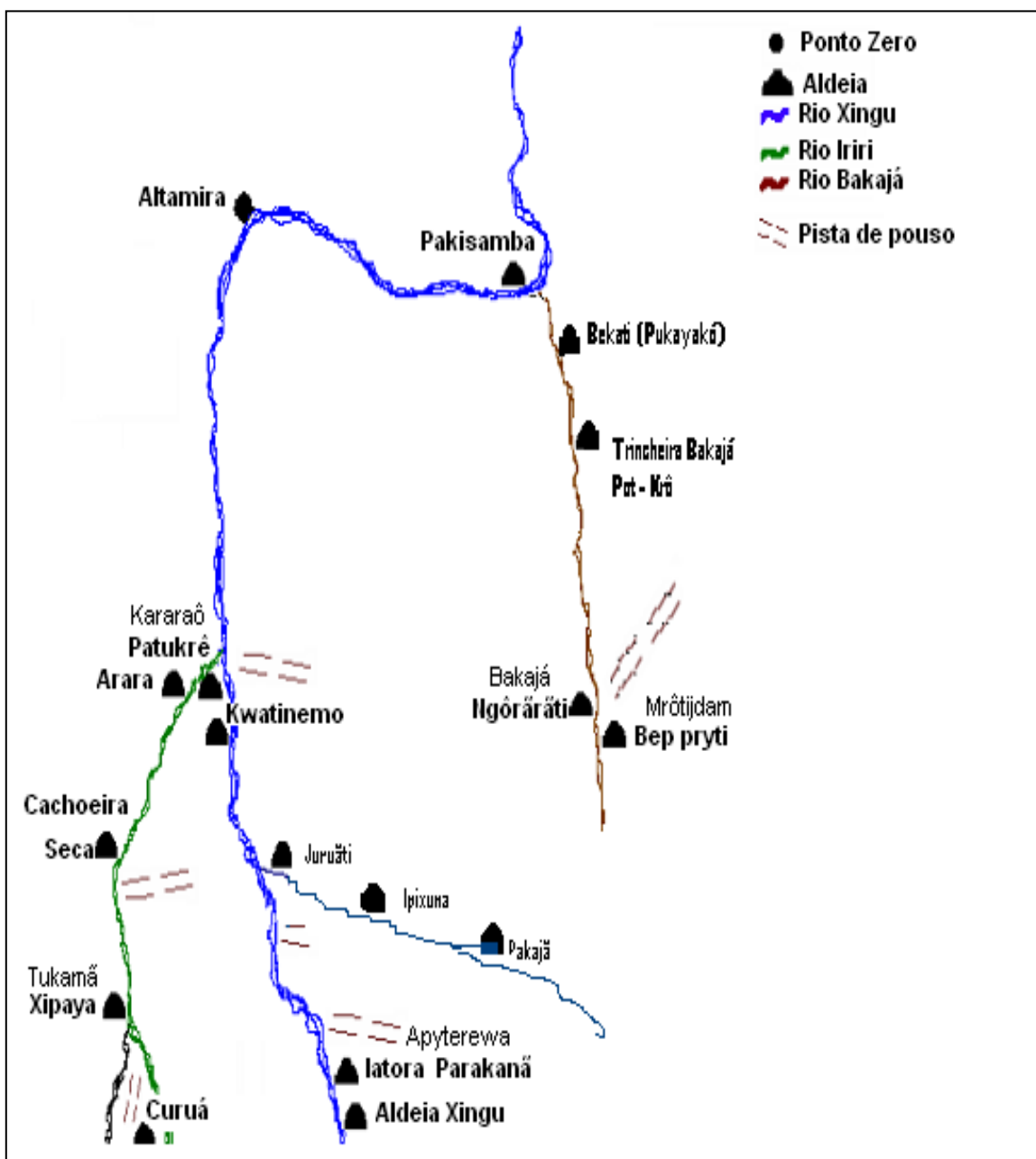


Figura 2 – Rota Escolas de Educação Indígena
Fonte: Memorial da Educação Indígena, Altamira-Pa (2012)

A Escola Kwatinemu se localiza à margem direita do Rio Xingu, a 100,2 km da cidade de Altamira-Pa. A escola possui um conselho escolar e o critério da gestão escolar é realizado por indicação política. Em 2012 foram matriculados 58 alunos (16 na educação infantil e 42 no Ensino Fundamental – salas multisseriadas) que descendem da etnia Assurini⁸. Mesmo com a influência da Língua Portuguesa, a linguagem tupi está

preservada. A demarcação e homologação de terra com 387.834 hectares ocorreram em 1996 (ALTAMIRA, 2012).

