

TESE DE DOUTORADO

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

© by Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, 2005.

UNIDADE	BC
Nº CHAMADA	UNICAMP
	C67p
V	EX
TOMBO BC/	65021
PROC.	16-P-00086-05
C	☐
D	☒
PREÇO	11,00
DATA	02/08/05
Nº CPD	

1206 id. 359151

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

C67p	Colares, Maria Lília Imbiriba Sousa
	As política educacionais da Secretaria Municipal de Santarém (1989-2002) / Maria Lília Imbiriba Sousa Colares. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.
	Orientador : José Roberto Rus Perez.
	Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
	1. Políticas públicas. 2. Políticas educacionais. 3. Descentralização. 4. Federalismo. 5. Políticas – Avaliação. I. Perez, José Roberto Rus. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	05-83-BFE

Keywords: Evaluation of policies; Decentralization; Federalism; Municipal management; Public Policies in Education

Área de concentração: Políticas de Educação e Sistemas Educativos

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora : Profa. Dra. Sonia Giubilei;
Prof. Dr. Ismael Bravo;
Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves;
Prof. Dr. José Roberto Heloani;
Prof. Dr. Luiz Aguilar

Data da defesa: 27/04/2005

200613831

Ao Anselmo e ao Lucas, amores da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. José Roberto Rus Perez, orientador deste trabalho, ao qual devo o fato de ter disponibilizado a sua experiência na área das políticas públicas educacionais, traduzidas em profícuas e estimulantes discussões que contribuíram largamente para o enriquecimento desta tese.

À Profa. Dra. Sonia Giubilei e ao Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves, pelas preciosas sugestões no exame de qualificação, pelo incentivo, apoio e contribuição intelectual de extrema relevância desde o ingresso no mestrado.

À Profa. Dra. Delfina de Paiva Villela e ao Prof. Dr. José Roberto Heloani, os quais tive a satisfação de conhecê-los em 2000 e contar com as valiosas contribuições intelectuais desde a defesa do mestrado. Agradeço novamente a gentileza de terem aceitado o convite para participar da comissão julgadora de defesa desta Tese de doutorado.

Ao Prof. Dr. Ismael Bravo, por ter me proporcionado novas experiências acadêmicas no Estado de São Paulo e por aceitar o convite para participar da comissão julgadora de defesa desta tese.

Ao Prof. Dr. Luis Aguilar, pela amizade e em nome de quem agradeço a todos os professores da Faculdade de Educação da Unicamp pela convivência e importante contribuição acadêmica.

Ao Anselmo Colares, companheiro e amigo, pela garra e determinação, pelo carinho e compreensão adicionais. Quero agradecer-lhe também pelo empenho pessoal manifestado e pelo encorajamento e apoio dado ao longo da realização deste trabalho. As suas numerosas sugestões melhoraram, não só o trabalho em si, mas também a escrita da tese.

Ao meu filho Lucas Anselmo Colares, fonte de inspiração e desejo de continuar a caminhada.

Ao Prof. Dr. Antonio Sanches, por ter me oportunizado o desenvolvimento de trabalhos na área da gestão educacional no ILES/ULBRA que tanto enriqueceram a minha trajetória pessoal e profissional.

À Samai Serique dos Santos, amiga com quem iniciei a carreira docente e que após quinze anos estou tendo a oportunidade de conviver novamente, agradeço a ajuda na construção das tabelas, a atenção e o apoio manifestado.

Aos colegas do LAGE e do HISTEDBR, pelas experiências vividas.

A todos os integrantes do LAPPLANE, grupo amigo, que sempre me acolheu.

À minha querida amiga Maria Antonia Vidal Ferreira, pelo carinho e amizade e em nome de quem agradeço a todos os professores do ILES/ULBRA Santarém, pela convivência e saberes compartilhados.

Ao Prof. Dr. José Claudinei Lombardi e Profa. Dra. Mara Regina Jacomelli, com os quais, através da convivência, pude partilhar não só da amizade, quanto de importante contribuição acadêmica.

À profa. Marilza Serique dos Santos, agradeço o apoio a este trabalho, em particular no que se refere à coleta de dados e a partilha de sua experiência foram determinantes na obtenção de alguns resultados.

Ao amigo Nelson Wisnik pela colaboração na construção do abstract.

Ao Valdemir Soares de Sousa, pelo companheirismo e ajuda na construção das tabelas.

À Família Valim Oliver Gonçalves, pelo constante apoio, amizade, sugestões e críticas.

À Rita de Cássia Ribeiro Barbosa, Josefina Carazzato, Adriana Momma, Valéria Rezende, e Carmem Ramos, grandes amigas, pelos momentos compartilhados.

Aos amigos Luiz e Cristina Bezerra pelo companheirismo e solidariedade.

À Eurilene Galúcio, Rita de Cássia de Sousa Lopes, Mariacélia Nogueira, Célia Henn, Socorro Moraes, pela ajuda na coleta de dados.

Aos Secretários Municipais de Educação de Santarém, participantes da pesquisa, pela gentileza e colaboração.

Às professoras Rosilda Wanghon, Socorro Colares, Ilva Dezincourt, Terezinha Sussuarana Pena, Zuíla Becker e aos professores Ivan Sadeck dos Santos, Raimundo Navarro dos Santos e José Alves Sobrinho, pela socialização das informações adquiridas ao longo dos anos de experiência na educação em Santarém.

À Nadir, Gislene, Rita, Marina, Gildenir, Admilson e Rose, em nome dos quais agradeço aos demais funcionários da Faculdade de Educação da UNICAMP, pela atenção e presteza com que sempre me atenderam.

Às queridas amigas Sheyla Gama e América Mota, pelo companheirismo e criteriosa revisão gramatical.

A todos os meus familiares, pelo incentivo e apoio.

A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta tese desejo expressar o meu sincero reconhecimento.

RESUMO

A presente pesquisa discute a política da educação municipal e teve como objeto de investigação a Secretaria de Educação do município de Santarém/Pa, no período de 1989 a 2002. A periodização adotada reflete a implementação de novas ações no campo educacional brasileiro, após a promulgação da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Nº 9.394/96. O objetivo geral foi identificar as políticas educacionais propostas e implementadas no período citado pela Secretaria de Educação do município de Santarém. Nesta perspectiva, a pesquisa contribuiu para o resgate histórico da produção e da implementação de políticas educacionais em Santarém, tendo como elementos de análise: principais programas e projetos; descentralização e autonomia; organização administrativa; rede física das escolas; parcerias institucionais; recursos humanos e qualificação docente; evolução e distribuição de matrícula por nível de ensino. A primeira etapa do trabalho consistiu no aprofundamento de leituras e entendimento do universo conceitual, quando se buscou o diálogo com autores que realizaram pesquisas similares e que se preocuparam em entender as políticas educacionais a partir de situações concretas, e não apenas elaborar modelos teóricos. O processo de elaboração e as formas de realização da política educacional, no plano local, ajudam a entender como ocorre a articulação das políticas educacionais entre as diferentes esferas governamentais e seus desdobramentos em um nível específico de governo, que é o municipal. Para a obtenção de dados que possibilitassem atingir os objetivos propostos, foram utilizados documentos da Prefeitura e da Secretaria Municipal de Educação de Santarém, matérias de jornais locais, pesquisas em âmbito regional e realizadas entrevistas semi-estruturadas com os secretários municipais de educação do período delimitado pelo estudo. Como se trata de um período em que diversas reformas educacionais foram propostas e implementadas nacionalmente, constatou-se que a política educacional desenvolvida no âmbito local deveu-se às exigências de tais reformas. Se, por um lado, as políticas educacionais do governo federal contribuíram para que o município, em algumas gestões, não formulasse políticas locais, por outro lado, possibilitaram o despertar para a necessidade de gerenciamento da educação a partir do planejamento e do acompanhamento sistemático das ações.