No contexto atual a Escola Kwatinemu passa por profundas mudanças culturais. Embora a maioria dos povos indígenas da região já tenha contato com a cultura ocidental branca, na conjuntura atual, outro fator se agrava - a construção da Usina Hidroelétrica de Belo Monte (UHEBM) – na região do Xingu. O projeto que atende ao interesse do grande Capital ameaça a comunidade escolar, alterando negativamente a rotina das famílias. Conforme registra fala da direção geral (as escolas indígenas não possuem diretores locais, mas uma direção geral) das escolas das aldeias, as consequências negativas são as constantes viagens dos indígenas para a cidade de Altamira acompanhados dos filhos, a profunda divisão da comunidade com o objetivo de receber apoio financeiro da UHEBM e desestabilização da comunidade devido ao alcoolismo, o que aprofunda ainda mais o estrangulamento do atendimento educacional e saúde pública:

[...] Falando diretamente da escola ela interferiu muito na escola, porque os pais vinham muito pra Altamira, ... fazer compra, reuniões, então eles trazem filhos, como é de costume deles, é uma movimentação muito grande, uma reprovação [escolar]. Ele, o complexo aqui trouxe um aspecto negativo muito grande não só pra kwatinemu, mas pra todos os povos [indígenas] de Altamira, inclusive pra nós da educação, que foi todo mundo quis formar uma aldeia nova: ah: vamos dividir, a gente vai ganhar uma bolsa, não sei se é uma bolsa, uma ajuda de Belo Monte, e aí todo mundo queria isso, receber o recurso, só sei que dividiu muito e pra gente atender tanto a educação como a saúde, fica muito difícil pra atender porque eles mudam com 05, 10 alunos, e aí como é que vai formar, vai mandar um professor, equipar a escola, construir escola com número insuficiente de alunos. Dividiu muito as aldeias e diminuiu o tamanho das comunidades, o pessoal tão vindo pra cá [Altamira] muita gente. (DIREÇÃO GERAL, 28 Fev. 2013)

Em relação ao alcoolismo, afirma que houve uma mudança cultural, mesmo que os pais da comunidade tenham sua própria bebida, o ato desenfreado de beber se aprofunda com as bebidas da cidade, inclusive ocasionando conflitos:

Destruí sim muito mesmo, principalmente na questão do alcoolismo. Eles tem a bebida deles que é de cultura, só depois que aconteceu que eles tem muito acesso à Altamira, muito acesso a embarcação que Belo Monte deu, então eles vem muito, levam muita bebida, levam muito álcool,... conflito entre eles mesmos já,... disputas pelas coisas que foram dadas. (DIREÇÃO GERAL, 28 Fev. 2013)

Nesse contexto, a escola articula suas ações no âmbito do PDDE. Apesar de a escola possuir direção e conselho escolar, a comunidade indígena pouco influencia nas decisões escolares, vez que a direção geral se centraliza em Altamira, o que dificulta a realização de encontros e a consequente participação da comunidade numa perspectiva

democrática. Mesmo que a escola tenha sido reformada, a coordenação da área escolar indígena menciona que é preciso melhorar muito, uma vez que a mesma foi construída por uma parceria entre a FUNAI e uma Missão evangélica e teve sua cozinha ampliada com recursos do PDDE-Campo:

Melhorou bastante, precisa ainda ser melhorada, tanto na infraestrutura como material pedagógico, as formações. A gente sempre tá trabalhando com o PDDE. O ano passado a gente recebeu o PDDE – Campo. Foram R\$ 12000,00 que a escola recebeu, a gente reformou a escola, a pintura, pequenos reparos e deu pra, com a ajuda da comunidade, ampliar uma cozinha e equipamentos, data-show, estantes, fogão. (DIREÇÃO GERAL, 28 Fev. 2013)