ABSTRACT

This research discusses the municipal educational policy and had as subject the Education Secretariat of Santarém in the State of Para, during the period from 1989 till 2002. In this period occurred the implementation of new actions in the Brazilian educational system after the promulgation of the new Brazilian Constitution and the Basis and Directives Law for National Education – LDB, N°9.394/96. The general subject was to identify the educational policies proposed and implemented by the Education Secretariat of Santarém during the related period of time. Under this perspective the research contributed to a historical rescue of the production and implementation of the educational policies in Santarém, having as analysis elements: main programs and projects, decentralization and autonomy, administrative organization, school premises, institutional partnerships, human resources and faculty qualification, enrollment distribution and evolution according to scholarship level. The first stage of this work was to deepen reading and understanding the conceptual universe, where one searched a dialogue with the people that made similar research and tried to understand the educational policies from actual situations, not only formulating theoretical models. The process of making and carrying out the educational policy, locally, helping us to understand how the educational policies are worked out between different governmental levels and how they evolve in a specific government level, the municipal level in this work. To obtain the data that allowed us to achieve the proposed goal we had access to the municipal administration files, including those of the Santarém Education Secretariat, besides local newspapers and regional survey. Also, one did interview with the people in charge of the Education Secretariat during the period. Since in this period of time many different educational proposals were implemented nationally, one realized that the educational policy developed locally were due to the demand of those proposals. f, on one side, the federal educational policies resulted that some local administrations did not propose any policy, on the other side the same federal policies contributed to awake the people about the necessity of the management, planning and monitoring systematically the actions.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	xiii
LISTA DE TABELAS	xv
LISTA DE QUADROS	xvii
LISTA DE FOTOS	xvii
LISTA DE ORGANOGRAMAS	xvii
ÍNDICE DE ANEXOS	xix
INTRODUÇÃO	1
O problema pesquisado e seus objetivos	5
Procedimentos Metodológicos	6
Apresentação da Tese	9
PARTE I - CAPÍTULO I: A DESCENTRALIZAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	11
PARTE I – CAPÍTULO II: O MUNICÍPIO DE SANTARÉM	29
2.1 As origens: de Aldeia a Vila, marcas da presença jesuítica	30
2.2 Caracterização Geográfica	33
2.3 Caracterização Demográfica	34
2.4 Caracterização Sócio-Econômica	34
2.4.1 Indicadores Sócio-Econômicos	36
2.5 Turismo e Lazer	38
2.6 A luta pela emancipação política e a criação do Estado do Tapajós	40
PARTE II – CAPÍTULO III: PANORAMA DA EDUCAÇÃO EM SANTARÉM	43
3.1 A educação escolar em Santarém: antecedentes históricos	43
3.2 O atendimento educacional público em Santarém	48
3.2.1 Educação Infantil	50
3.2.2 Ensino Fundamental	50
3.2.3 Ensino Médio	51
3.2.4 Ensino Superior	52
3.3 Modalidades de ensino	56
3.3.1 Educação Especial	56
3.3.2 Educação de Jovens e Adultos	56
3.4 A educação rural em dados comparativos com a urbana	58

3.5 Recursos aplicados na educação em Santarém a partir do FUNDEF	65
PARTE II – CAPÍTULO IV: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE SANTARÉM	69
4.1 Atores envolvidos na formulação e na execução das políticas em Santarém	70
4.2 A secretaria municipal de educação e desporto: apontamentos históricos	75
4.3 As políticas educacionais da SEMED (1989 – 2002)	78
a) Ronan Manuel Liberal Lira	79
b) Ruy Imbiriba Corrêa	81
c) Joaquim de Lira Maia	84
4.3.1 Descentralização e Autonomia	87
4.3.1.1 PDDE: a descentralização financeira favorecendo a gestão democrática	92
4.3.1.2 O PDDE em escolas da zona urbana e da zona rural de Santarém: observações baseadas em pesquisa e avaliação de desempenho	94
4.3.2 Organização Administrativa	98
4.3.3 Rede Física	102
4.3.4 Principais Programas e Projetos	104
4.3.5 Parcerias Institucionais	116
4.3.6 Recursos Humanos e Qualificação Docente	118
4.3.7 Evolução e Distribuição de Matrículas por Nível de Ensino	124
4.3.8 Gestão nas Escolas Municipais	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
BIBLIOGRAFIA	145
Documentos	150
Jornais	152
Sites	152
Anexos	153

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AESMA – Associação de Ensino Superior do Médio Amazonas
- CAE – Conselho Municipal de Alimentação Escolar
- CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará
- CEB – Centro de Ensino Básico
- CME – Conselho Municipal de Educação
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- FEP – Fundação Estadual do Pará
- FGV – Fundação Carlos Gomes
- FIT – Faculdades Integradas do Tapajós
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
- GINI – Índice que mede a variação da concentração de renda numa escala de 0 a 1
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
- IESPES – Instituto Esperança de Ensino Superior
- IES – Instituição de Ensino Superior
- ILES – Instituto Luterano de Ensino Superior de Santarém
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

ISES - Instituto Santareno de Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOM – Lei Orgânica Municipal
MEC – Ministério da Educação
NEPP – Núcleo de Estudos e Políticas Públicas da Unicamp
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PFL – Partido da Frente Liberal
PL – Partido Liberal
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPS – Partido Popular Socialista
PROLER – Programa de Incentivo à Leitura
PSB – Partido Socialista Brasileiro
PSC – Partido Social Cristão
PT – Partido dos Trabalhadores
PV – Partido Verde
SEARA – Sociedade de Estudos e Aproveitamento dos Recursos da Amazônia
SEDUC – Secretaria Executiva de Educação do Pará
SEMAD – Secretaria Municipal de Administração
SEMED – Secretaria Municipal de Educação e Desporto
SEMTRAS – Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social
SEPLAN – Secretaria Municipal de Planejamento
SUDAM – Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
TCM – Tribunal de Contas do Município
UEPA – Universidade Estadual do Pará
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFRA – Universidade Federal Rural da Amazônia
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil
UVA – Universidade do Vale do Acaraí

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Receitas do Município de Santarém – 2003	35
TABELA 2 – Santarém: Atendimento Escolar – 1985	47
TABELA 3 – Nº. de Escolas e de Alunos por Região da Rede Municipal (Educação Infantil e Ensino Fundamental), Santarém – 2002	48
TABELA 4 – Quantidade de Salas de Aula nas Escolas da Rede Municipal da Zona Urbana e da Zona Rural - Santarém– 2002	49
TABELA 5 – Nº. de Matrículas em todos os Níveis da Educação Básica (1) Santarém- 2002	49
TABELA 6 – Matrícula da Educação Infantil em Escolas Públicas da Rede Municipal, Santarém 2000 a 2002	50
TABELA 7 – Evolução da Matrícula do Ensino Fundamental da Rede Estadual e Municipal, Santarém - 1993 a 2002	51
TABELA 8 – Rendimento Anual do Ensino Médio da Rede Estadual, Santarém– 1993 a 2002	52
TABELA 9 – Nº. de Vagas Anuais e Alunos Matriculados no Ensino Superior em Santarém 2005	55
TABELA 10 – Alunos com Necessidades Educativas Especiais Inclusos na Rede Estadual e Municipal, Santarém– 2002	56
TABELA 11 – Taxa de Analfabetismo na Faixa de 15 Anos ou Mais no Brasil – 2000	57
TABELA 12 – Evolução da Matrícula da Educação de Jovens e Adultos Rede Municipal e Estadual, Santarém - 2000 a 2002	57
TABELA 13 – Nº. de Alunos Matriculados na Alfabetização de Adultos Secretaria Municipal de Santarém - 1997 a 2002	57
TABELA 14 – Comparativo do Nº de Escolas/Alunos das Zonas Urbana e Rural da Secretaria Municipal de Educação de Santarém – 1993 e 2000	61

TABELA 15 – Nº. de Alunos das Zonas Urbana e Rural Secretaria Municipal de Educação de Santarém – 1989 a 2002	62
TABELA 16 – Classes Multisseriadas nas Zonas Urbana e Rural Secretaria Municipal de Educação de Santarém - 1989 a 2002	63
TABELA 17 – Nº. de Alunos/Turmas/Escolas do Programa Acelera das Zonas Urbana e Rural – Santarém - 1997 a 2002	64
TABELA 18 – Dependências Escolares e Nº de Alunos da Rede Municipal Santarém – 2002	64
TABELA 19 – Recursos Destinados à Educação em Santarém - 1996 a 2002	65
TABELA 20 – Recursos Oriundos do FUNDEF, Santarém – 1997 a 2002	65
TABELA 21 – Recursos Aplicados na Educação em Santarém - 1996 a 2002	66
TABELA 22 – Recursos Aplicados com a Folha de Pagamento da Secretaria Municipal de Educação, Santarém 1996-2002	67
TABELA 23 – Atendimento Educacional na Rede Municipal de Santarém – 1971 e 1978	76
TABELA 24 – Portarias, Decretos, Resoluções, Estatutos e Leis da Secretaria Municipal de Educação de Santarém – 1997 a 2002	77
TABELA 25 – Prefeitos e Secretários Municipais de Educação Santarém - 1969 a 2004	78
TABELA 26 – Nº. de Escolas Recuperadas, Ampliadas e Construídas da Secretaria Municipal de Educação, Santarém – 1993 a 1996	103
TABELA 27 – Total de Escolas Construídas/Ampliadas/Reformadas da Secretaria Municipal de Educação, Santarém – 1997 a 2002	103
TABELA 28 – Salário inicial de Servidores da Secretaria Municipal de Santarém, 2002.	123