Conforme Grisólio e Justamand (2007, p. 21), “as políticas educacionais dos últimos anos para além de solidificar os ideais neoliberais de educação para o mercado, corrobora com o asfixiamento e deteriorização da escola pública”. Desta assertiva justificam-se, numa tentativa de excluir os direitos dos estudantes indígenas, a insuficiência e protelamento de recursos financeiros para a melhoria da rede física escolar, seja nas áreas indígenas, campo e urbana. E, mesmo quando recebem poucos recursos, é imposto a eles que assumam uma parceria para dar conta do atendimento escolar, uma clara omissão do estado na garantia do direito social, neste caso a educação.

Na escola em apreço, o Programa Dinheiro Direto na Escola, tecido na política focalista do governo brasileiro, foi implementado no ano de 2005. Neste processo, outras 09 escolas também passaram a receber o PDDE: Ipixuna, Aldeia Xingu, Apiterewa, Arara, Cachoeira Seca, Xipaia, Ngôrârâti, Trincheira Bakajá e Bep Pryti (ALTAMIRA, 2012).

Para tanto foi criado o Conselho Escolar com natureza jurídica para atender as orientações e condições do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Segundo Santos (2004a) a criação de conselhos escolares com o fim de captar recursos pode levar a escola a adotar uma postura gerencial, típica da empresa privada, calcada nos princípios da eficiência, eficácia e produtividade, em detrimento da gestão participativa e democrática. A autora reforça ainda que se os colegiados funcionarem como espaços de decisões, é possível pressionar o poder público para o conquista de suas demandas. Nesse sentido, Santos (2004, p. 108) alfineta:

Por outro lado, contraditoriamente, se esses colegiados escolares funcionarem efetivamente como espaço de decisões coletivas na Escola podem enfrentar tais relações como organização capaz de pressionar o Estado para o atendimento de suas demandas e garantia de um ensino público de qualidade para todos, além de desempenharem um papel político da mais alta

relevância, na luta pelas transformações sociais. Pode ser um importante espaço de controle social”.

A assertiva em questão aponta para um direcionamento no qual a comunidade escolar exerce protagonismo na luta e conquista de seus direitos. Supera a perspectiva gerencial e burocrática do estado eficiente para uma perspectiva de participação coletiva na busca e consolidação de justiça social, na qual, os atores escolares têm suas demandas atendidas a partir do exercício político de sua cidadania e não por decreto ou solidariedade do Estado em convivência com o setor privado. Santos (2004) salienta ainda que à medida que as parcerias ocorrem para substituir o Estado em suas responsabilidades, ocorre a despolitização dos espaços e a ascensão do controle privado passa a ser predominante, sufocando a gestão escolar democrática.

O artigo 4º da Resolução CD/FNDE nº 07 de 12 de Abril de 2012 define o uso dos recursos do PDDE:

I – na aquisição de material permanente; II – na realização de pequenos reparos voltados à manutenção, conservação e melhoria do prédio da unidade escolar; III – na aquisição de material de consumo; IV – na avaliação de aprendizagem; V – na implementação de projeto pedagógico; e VI – no desenvolvimento de atividades educacionais.

Esta definição faz parecer que os recursos transferidos a conta do Conselho Escolar são suficientes para dar conta de todas as necessidades das escolas. Na prática, o conselho fiscal e o gestor escolar são obrigados até mesmo a fazer pechincha para encontrar produtos mais baratos e construção de listas de prioridades, o que em muitos casos, frustra as expectativas da comunidade, vez que são impedidas de aplicarem os recursos conforme deliberações da comunidade escolar.

Tais determinações limitam o poder de decisão do Conselho Escolar ao avaliar as demandas da comunidade escolar, ao mesmo tempo em que revelam a insuficiência dos recursos que chegam às escolas, o perfil gerenciador e burocrático na ação de descentralização dos recursos, bem definidos, e com prazos claros e determinados para adesão, habilitação e execução. Segundo Santos (2004, p. 108) estas medidas impedem as tomadas de decisões dos sujeitos envolvidos na condução de um processo democrático, “porque quem financia determina suas condicionalidades e regras, que deverão ser obedecidas, sob pena de sofrerem sanções, por descumprimento dos contratos, similar à relação entre entes comerciais”.