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Qualificação Docente da Secretaria Municipal de Educação, Santarém – 1989-2002	120
QUADRO 2 – Evolução e Distribuição de Matrículas por Nível de Ensino Secretaria Municipal de Educação de Santarém 1989 –2002	125

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Praias Localizadas às Margens do Rio Tapajós	33
Foto 2 - Encontro das Águas do Rio Amazonas com o Tapajós	38
Foto 3 - Museu João Fona (prédio da antiga prefeitura)	39
Foto 4 - Prédio onde morou o “Barão de Santarém”	39
Foto 5 - Igreja Matriz de N. Sra. da Conceição	39
Foto 6 - Escola Municipal Localizada na Várzea (Zona Rural)	59
Foto 7 - Secretaria Municipal de Educação e Desporto	69

LISTA DE ORGANOGRAMAS

ORGANOGRAMA 1– SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1989 – 1992	99
ORGANOGRAMA 2– SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1993 – 1996	100
ORGANOGRAMA 3– SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1997 – 2002	101

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 - Qualificação Docente (Secretaria Municipal De Educação 1989-1992)	154
ANEXO 2 - Qualificação Docente (Secretaria Municipal De Educação 1993-1996)	155
ANEXO 3 - Qualificação Docente (Secretaria Municipal De Educação 1997-2002)	156
ANEXO 4 - Portaria nº 013/1997 – Gab/Semed - Institui a criação dos conselhos escolares nas escolas da rede municipal de ensino.	157
ANEXO 5 - Portaria nº 063/2002 – Gab/Semed - Regulamenta o regime de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, das unidades escolares da rede municipal de ensino.	158
ANEXO 6 - portaria n.º 317/2002 – Gab/Semed - Dispõe sobre a organização do calendário escolar e delimita períodos e prazos de informações a serem enviados à Semed.	161
ANEXO 7 - Portaria nº 318/2002 – Gab/Semed - Dispõe sobre o estabelecimento de regras e procedimentos para o processo de matrículas.	163
ANEXO 8 - Portaria nº 320/2002 - Gab/Semed - Dispõe sobre o processo de seleção para contratação de professores temporários.	166
ANEXO 9 - Portaria nº 321/2002 – Gab/Semed - Estabelece normas e procedimentos para a implantação do sistema de nucleação de escola da zona rural, nas unidades escolares da rede municipal de ensino.	168

INTRODUÇÃO

A política educacional está inserida no rol das chamadas políticas sociais formuladas e executadas pelos governos, tendo em vista minimizar a desigual distribuição de riqueza e de oportunidades nas sociedades, resultantes do desenvolvimento do modo de produção capitalista, quando ele privilegia – na prática – o individualismo e o crescimento econômico, em detrimento da melhoria das condições de vida para o conjunto da população, embora os discursos políticos digam o contrário. Como analisa Saviani (2000),

Na medida em que esse tipo de sociedade constitui, como seu elemento regulador, um Estado, conseqüentemente capitalista, a “política econômica” impulsionada por esse Estado, tendo em vista o desenvolvimento e a consolidação da ordem capitalista, favorecerá os interesses privados sobre os interesses da coletividade. Configura-se, assim, o caráter anti-social da “política econômica” cujos efeitos, entretanto, contraditoriamente, atuam no sentido de desestabilizar a ordem capitalista em lugar de consolidá-la. Para contrabalançar esses efeitos é que se produz, no âmbito do Estado, a “política social”, abrangendo ações nas áreas da saúde, previdência e assistência social, cultura, comunicações e educação. [...] (p.1-2).

Estando vinculada a interesses mais amplos, a política educacional expressa os diferentes graus de entendimento do papel do poder público diante das efetivas demandas sociais, tanto nas questões de financiamento quanto na forma de gestão. Por isso, podem ser centralizadoras ou descentralizadoras, assim como podem apresentar graus diferenciados de transparência na utilização dos recursos. Todavia, mesmo considerando-se as limitações da política social e, conseqüentemente, da política educacional, entende-se que existem possibilidades de implementação de ações que possam resultar em melhorias para o processo de aprendizagem do exercício da democracia. As políticas educacionais, tanto em sua formulação quanto na sua execução, também evidenciam diferentes possibilidades de autonomia.

Assim, como destaca Parente (2001),

O processo de descentralização apóia-se em diferentes argumentos e escora-se em diversos defensores e, embora, em princípio, seja um processo de desmanche da centralização, atua, ao mesmo tempo, como uma reorganização das estruturas centralizadoras, para o fortalecimento e estabelecimento de processos descentralizadores. Melhor dizendo, em grande medida, a determinação da descentralização é centralizada. (p.10).

Geralmente, em cada nível de governo, há um órgão responsável pela elaboração e pela execução da política educacional pública: no Brasil, no âmbito dos municípios, a Secretaria Municipal de Educação; nos Estados, a Secretaria Estadual de Educação e no Governo Federal, o Ministério da Educação.

Os governantes – embora eleitos pelo conjunto da população – são vinculados a partidos políticos, com seus interesses, programas e objetivos específicos. Nas campanhas eleitorais, acenam com determinadas promessas, mas nem sempre as suas ações guardam correspondência com elas. Às vezes, um partido político se mantém no governo, mas a orientação e a execução das políticas por parte da nova equipe são completamente diversas. Dessa forma, podem existir diferentes políticas educacionais, mesmo que originadas de uma situação aparentemente única.

Na presente pesquisa, é discutida a política educacional implementada pela Secretaria Municipal de Educação do município de Santarém, nas gestões desenvolvidas no período de 1989 a 2002. É verificada, ainda, a questão da continuidade na formulação e na execução da política educacional, destacando até que ponto esta é possível e o seu significado para o desenvolvimento das políticas educacionais.

Desse modo, o cerne da presente pesquisa foi o resgate histórico da formulação e da implementação das políticas educacionais da Secretaria de Educação do município de Santarém/PA.

De acordo com Azevedo (1997),

Abordar a educação como uma política social, requer diluí-la na sua inserção mais ampla: o espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção

do estado, ou o 'Estado em ação' [...] Em um plano mais concreto, o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente (p. 05).

Nesse sentido, entende-se que a origem das políticas não é determinada apenas por carências e necessidades existentes, mas é construída por processos mediados socialmente. Assim, é importante analisar a maneira como os atores envolvidos, articulam e/ou realizam, efetivamente implementação de políticas em determinados espaços sociais.

Com relação a estudos na área de políticas educacionais, Azevedo e Aguiar (2001) enfatizam que,

[...] é bastante recente a consideração e a legitimação da área em destaque como campo investigativo, particularmente no que diz respeito à abordagem das políticas de educação no contexto das políticas públicas [...] (p. 77).

Draibe (1998) chama a atenção para a importância das experiências e iniciativas locais e destaca que o estudo da política educacional do ensino fundamental oferece boa oportunidade de aferição do processo de descentralização mais amplo:

Não se pode desconsiderar, entretanto, no caso da política educacional, a importância das experiências e iniciativas locais - estaduais e municipais - de redesenho do ensino de primeiro grau, que floresceram no país desde o início dos anos 80. Mesmo não tendo logrado alterar as bases e os princípios de estruturação do sistema, são importantes pelo menos por duas razões: de um lado, porque permitem entrever tendências de reestruturação que, possivelmente, estarão apoiando as próximas medidas; de outro, porque aquela forte experimentação seguramente vem provocando melhora nas competências institucionais e administrativas do sistema, base sobre a qual poderá melhor se ancorar a reforma educacional hoje em curso. Por tudo isso, o quadro atual é o de uma saudável e rica variedade de processos e situações de descentralização, reforçado recentemente, no caso da educação, pela inflexão introduzida pelo MEC nos programas federais de apoio ao ensino fundamental.

Para além do reconhecimento dessa especial configuração das políticas sociais, será importante examinar em que medida aquela tripla demanda de aumento da equidade, reconfiguração federativa e

melhora dos padrões de eficácia tem sido adequadamente atendida pelo processo de descentralização. A política educacional de ensino fundamental oferece boa oportunidade para tal aferição (DRAIBE, 1998, p. 3).

Lima (1995, p. 24), em dissertação de mestrado na qual analisou as políticas educacionais no Estado do Pará nos anos de 1983 a 1990, constatou grande carência na produção científica voltada para a formulação de políticas educacionais. Tal precariedade sugere a necessidade de investimento na produção de conhecimentos sobre a realidade educacional, no sentido de possibilitar descobertas quanto às alternativas práticas de solução que se compatibilizem com a realidade local.

Este trabalho busca contribuir para o preenchimento da lacuna acima apontada. Assim sendo, é importante destacar que o interesse pela temática relacionada às políticas educacionais intensificou-se desde o ingresso no mestrado da Faculdade de Educação da Unicamp e, especialmente, quando a autora começou a participar das atividades do Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional – LAPPLANE e a integrar a equipe de pesquisadores do Núcleo de Estudos e Políticas Públicas da Unicamp - NEPP, para desenvolver trabalhos na área de políticas educacionais, momento em que teve a oportunidade de acompanhar pesquisas¹ em diferentes cidades² do Brasil.

A partir dessas experiências cresceu o fascínio pelo tema relacionado às políticas educacionais, pois constatou que embora planejar e executar sejam processos relacionados, na realidade eles não ocorrem dessa forma, porque os atores que formulam a política e os que a executam quase sempre são distintos. No entanto pode haver coincidência de uma política ser executada e elaborada pelo mesmo ator, mas, quando isso não acontece, aquele a quem cabe executar, no caso da educação, o faz a partir de suas concepções educacionais.

Ao ingressar no doutorado havia o propósito de estudar o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) com o intuito de verificar questões relacionadas à

¹ Relacionadas a Avaliação dos Programas: Dinheiro Direto na Escola – PDDE, Livro Didático – PNLD, Alimentação Escolar – PNLD e TV Escola.

² São Luís/MA, Joinville/SC, Criciúma/SC; Belém/PA, Santarém/PA e Santa Bárbara/PA.

sua implementação e gestão por parte do governo federal e das escolas. Porém foi modificado o objeto de estudo, ao perceber que o instigante era estudar como é estabelecida a relação entre o governo federal e o poder local, no concernente às políticas educacionais, incluindo o PDDE e outros programas tanto do governo federal quanto os desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação de Santarém, considerando o momento histórico, e o fato de o poder local em estudo localizar-se no interior da Amazônia, região de diversas peculiaridades no contexto territorial brasileiro.

O problema pesquisado e seus objetivos

O estudo das ações realizadas, levando em conta as dificuldades enfrentadas, as formas encontradas para atingir os resultados previstos, é condição essencial para que se possa pensar criticamente essas experiências e possibilitar o melhor entendimento de como ocorre a gestão educacional. O registro do que já foi feito permitiu e permitirá questionamentos e análises à luz da teoria e de outras experiências bem sucedidas, possibilitando adaptações e inovações por parte de outros formuladores e executores de políticas educacionais.

O resgate histórico da política educacional destinada ao ensino fundamental no município de Santarém/PA foi obtido por meio do levantamento das ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação, no período objeto de estudo, ou seja, 1989-2002.

Para realizar a análise da implementação das políticas educacionais na Secretaria Municipal de Educação de Santarém/PA, procurou-se responder à seguinte questão: em que medida a Secretaria Municipal de Educação – SEMED, no período de 1989 a 2002, preocupou-se com a melhoria da educação no município?

Como consequência dessa questão, conceberam-se outras subsidiárias, e por elas foi possível a análise de indicadores para demonstrar a melhoria do ensino na rede municipal, a saber: principais programas e projetos; descentralização e autonomia; organização administrativa; rede física das escolas; parcerias

institucionais; recursos humanos e qualificação docente; evolução e distribuição de matrículas por nível de ensino.

Em suma, este estudo verifica como ocorre a relação federal versus a local no sentido de atender ou não as diretrizes educacionais nacionais e procura identificar e compreender como foram gestadas as políticas educacionais no município de Santarém no período de 1989 a 2002.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa abrange o município de Santarém, o segundo maior em número de habitantes e em importância econômica e política no Estado do Pará. Os dados estatísticos que subsidiaram este estudo, foram obtidos em publicações do Ministério da Educação, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e nos registros documentais da Secretaria Municipal de Educação, bem como em outros órgãos.

Santarém esteve na condição de área de interesse de segurança nacional, no período de 1969 a 1984, o que, sem dúvidas, deixou marcas intensas no comportamento político de seus governantes e na sociedade em geral. Segundo Colares (2003),

O período da ditadura militar instalada em 1964, pode ser caracterizado em Santarém por três fases distintas. A *primeira* foi marcada por uma relativa ausência dos golpistas na vida política do município (1964-1968); a *segunda* pode-se considerar a partir da decretação do município como área de segurança nacional, estendendo-se até o período de retomada dos discursos políticos de oposição (1969-1980); a *terceira* compreende os últimos anos do Regime Militar, quando o PMDB chega ao poder no governo do Estado, provocando novas alterações no quadro conjuntural (p.55).

Mesmo com o fim do Regime Militar, o prefeito de Santarém ainda foi indicado, não mais por um presidente-general, mas pelo governador do Estado, civil e recém eleito pela sigla PMDB, partido de oposição ao regime militar. A primeira eleição, após o regime militar, ocorreu apenas em novembro de 1985 e o prefeito eleito cumpriu um mandato atípico de apenas três anos. Assumiu em 1986 e

governou até o ano de 1988, ano em que o período eleitoral em Santarém se equiparou ao dos demais municípios brasileiros.

A opção de delimitação do período da pesquisa (1989/2002) deveu-se a uma série de acontecimentos que marcaram decisivamente a história brasileira e, em particular, a educação. Dentre esses, a promulgação da Constituição Federal (1988), a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9394/96), a regulamentação da Lei nº 9.424, de 24/12/1996 e a aprovação da Lei Orgânica do Município. Como resultado do processo de redemocratização, pós 1985, o Estado passou a se interrelacionar com a sociedade civil organizada, e esta obteve melhores condições de participar das decisões políticas.

O estudo se desenvolveu por intermédio de:

- I) análise do conteúdo de planos, programas, projetos e textos legais, no que se refere às políticas da SEMED;
- II) análise do contexto político educacional do período 1989-2002, como referência para a compreensão das diretrizes definidas pelos gestores.

A primeira etapa do trabalho consistiu no aprofundamento de leituras e entendimento do universo conceitual, buscando-se, preferencialmente, o diálogo com autores que realizaram pesquisas similares e que se preocuparam em entender as políticas educacionais a partir de situações concretas, e não apenas na elaboração de modelos teóricos.³

Para a efetivação da segunda etapa, foram utilizados documentos produzidos pelos governos federal, estadual e municipal, pela secretaria de educação e pelo tribunal de contas do município; foram consultados decretos, planos, resoluções, ofícios, projetos, orçamentos governamentais, anuários estatísticos, relatórios, censos oficiais, matérias de jornais locais.

No terceiro momento, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas⁴ com secretários de educação e colhidos depoimentos de alguns professores

³ Nesse particular, destacam-se os seguintes trabalhos: (HOFLING, 1993); (LIMA, 1995); (GANZELI, 2000); (RUS PEREZ, 2000); (LIMA, 2000); (SALDANHA, 2001).

⁴ As entrevistas serão apresentadas em sua forma original.

envolvidos no processo educacional da cidade de Santarém. Devido à dificuldade de acesso e até mesmo à ausência de fontes no que se refere à constituição da história da Secretaria Municipal de Educação de Santarém, foi necessária, além de entrevistas com secretários do período em apreço (1989 a 2002), a realização de entrevistas com professores que participaram dessa história.

Foram entrevistados:

- Rosilda Wanghon – Supervisora Educacional da rede municipal. Assumiu a função de secretária de educação interina no período de 1969 a 1972. Graduada em Pedagogia, Habilitação em Administração Escolar. Aposentada pelo Ministério da Educação. Atualmente, é presidente da Sociedade de Estudos e Aproveitamento dos Recursos da Amazônia – SEARA.
- Terezinha Sussuarana Pena – Secretária Municipal de Educação no período de 1972 a 1978. É professora aposentada da rede municipal e estadual de ensino.
- Zuíla Becker - Secretária Municipal de Educação no período de 1978 a 1981. É Professora aposentada.
- Maria Ilva Correa Dezincourt – Diretora de Ensino no período de 1993 a 1996. Graduada em Pedagogia. Especialista em Supervisão e Orientação Educacional. Funcionária da SEMED desde 1986.
- Raimundo Navarro dos Santos – Secretário Municipal de Educação no período de 1989 a 1992. Licenciado em letras. Professor aposentado da rede estadual de ensino.
- Ivan Sadeck dos Santos – Secretário Municipal de Educação no ano de 1993⁵. Atualmente é professor das redes estadual e particular de ensino.
- Marilza Serique dos Santos – Diretora de Ensino da Secretaria Municipal de Educação no período de 1997 a 2004, foi indicada pela secretária municipal⁶ para prestar as informações sobre o período de 1997 a 2002. Graduada em Pedagogia. Mestre em Cooperação e Desenvolvimento Internacional. Funcionária da Secretaria Municipal de Educação de Santarém desde 1989. Professora

⁵ Não foi possível entrevistar a secretária do período final do ano de 1993 a 1996, pois ela mudou de cidade. Porém foi analisado o relatório das atividades realizadas desse período.