Assim, o papel da escola não está circunscrito ao dever de operacionalizar as ações e diretrizes financeiras provocadas pela adesão ao PDDE e a formalização de Conselho Escolar como entidade privada plasmada na Unidade Executora. Esta visão

tecnicista e burocrática interessa à tecnocracia estatal e aos interesses do capital. Grisólio e Justamand (2007, p. 20) afirmam o compromisso da luta pela não distorção do papel da escola pública. Assim, salientam:

Entender a educação como direito inalienável de todos e nunca uma mercadoria. Negar a escola como reprodutora do sistema e lutar pela escola transformadora e formadora, não da mão de obra, e sim do ser social. Valorizar a educação humanística da cultura e do pensamento crítico, livre e criativo, Nunca valorizar a educação apenas profissionalizante, os valores mercantis e puramente lucrativos do neoliberalismo.

Na Escola Kwatinemu existe uma série de dificuldades para a participação da comunidade para além do dever de atender o processo burocrático para a captação dos recursos do PDDE. Embora a fala da coordenadora revele uma participação, esta participação se restringe ao âmbito gerencial, perspectiva esta imposta de cima para baixo e objetiva a regulação e o controle dos recursos repassados:

Com certeza [houve participação], . trouxe muito os pais para escolas, os pais em si, porque eles se interessam mais o que a gente vai comprar com PDDE... as responsabilidades do presidente e tesoureiro... o que a comunidade pode ajudar. Eles cobram muito dos representantes do conselho..... e a questão da formação foi pouco durante esse tempo porque a gente só teve em 2006 uma capacitação dos conselheiros e daí é só conversando, vendo o que é a responsabilidade de cada conselheiro. ... quem faz as compras ... A ata é feita na comunidade. Eles já pedem tudo que precisa na escola aí vem pra cá [Altamira] o presidente e o tesoureiro um rapaz que acompanha o pdde e eu, quando eu posso, eu vou. Aí a gente vai, faz orçamento, cotação de três lojas, depois quem é mais barato, aí é que vai ser comprado, é tudo em cheque, agente pega todos os cheque e notas e faz prestação de contas na comunidade (DIREÇÃO GERAL, 28 Fev. 2013).

A fala em questão mostra claramente o trabalho burocrático e gerencial que a escola está imersa. As ações pedagógicas e de participação democráticas são secundarizadas por uma ampliação de atividades provocadas pela idéia de descentralização e processo de autonomização escolar controlada. A escola localizada a mais de 100 km de Altamira, se desloca para a cidade para dar conta de ações de natureza contábil e comercial com foco na estrita obediência ao que consta nas resoluções, o que sobrecarrega as responsabilidades da comunidade.

Entre os anos de 2010 e 2012, a escola em destaque recebeu R\$ 18097,50. Além do diminuto valor em 3 anos, as dificuldades persistem até mesmo na aquisição do recurso. Nas assertivas da coordenação podemos verificar que o custo para manutenção da pessoa jurídica, nalguns casos, foi de responsabilidade da comunidade:

Existe porque a questão da legalização, renovação de ata, porque é um custo pro município e a gente nunca consegue [o dinheiro] ... muitas vezes... já aconteceu da gente tirar do nosso dinheiro para pagar as atas, pagar estatuto, cartórios, essas coisas, contador, pra isso (DIREÇÃO GERAL, 28 Fev. 2013).