⁶ A Secretária Municipal do período de 1997 a 2002 foi a Profa. Maria José Marques.

aposentada da rede estadual de ensino e docente do Instituto Luterano de Ensino Superior de Santarém – ILES/ULBRA.

- Márcia Lígia Xavier Belo - Graduada em Pedagogia, Coordenadora do Programa de Correção de Fluxo Escolar – SE LIGA, no período de 2001 a 2004.
- Joelma Cruz da Cunha - Graduada em Pedagogia, Coordenadora do Programa de Correção de Fluxo Escolar – ACELERA, no período de 2001 a 2004.

É importante destacar que, nesta pesquisa, não havia o propósito de avaliar os governos que tiveram êxito e os mal sucedidos, mas conhecer a contribuição da Secretaria Municipal de Educação no processo de construção das políticas educacionais para o município, bem como na execução delas.

Por outro lado, não se trata de um trabalho que simplesmente registra os acontecimentos educacionais da cidade de Santarém, como se eles fossem autônomos. O processo de elaboração e as formas de realização das políticas educacionais, no plano local, foram sempre postos em contraponto com o contexto geral, permitindo entender como ocorreu e ocorre a articulação das políticas educacionais entre as diferentes esferas governamentais, a partir do estudo de um nível específico de governo - o municipal.

Apresentação da tese

Para fins de melhor exposição didática dos assuntos estudados, o trabalho foi organizado em duas partes: a primeira discute a questão da descentralização nas políticas públicas em geral e, em particular, na educação, fornecendo ao leitor as informações necessárias para melhor compreender o local da pesquisa; a segunda parte, mais específica, trata da educação em Santarém e das políticas educacionais desenvolvidas pela SEMED (1989-2002).

Na primeira parte, focaliza-se no capítulo I a “Descentralização nas políticas educacionais”, abordando a questão da descentralização no decorrer da história brasileira e, fundamentalmente, a discussão acerca da reforma educacional da década de 1990, após a entrada em vigor da Constituição Federal de 1988 e de outras medidas legais, visando à reorganização do Estado brasileiro e,

conseqüentemente, à redefinição de competências entre as diversas esferas de governo. No capítulo II "O município de Santarém" são abordados os aspectos históricos, geográficos, demográficos e sócio-econômicos do município e a luta pela emancipação política e a criação do Estado do Tapajós. Objetiva-se propiciar ao leitor informações para compreender o ambiente no qual são analisadas as políticas educacionais destinadas ao ensino fundamental público.

A segunda parte, o capítulo III "Panorama da educação em Santarém" objetiva fazer o diagnóstico da educação em Santarém, por meio de um breve retrospectivo histórico, registrando o acompanhamento e a oferta dos níveis e modalidades de ensino e as particularidades da Secretaria Municipal de Educação, objeto de estudo. Apresenta, ainda, uma síntese do atendimento educacional em seus diversos níveis e modalidades, um comparativo entre a educação rural e a educação urbana e finaliza com informações relativas ao recebimento e à aplicação dos recursos na educação a partir do FUNDEF. O quarto e último capítulo, intitulado "As políticas educacionais da Secretaria Municipal de Santarém", identifica os atores envolvidos na formulação e na execução das políticas educacionais em Santarém. Destaca as ações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação, procurando compreender as propostas e seus alcances. Apresenta também um paralelo entre os resultados desta pesquisa com os da dissertação de mestrado. Este capítulo está, portanto, centrado na análise de contradições, de avanços e retrocessos, do processo de formulação e implementação das políticas e de seus resultados.

PARTE 1

CAPÍTULO I

A DESCENTRALIZAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O presente capítulo trata a questão da descentralização no decorrer da história brasileira e, fundamentalmente, a discussão acerca da reforma educacional da década de 1990, após a entrada em vigor da Constituição Federal de 1988 e de outras medidas legais voltadas à reorganização do Estado brasileiro e, conseqüentemente, à redefinição de competências entre as diversas esferas de governo.

A reforma educacional dos anos 1990 integrou a agenda brasileira de reformas institucionais. Voltada principalmente para o ensino fundamental, objetivou, conforme o discurso oficial, a universalização escolar e a maior equidade do acesso ao ensino, além da melhoria da qualidade e da implementação de processos mais eficientes e eficazes de prestação de serviços por parte do poder público. Para que tais metas fossem alcançadas, um dos mecanismos utilizados foi a descentralização do sistema de ensino e dos programas que o apóiam, por meio da reorganização das políticas públicas, profundamente marcadas por padrões de concentração de poder.

Nota-se, portanto, que a temática da descentralização está fortemente integrada ao contexto da reforma educacional. Por essa razão, entende-se que a compreensão da reforma educacional e da política educacional como um todo passa pelo estudo dessa questão, inclusive na esfera municipal, onde o processo encontra seu ponto de chegada – as escolas.

A descentralização – como alternativa para correção de problemas – não se constitui novidade na história educacional. Sonia Draibe, ao prefaciар o livro *Avaliação, Impasses e Desafios da Educação Básica* (RUS PEREZ, 2000, p. 15-20)

destaca que a análise efetuada pelo autor retoma uma velha discussão sobre a qual, inclusive, cita trecho de uma conferência proferida em 1952 pelo professor João de Deus Cardoso de Melo, o qual considerava que "O defeito do nosso sistema administrativo escolar é a CENTRALIZAÇÃO".

A polêmica em torno dessa temática tem estado presente ao longo da história. Ainda no período colonial, quando o território foi dividido em capitanias hereditárias, houve uma primeira experiência "descentralizadora", uma vez que, nas Capitanias, os donatários⁷ tinham amplos poderes, embora o poder central e absoluto estivesse em mãos do Rei (D. João III). Tal experiência não logrou êxito e, a partir de 1548, a Coroa começou a retomá-las, processo que culminou com a nomeação de um governador geral, Tomé de Souza, em 1549.

Embora, inicialmente, não pondo fim às capitanias, o governador geral centralizava a administração, conforme os interesses do Estado português, o qual assumia plenamente a tarefa colonizadora. Portugal, sendo um Estado monárquico altamente centralizado, reproduziu semelhante modelo em sua principal colônia.

Em 1661, houve uma "reforma" administrativa, com a criação de dois grandes estados: o do Brasil e o do Maranhão.⁸ A administração das cidades ficava a cargo das Câmaras Municipais (ou Senado da Câmara). A princípio, essas instituições gozaram de razoável autonomia, mas com a criação do Conselho ultramarino (1642) o governo português implantou uma política centralizadora mais rígida. Não se pode esquecer de que, sendo colônia de Portugal, toda a autonomia possível era somente aquela permitida, garantindo-se que ela não entrasse em conflito com os interesses da metrópole.

⁷ O litoral brasileiro foi dividido em 15 lotes de terra, doadas a 12 donatários e formando 14 capitanias. Tratava-se de um *empreendimento particular*, sob a autorização real. Somente os donatários mais abastados conseguiram fazer as suas capitanias prosperarem (Martim Afonso, em São Vicente e Duarte Coelho, em Pernambuco).

⁸ Aprovada em 13 de junho de 1621, a nova unidade só passou a existir, de fato, em 1626, com a posse de seu primeiro governador, Francisco Coelho de Carvalho. Em 1751, no governo de D. José I (e do primeiro ministro Marquês de Pombal), passou a ser denominado Estado do Grão-Pará e Maranhão, e a capital foi transferida de São Luiz para Belém. Houve uma reunificação em 1652 e foram novamente desmembrados em 1654. Em 1815, quando o Brasil foi elevado à categoria de Reino Unido de Portugal e Algarves, passou a denominar-se Província do Grão-Pará. Quando da instalação das cortes gerais em Portugal (1821), passou a ser Província Ultramarina de Portugal, o que explica sua adesão tardia à emancipação política de 1822. (O Pará só aderiu em agosto de 1823).

Conforme observa Prado Jr. (2000, p. 309-310), o mais nefasto efeito de copiar, servilmente na colônia, os sistemas adotados no Reino foi a centralização do poder e a concentração das autoridades em poucos locais (capitais e sedes), deixando o resto do território praticamente desgovernado.

A centralização administrativa não se alterou com a vinda da família real e com a instalação da Corte portuguesa no Brasil em 1808, apenas houve um deslocamento de sua base geográfica. Mas, em decorrência da nova condição, foram criadas diversas instituições, resultando na organização de uma ampla estrutura administrativa. Tal estrutura foi ampliada com a criação do Reino do Brasil, unido a Portugal e Algarves, em 1815. As diversas províncias, apesar de aparelhadas administrativamente, eram inteiramente subordinadas ao governo central.

Em 1822, com a emancipação política, o tema centralização versus descentralização se fez presente nos debates em torno da montagem do Estado e da elaboração da Constituição do Império. As forças políticas brasileiras estavam divididas em facções conservadoras e liberais. Os conservadores pretendiam um governo altamente centralizado, com uma monarquia de amplos poderes e assessorada por um ministério. Os liberais defendiam uma monarquia constitucional que restringisse o poder do monarca, possibilitando ampla autonomia para as províncias e a descentralização administrativa.

Na iminência de ver o seu poder reduzido, o Imperador dissolveu a Assembléia Constituinte e outorgou a nossa primeira Carta Magna em 1824. Esta, em seu artigo 1º, estabelecia que: "O Império do Brasil é a associação política de todos os cidadãos brasileiros [...]"; o artigo 2º garantia a manutenção da divisão em províncias e o 3º previa que "O seu governo é monárquico-hereditário, constitucional e representativo". Com a institucionalização do Poder Moderador, exercido pelo próprio D. Pedro I, houve, na prática, a implantação de um modelo centralizador.

O Ato Adicional à Constituição, promulgado em agosto de 1834, foi uma tentativa de reversão desse modelo, possibilitando a extensão de poderes para as Assembléias Legislativas Provinciais e a conseqüente descentralização política. Não se pode esquecer que, em 7 de abril de 1831, o Imperador D. Pedro I havia abdicado do trono, deixando-o para seu filho, de apenas cinco anos de idade, que

ficou sob a tutela de José Bonifácio de Andrada e Silva.⁹ Assim, acentuaram-se as disputas pelo poder entre as várias facções da aristocracia rural. É importante compreender a “descentralização” oriunda do Ato Adicional de 1834, dentro desse contexto. Padre Feijó, regente eleito em 1835, renunciou em 1837 e em seu lugar assumiu Pedro Araújo Lima, de tendência conservadora, que governou de 1837 a 1840. Mesmo com os interesses políticos das aristocracias contemplados, efetivamente, continuou a vigorar um modelo administrativo centralizador.

Quanto à educação, o Ato Adicional de 1834 pode ser traduzido como um descompromisso por parte do governo central, uma vez que estabeleceu uma espécie de “[...] descentralização sem diretrizes em nível nacional, sem criar as condições para que as diferentes regiões pudessem assumir as responsabilidades que lhes cabiam para o desenvolvimento do ensino” (WEREBE, 1994, p. 31). A autora citada, contudo, observa que não se pode responsabilizar a descentralização proposta no Ato Adicional, pelo motivo da ausência de um plano nacional de educação, uma vez que tal plano nunca existiu. Apenas foram agravados os problemas já existentes.

A 23 de julho de 1840, com apenas 14 anos de idade, D. Pedro II foi declarado maior de idade, iniciando a fase da história conhecida como Segundo Reinado (1840-1889). A princípio, resultou de uma manobra política de liberais e conservadores, que temiam a permanência e a ampliação das revoltas características do período regencial. No fundo, as oligarquias, por seus membros políticos – liberais, ou conservadores – passaram a desejar um governo forte, centralizador, capaz de repor a tranquilidade ao país, condição para garantia de seus interesses (PRADO JR, 1972, p. 77-78).

No plano educacional, continuou em vigor a forma descentralizada, prevista no Ato Adicional de 1834. Ao estabelecer as competências das Assembléias Legislativas Provinciais (que substituíram os antigos Conselhos Gerais), o Artigo 10, parágrafo 2º, estabelecia: “Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a

⁹ A Constituição previa que nestes casos o governo ficaria a cargo de uma Regência Trina Provisória, que se tornou permanente, atuando de 1831 a 1835, integrada pelos senadores Nicolau de Campos Vergueiro e José Joaquim de Campos, além do brigadeiro Francisco de Lima e Silva. O Ato Adicional definiu a substituição da Regência Trina por uma Regência Uma e Eletiva, da qual saiu vencedor o Padre Diogo Antonio Feijó, liberal paulista.

promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes, e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral". Portanto, definia uma divisão de competências, ficando a cargo das províncias a educação elementar.

Com a Proclamação da República, acirravam-se novamente o debate e as disputas e estabeleceu-se a cisão entre os que pretendiam o regime centralizado e os defensores de um regime descentralizado. A vitória do federalismo (estados com ampla autonomia econômica e administrativa) é reveladora da força que detinham as oligarquias rurais dos estados (antigas províncias), que ampliaram ainda mais os seus poderes políticos.

Segundo o dicionário Aurélio, o verbete Federação significa: "União política entre estados ou províncias que gozam de relativa autonomia e que se associam sob um governo central". Assim, a Federação é um regime nascido da reunião de entidades, na qual as partes conservam o direito de regular livremente os assuntos de seu peculiar interesse; mas o regime federativo, nascido com a Proclamação da República, não significou necessariamente descentralização administrativa. Torres (1964), ao analisar esta questão, faz o seguinte comentário: "Quando, pois, os homens de 1889 postulavam a 'federação', unicamente desejavam o direito de escolha dos presidentes pelas províncias [...] e não, propriamente, a autonomia legislativa, administrativa e financeira [...]" (p. 58).

Talvez isso ajude a entender porque, ao longo da história, houve tamanha concentração de poder no executivo, especialmente o federal, embora a centralização não tenha sido exercida de maneira absoluta. Também houve, em diferentes momentos históricos, situações de maior ou menor concentração de poder no âmbito da União. Tais momentos podem ser caracterizados como resultados de uma orientação política conveniente aos interesses dos grupos detentores de maior poder econômico e político.

Todavia, na educação, perdurou a descentralização sem diretriz nacional, propiciando-se o surgimento de várias legislações estaduais, conhecidas pelos nomes de seus idealizadores, inclusive.

A primeira delas foi empreendida em 1920, por Sampaio Dória, em São Paulo; em 1922/23, no Ceará, Lourenço Filho empreendeu a segunda. Depois, seguiram-se a do Rio Grande do Norte, por José Augusto (1925/28), as do Distrito Federal (1922/26) e as de Pernambuco (1928), empreendidas ambas por Carneiro Leão; a do Paraná (1927/28), por Lysímico da Costa; a de Minas Gerais (1927/28), por Francisco Campos; a do Distrito Federal (1928), por Fernando de Azevedo e a da Bahia (1928), por Anísio Teixeira [...]. (ROMANELLI, 1980, p. 129)

A Constituição de 1934 (segunda da República), embora de natureza democrática, teve novamente um caráter centralizador. Por exemplo, estabeleceu como competência da União fixar as Diretrizes e Bases da Educação nacional em todos os graus de ensino. Tal determinação somente se concretizou em dezembro de 1961, quando o Congresso Nacional, depois de 13 anos de tramitação, aprovou a Lei nº 4.024, a primeira LDB.

Depois de um breve período de retomada democrática (do fim do Estado Novo até o início dos anos 60) veio o golpe civil militar de 1964 e, novamente, um Estado forte, centralizado, autoritário. A estrutura tributária, incluindo-se a arrecadação e a redistribuição de impostos, favoreceu a dependência de muitos estados e municípios para com a União. Porém, sem um adequado planejamento e divisão de competências, as três esferas governamentais, por vezes, agiam em todos os graus e modalidades de ensino em uma mesma região ou localidade.

Como observam Silva e Cruz (1996),

A ausência de diretrizes gerais e critérios compensatórios de repasse de recursos, a centralização destes pela União, a burocratização, o inchamento e a desarticulação dos órgãos centrais e intermediários da administração direta do MEC estão entre os fatores que contribuíram para o agravamento da ineficiência da gestão do sistema educacional do País. Os vícios desse modelo institucional reproduziram-se nas secretarias e/ou órgãos de educação de estados e municípios. Nessas esferas também predominou um excessivo centralismo decisório e autoritarismo em âmbito regional e local (p. 192).

O esgotamento do modelo político-econômico dos governos militares, provocado por fatores internos e externos, levou a sociedade civil organizada a ampliar seus espaços de resistência e luta e a exigir a redemocratização do país, o que significava também exigir o fim do autoritarismo e das ações centralizadoras do

governo federal. Nesse sentido, passagem dos anos 80 para os anos 90 foi assinalada por diversas ações, cujo marco na redefinição das relações entre o Estado e a Sociedade foi, sem dúvida, a Constituição promulgada em 1988. O movimento de democratização do país teve, portanto, na descentralização um de seus fortes pilares, influenciando as políticas sociais brasileiras que foram gestadas e implementadas nos anos seguintes.