Nesse processo, de manutenção da unidade executora, a Prefeitura não assumiu os custos, sendo de total responsabilidade e preocupação da comunidade, como tão bem expressa a fala em relevo. Mesmo com poucos recursos, a Escola assume o compromisso financeiro com a UEX para dar continuidade ao recebimento do valor devido, mesmo que seja tirado de ações fundamentais como a prática pedagógica e possíveis desenvolvimento de projeto educativo. Somam-se a isto as dificuldades no recebimento de orientações da Secretaria Municipal de Educação para a prestação de contas. Ao ser questionada sobre esta questão, registra:

Ainda existe muita dificuldade. Eles fazem a orientação, mas não é suficiente. A gente tem que, principalmente eu tenho que baixar muito programa pra eu poder entender o PDDE, prestação de contas..... mas eu acho que ainda está faltando fortificar essas orientações (DIREÇÃO GERAL, 28 Fev. 2013).

A prática de gestão do Conselho da escola pesquisada difere da perspectiva da participação de cunho democrático, sua participação, pelos diálogos apresentados, se restringe a operacionalização de recursos financeiros, principalmente advindos do Programa Dinheiro Direto na Escola do Governo Federal, e pela ausência de permanentes formações aos conselheiros e comunidade escolar. O PDDE tem sua importância para os sujeitos escolares, mas o modelo e a dinâmica de operacionalização da política de financiamento não é resultado de franco diálogo com a comunidade que apresenta uma realidade que lhe é peculiar.

Santos (2004b, p. 127) afirma que “participar se aprende no exercício da participação”. A participação democrática requer envolvimento em todo o processo de discussão e de decisão coletiva. A mesma autora registra ainda que a descentralização pressupõe a “redistribuição de poder”, o que não se observa na forma como o poder central articulou a descentralização financeira para escola, ela foi pensada, gestada e executada verticalmente, sem considerar minimamente o contexto sociopolítico, econômico e cultural, até mesmo, das escolas nas áreas indígenas, localizadas em reservas e distantes da dinâmica da vida urbana marcada pelos ditames do Capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto das ações educacionais da comunidade escolar EMEF Kwatinemu gravita em torno do Programa Dinheiro Direto na Escola. Sua limitação financeira gera dependência de poucos recursos, porém, parte da equipe colegiada, mesmo a

quilômetros de Altamira-Pa, realiza esforços para dar conta de todas as exigências técnicas consubstanciadas em resoluções do poder central, o que impede a possibilidade da gestão democrática. A definição – momento em que ocorre a participação - das prioridades e necessidades realizadas pela comunidade esbarra na insuficiência dos recursos financeiros para atendimento das demandas. Somada a esta dificuldade, a construção da hidroelétrica tem provocado alterações nas relações dos sujeitos, inclusive geração de conflitos internos pela prática do alcoolismo e também as constantes viagens na rota aldeia/cidade.

Sem a pretensão de concluir sedimentado numa vertente pessimista, é salutar refletir que a escola, seja no campo, na cidade, na floresta, ao longo dos rios, se constitui em uma importante agência para a transformação social. É necessária a potencialização de esforços dos sujeitos escolares junto de outras instituições e movimentos sociais, como contraponto às imposições de ações educacionais verticalizadas do Estado.

Seus atores, embora sofram os reflexos da ação do Capital, estão vivos e a sua participação e análise crítica de políticas que incidem sobre as instituições escolares requerem intervenções profundas, especialmente na construção crítica de colegiados escolares que atuem, para além do reservado e limitado pelo Estado, dando assim nova ressignificação, participação docente e da comunidade escolar na leitura do mundo, num sentido freiriano, com o fim de provocar a formação cidadã e a luta pela conquista e manutenção de direitos de sujeitos históricos, conscientes de sua posição crítica e de resistência frente ao cenário de imposição articulado principalmente pelas forças econômicas internacionais.

NOTAS

¹ Azzi e Bock (2008) destacam o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio como os principais organismos multilaterais.

² Segundo Silva (2012, p. 77) o Consenso de Washington aconteceu em 1989 e reuniu ministros e chefes de Governo e de Estados das Pastas de Planejamento e da Fazenda com o objetivo de recompor para níveis adequados o ritmo de crescimento dos países.

³ Dados sobre o número de municípios brasileiros estão disponíveis no site: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/indicadores_sociais_municipais/tabela1a.shtm.

⁴ O FNDE disponibiliza em seu sítio www.fnde.gov.br o Manual de Constituição da Unidade Executora, os quais são disponibilizados para orientação as secretarias de educação.