O esforço de descentralização já realizado pelo país nos últimos quinze anos foi sem dúvida intenso e registra inestimáveis ganhos, mas a verdade é que, no campo das políticas sociais, os resultados são muito heterogêneos e sobretudo modestos. São heterogêneos na medida em que, ausente uma coordenada e contínua política de condução do processo, afloram com muita densidade as naturais diferenças entre as áreas, no que respeita aos distintos pontos de partida institucionais, às variadas concepções, modalidades, estratégias e timings do movimento de descentralização. Ao final, convivem, nas várias áreas e até mesmo no seu interior, diferentes modelos e propostas de descentralização, nem sempre coerentes, harmônicas e voltadas para os mesmo objetivos. (DRAIBE, 1998, p. 03)

O município, como uma entidade estatal integrante da Federação, é uma peculiaridade do Estado brasileiro (MEIRELLES, 2001) conforme está expresso no artigo 18 da atual Constituição Federal.

A autonomia do município está assegurada e limitada na Carta Magna (art. 30) para todos os assuntos de seu interesse local e se expressa sob os aspectos político, administrativo e financeiro. No aspecto político, diz respeito à composição do governo e à edição das normas locais; no administrativo, à organização e à execução dos serviços públicos locais; e no financeiro, refere-se à decretação, à arrecadação e à aplicação dos tributos municipais.

A Constituição Federal de 1988, com relação à educação, estabeleceu como competência privativa da União legislar sobre "diretrizes e bases da educação nacional" (Art. 22, inciso XXIV). Mas estabeleceu, também, como sendo competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios "proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência" (Art. 23, inciso V). Tal dispositivo foi reforçado no capítulo destinado à educação, à cultura e ao desporto, com maior detalhamento, inclusive.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade de ensino, mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL de 1988).

Ainda em termos de legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996), em consonância com a Constituição Federal, determinou a redistribuição e o compartilhamento de responsabilidades das três esferas de governo em relação aos sistemas de ensino. Outro importante mecanismo legal de apoio às reformas educacionais brasileiras foi a aprovação da Lei nº 9.424, em 24 de dezembro de 1996, dispondo sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, que “[...] indica aspectos em que a colaboração entre os entes federados deve ser observada, sobretudo em relação à divisão de encargos e de planejamento, e ao estabelecimento de normas” (SOUZA; FARIA, 2003, p. 57).

A idéia de municipalização da educação, embora com limitações, já havia sido consubstanciada na Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, pela Lei nº 5.692/71. Todavia, somente nos anos 90, reflexo da Constituição de 1988, é que se possibilitou ao município a auto-gestão do ensino.

Oliveira (1999) destaca que são três as formas que pode assumir a municipalização.

[...] o Município se encarrega de todo o ensino, em um ou mais níveis, no âmbito de sua jurisdição; o Município se encarrega de parte das matrículas, convivendo no mesmo território com a rede estadual; o Município se encarrega de determinados programas (merenda escolar, transporte de alunos, construções escolares,

funcionários postos à disposição das escolas estaduais, por exemplo), os quais são desenvolvidos junto à rede estadual. Essas possibilidades podem se dar por intermédio de convênios, os quais se tornaram bastante comuns a partir da década de 80, ou, no caso das redes próprias, por iniciativa do município, conforme a legislação em vigor. (OLIVEIRA, 1999, p.16-17)

A polêmica em torno do tema centralização-descentralização, conforme se procurou mostrar, vem de longas datas e tem gerado diferentes orientações políticas no Estado brasileiro. A reforma educacional dos anos 90, sendo herdeira dessa história marcada por mais recuos do que avanços, por experiências em que a descentralização foi sinônimo de omissão e abandono, não pode ficar isenta de críticas, especialmente quando é entendida dentro de um contexto mundial de redução do papel social do Estado.

Vive-se um período no qual o expansionismo do capital está fortemente presente e difundido pela "globalização"¹⁰. Ao mesmo tempo, junto a esse expansionismo, assiste-se à concentração dos espaços de poder em torno de organismos, tais como o FMI e o Banco Mundial. Assim sendo, os acontecimentos em curso no plano mundial, afetam as orientações/decisões políticas governamentais de todos os países, produzindo modificações substantivas nas diferentes esferas da vida social. Nesse sentido, segundo Ianni (1997),

Se é verdade que a globalização do mundo está em marcha, e tudo indica que sim, então começou a réquiem pelo estado-nação. Ele está em declínio, sendo redefinido, obrigado a rearticular-se com as forças que predominam no capitalismo global e, evidentemente, forçado a reorganizar-se internamente, em conformidade com as injunções dessas forças (p. 111).

A crise de legitimidade do Estado também tem levado a reformas educacionais em diversos países. No Brasil, as reformas, desencadeadas a partir da década de 90 e, principalmente, no Governo Fernando Henrique Cardoso - FHC, foram marcadas pela privatização dos serviços públicos, sob o pretexto de colocar o país em condições de competitividade no mercado internacional, modernizando a administração pública, com vistas a reduzir os *déficits* e ajustar as contas públicas.

¹⁰ É um tema que tem sido objeto de várias discussões. Para maiores esclarecimentos consultar (IANNI, 1997); (COLARES, 2005).

De acordo com Vieira (1998),

Nos últimos anos, tem sido recorrente a interpretação de que a crise do sistema nacional de saúde e da educação evidencia a falência do Estado brasileiro. Assim, a privatização apresenta-se como alternativa capaz de fazer face também às necessidades básicas de serviços por parte da população (p. 36).

Quase sempre as autoridades e a mídia omitem que tais reformas são originadas de cláusulas de acordos financeiros, seladas com os organismos internacionais. Embora possa haver excessos na interpretação de alguns estudiosos do tema, não se pode deixar de buscar as relações entre a Reforma Educacional e a Reforma do Estado e ambas com a situação mundial da qual fazem parte. Segundo Gentili (1998),

A reforma administrativa proposta pelo neoliberalismo orienta-se a despublicizar a educação, a transferi-la para a esfera da competição privada. Reduzida à sua condição de mercadoria, a educação só deve ser protegida não por supostos direitos 'sociais', mas pelos direitos que asseguram o uso a disposição da propriedade privada por parte de seus legítimos proprietários. É nesse marco que se reconceitua a noção de cidadania mediante uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário que elege, opta, compete para ter acesso a (comprar) um conjunto de propriedades-mercadorias de diferentes tipos, sendo a educação uma delas. O modelo do homem neoliberal é o cidadão privatizado, responsável, dinâmico: o consumidor (p.20).

A globalização do mercado e o conseqüente desenvolvimento de novas tecnologias foram criando um novo significado à organização escolar que se apresenta ao grande público como eficiente e de natureza democrática, assim como indispensável no processo de formação do cidadão da era globalizada. Com base nesta perspectiva, a redefinição do papel do Estado no setor educacional tem primado, de acordo com o discurso político-educacional, por executar práticas inovadoras, voltando-se para a gestão da escola. No que diz respeito a ações mais pontuais, pode-se identificar no próprio MEC, medidas visando transferir para as escolas parte do poder de decisão quanto à aplicação de recursos financeiros. Sem entrar no mérito da discussão quanto aos propósitos de tais medidas, importa ressaltar o caráter descentralizador que as caracterizam. Assim, apesar dos limites

(tanto de concepção quanto na execução e nos resultados), diversos programas oficiais implementados pelo MEC, tais como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), têm se mostrado importantes nessa trajetória.

Conforme Draibe (1999),

Para alterar o padrão vigente de gestão escolar, fundado na dependência e na passividade da escola e da comunidade escolar, o MEC promoveu uma radical descentralização dos recursos destinados a apoiar o ensino fundamental, generalizando para todo o país o modelo de autonomização da unidade escolar, até então experimentado por alguns poucos Estados. Ao fazê-lo, o ministério pretendeu também afastar-se da anterior prática clientelística e "de balcão" que pautava a distribuição de recursos da quota-parte federal do salário-educação, substituindo-a por critérios universalistas e redistributivistas de transferências federais negociadas.

É esse o desenho do Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), mais conhecido como Dinheiro na Escola que, desde meados de 1995, transfere, anualmente, recursos financeiros às escolas públicas municipais e estaduais do ensino fundamental, destinados a agilizar pequenas despesas com o funcionamento da escola e a manutenção física dos prédios escolares. Mobilizando a cada ano um valor da ordem de US\$ 250 milhões, destina a cada escola um montante de recursos definido segundo o porte do estabelecimento e sua localização regional. O primeiro critério garante uma orientação universalista ao repasse de recursos; e o segundo enfatiza a ação redistributiva e compensatória de desigualdades regionais, empreendida pelo governo da União.

O PMDE contempla, também, em interessante combinação, objetivos de reforço da autonomia da escola e estímulo ao envolvimento e à maior participação da comunidade escolar - professores e pais de alunos - na gestão escolar [...] (DRAIBE, 1999, p. 71-72).

A referida autonomização da unidade escolar, no âmbito legal, passa pela alteração do padrão vigente de financiamento e de gestão, principalmente por meio das novas diretrizes de políticas implementadas pelo governo federal, nas quais nota-se uma "[...] descentralização ao mesmo tempo autônoma e compartilhada. Autônoma em respeito ao princípio federativo-democrático e compartilhada em obediência ao regime de colaboração, a fim de se chegar aos grandes fins estatuídos pela Constituição" (ABREU, 1999, p. 02).