⁵ A partir de 2011, por meio do Ofício Circular nº 14/DIRAE/FNDE a adesão ao PDDE passou a ser obrigatória via Web, não sendo mais necessário o aplicativo PDDEnet, mas a utilização do PDDEweb disponível no site do FNDE.

⁶ Estes valores foram obtidos somando-se os valores repassados aos municípios registrados. O Pará possui 144 municípios, mas registram-se no site módulo PDDEREX, do FNDE os valores devidos de 138 municípios, com acesso em 19 Fev. 2013.

⁷ A soma total foi o resultado dos valores transferidos ao município no período apontado, com acesso em 30 Out. 2012.

⁸ Aprofundamento sobre a população Assurini pode ser acessada no blog Povos Indígenas no Brasil - <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/asurini-do-xingu/1287>.

REFERÊNCIAS

ALTAMIRA. **Memorial da Educação Indígena**. Secretaria Municipal de Educação. 2012.

BRASIL. **Manual de Orientação para Constituição de Unidade Executora**. Brasília: s.d. FNDE/MEC. Disponível em: < www.fnde.gov.br/arquivos/category/31-consultas? > Acesso em: 12 fev. 2013.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 07, de 12 de Abril de 2012**. Dispõe sobre os procedimentos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências. Disponível em: < www.fnde.gov.br >. Acesso em: 20 abril 2012.

_____. **Módulo Competências Básicas**. Secretaria de Educação à Distância. Brasília: MEC, FNDE, SEED, 2006.

_____. **Módulo Programa Dinheiro Direto na Escola**. 2ª ed. Brasília: MEC, FNDE, SEED, 2006.

_____. **Formação Pela Escola**. Belém: FNDE, 2007. 43 slides, color.

_____. Diário Oficial da União nº 246 de 21 de Dezembro de 2012. **Portaria nº 1478**. Seção I. Anexo I e II – Matrículas da Educação Básica de Altamira. Disponível em: < <http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=21/12/2012&jornal=1&pagina=201&totalArquivos=952> >. Acesso em: 15 Dez. 2012.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. A Política de Financiamento da Educação Superior Pública e da Pesquisa no Brasil. In: NETO, Antonio Cabral; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; LIMA, Rosângela Novaes (Orgs). **Política Pública de Educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Gestão da Educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de (Org.). **Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos**. 7 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FRIGOTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 1999. 231 p.

GRISÓLIO, LÍlian Marta; JUSTAMAND, Michel. **Políticas Educacionais: o Projeto Neoliberal em Debate**. São Paulo: Alexa Cultural, 2006.

KRAWCZYK, Nora Rut; Vieira, Vera Lúcia. **A Reforma Educacional na América Latina: uma perspectiva histórico sociológica**. São Paulo: Xamã, 2008.

MAUÉS, Olgaíses. A Avaliação Institucional como Política Pública. In: ROSÁRIO, Maria José Aviz do; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima (Orgs.). **Políticas Públicas Educacionais**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org). **Política Educacional: Impasses e Alternativas**. São Paulo: Cortez, 1995.

PERONI, Maria Vidal; ADRIÃO, Theresa. **Programa Dinheiro Direto na Escola: Uma Proposta de Redefinição do Papel do Estado na Educação?** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

PERONI, Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar (Orgs). **Dilemas da Educação Brasileira em tempos de Globalização Neoliberal**. Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2006.

SANTOS, T. F. A. Monteiro dos. **Implicações do público não estatal para a gestão escolar democrática, pelas vias do Programa Dinheiro Direto na Escola**. Série-estudos, UCDB, v. único, n. 18, p. 97-112, 2004. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/downloads/9031-edicao-18-jul-dez-2004.pdf>>. Acesso em: 16 de Fevereiro de 2013.

SANTOS, T. F. A. Monteiro dos. **Os Colegiados escolares no contexto da democratização da gestão**. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, RPPAE, v. 20, n. 02, p. 1-9, 2004. Disponível em: <<http://www.observe.ufpa.br/docs/artigo%20colegiados.pdf>>. Acesso em 27 de Fevereiro de 2013.