Na elaboração e na execução de tais programas, é preciso que sejam levadas em conta diferenças e disparidades regionais, assim como as relações existentes entre as esferas político-administrativas pois estas, muitas vezes, caracterizam-se

[...] pela transferência de competências sem o correspondente repasse dos recursos em volume suficiente para arcar com as novas responsabilidades, gerando, assim, maior dependência, e não a esperada autonomia [...] (idem, p. 17).

Na América Latina, nos últimos quinze anos, tem-se discutido, especialmente, no que diz respeito à educação básica, diretrizes para a melhoria da qualidade, devido às novas exigências do sistema produtivo. É nesse contexto que se apresentam as novas tendências na esfera das políticas públicas educacionais.

Segundo Oszlak e O'Donnell *apud* Silva (2000), a política pública pode ser definida como:

Um conjunto de ações e omissões que manifestam uma modalidade de intervenção do Estado em relação a uma questão que chama a atenção, o interesse e a mobilização de outros atores da sociedade civil. Dessa intervenção, pode-se inferir uma determinada direção, uma determinada orientação normativa, que, presumivelmente, afetará o futuro curso do processo social desenvolvido, até então, em torno do tema (p. 21).

A política pública é entendida como o resultado de um duradouro e complicado processo que envolve interesses divergentes, confrontos e negociações entre várias instâncias instituídas e entre os atores que delas fazem parte.

Quanto mais atores sociais ou institucionais fizerem parte do curso político, mais amplo ele será, sendo a política pública o resultado das relações estabelecidas entre eles. Logo, a política pública compreende um conjunto de atores ou grupos de interesses que se mobilizam em torno de uma política, cujas regras de procedimento impedem ou facilitam o acesso de outros atores aos processos de decisões. Desse modo, como qualquer política pública, a política educacional é fruto de um complexo processo de negociações e confrontações entre burocracia pública, profissionais de educação, sindicatos, partidos políticos, grupos de interesses e organizações da sociedade civil. Trata-se, portanto, de decisões intermediárias que

envolvem relações intergovernamentais entre a União e os entes subnacionais, buscando a cooperação para o sucesso da descentralização da política da educação (SILVA, 2000, p. 23).

A supramencionada autora destaca que Robert Hoppe e VanDijk identificam a fase de formulação de políticas como um diálogo entre interações e ações, ou seja, um percurso contínuo de reflexão para dentro e ação para fora, em que se elabora um plano, para equacionar problemas, etapa de execução. Os formuladores de políticas podem ser classificados em oficiais, ou aqueles com direito constitucional para a ação (Executivo, Legislativo, agências administrativas, Poder Judiciário etc.) e não oficiais, que são os mencionados grupos de interesse e também a opinião pública. Na formulação, é importante observar como uma proposição é escolhida entre outras alternativas, quais problemas interessam aos formuladores e quais serão descartados.

Rus Perez (1999) enfatiza:

Os modelos mais dinâmicos e processuais pressupõem não apenas a relação da implementação com o contexto mais geral da macropolítica – o que se pode identificar como determinação externa - como também as relações dinâmicas, as estruturas organizacionais, os distintos recursos de apoio mobilizados e as características sociais, culturais e econômicas dos atores, que certamente influenciarão o seu comportamento, por serem eles agentes do processo de implementação. Esse conjunto de fatores, que interagindo entre si e com a estratégia de implementação, pode afetar o grau de alcance dos resultados e formas de implementação (p. 72).

A Implementação corresponde à execução da política formulada no processo decisório. Mesmo havendo um plano previamente ajustado, discutido e aprovado pelos atores, nessa etapa há imprevisibilidade, inversão de posições e renegociações, sendo a política previamente aprovada, alvo de mudanças. Nesse sentido, a execução da política dependerá muito da clareza de seus objetivos, da relação entre os atores envolvidos, das estratégias que eles utilizam, do poder de executar as decisões e dos tipos de acordos estabelecidos. Certamente, surgirão choques, resistências ou incentivos para viabilizar a ação proposta, produzindo-se resultados, às vezes, inesperados que podem mudar o curso de ação traçado. Dessa forma, a mobilização dos atores é fator crucial.

Como a implementação é, via de regra, mais conflituosa do que a formulação de políticas, para diminuir os embates, faz-se necessário estabelecer estratégias para administrá-los. Todavia, na análise dessa etapa, é preciso considerar a influência de três elementos interrelacionados: a política em si, o contexto político e a instituição que desenvolve a política.

Como se verá ao longo deste trabalho, a política educacional, embora clara, nem sempre é interpretada pelos seus implementadores da mesma forma, influenciando nas diferentes percepções o contexto político (coalizão governante) e a postura do executivo setorial. Justamente, para atenuar as descontinuidades, faz-se necessário institucionalizar ações, inaugurando-se um novo estilo de fazer política e de operacionalizá-la. É importante que sejam criadas condições para a efetivação das políticas educacionais de forma mais equilibrada e participativa, mediante a integração aos processos decisórios de vastos segmentos com interesses conflitantes nos setores educacionais.

Draibe (1999), em um artigo intitulado "A experiência brasileira recente de descentralização de programas federais de apoio ao ensino fundamental", no qual aborda casos concretos observados em programas que compõem as atuais reformas educacionais, destaca quatro conjuntos de medidas de iniciativa do Ministério da Educação:

- * no plano pedagógico, a definição de um quadro referencial para os conteúdos do ensino, através dos Parâmetros Curriculares;
- * na dimensão dos recursos e gastos, a alteração da lei do financiamento educacional, mediante um novo sistema de transferências intergovernamentais fortemente indutor da municipalização;
- * no plano das ações federais de regulação e supervisão do ensino, a montagem e dinamização do sistema de estatísticas e de avaliações educacionais;
- * a radicalização da política de descentralização dos programas federais que apóiam o ensino fundamental, especialmente o de reforço financeiro das escolas, o da merenda escolar e o de capacitação docente, mediante o Ensino à Distância (p. 69-70).

Como se pode notar, o sistema público de ensino no Brasil vem passando por uma série de modificações, em cuja base está, sem dúvida, a necessidade de

redefinição do papel do Estado em função das necessidades de racionalizar custos e modernizar a administração. E isso não tem sido apenas preocupação do governo federal. Em vários estados, principalmente naqueles em maior sintonia com a orientação política da União, as reformas até chegam a ganhar novos componentes. Dessa forma, diferentemente de outros movimentos de descentralização já realizados no Brasil, a recente reforma obteve maior envolvimento dos diferentes níveis de governo e dos respectivos responsáveis pelos sistemas de ensino, reforçando o estabelecimento de novas relações de poder, de tal maneira que, em alguns casos, chegaram até ao âmbito das escolas.

Todavia, à primeira vista, as políticas educacionais ainda se apresentam mais como um impulso centralizador, por resultarem, quase sempre, de iniciativas de "cima para baixo". Além disso, tais processos são assegurados por mecanismos de informação e de avaliação altamente centralizados, corroborando as críticas quanto ao seu caráter autoritário e novamente centralizador.

Sem dúvida, o que se apresenta à sociedade são duas "reformas". Uma veio se constituindo nos últimos anos, como necessária resposta jurídico-institucional às inevitáveis mudanças que a sociedade brasileira precisaria realizar, para não sucumbir ao "atraso" irrecuperável, diante de outras nações que responderam de forma mais rápida às mudanças produtivas e do setor público. A outra se apresenta como uma reforma necessária para que a primeira se consolide.

No entanto, a segunda Reforma, permanece na mídia, num esforço incomensurável para modernizar a instrução escolar e fazê-la definitivamente colar-se às exigências pragmáticas do mercado. Por outro lado, as "Reformas", que vão mudar substancialmente a vida dos trabalhadores do setor público e privado, foram rapidamente esquecidas pela mídia. É essa inversão que, ao transformar o secundário em principal, vem corroborando historicamente para a manutenção da crença na educação escolar, constituidora da dissimulação da realidade concreta, produzida pela lógica da acumulação capitalista em nível internacional (NOGUEIRA, 1999, p. 167).

A descentralização significa a transferência de autoridade e de funções executoras, mas isso implica propiciar as condições para que as diversas partes envolvidas possam assumir efetivamente as suas responsabilidades, ou seja, depende, dentre outros fatores, do estabelecimento de mecanismos de

financiamento que, por sua vez, exigem a criação de mecanismos de acompanhamento que garantam a transparência e a efetividade das ações.

Aplicando-se essas regras ao Estado, é possível dizer que o resultado seja o fortalecimento da democracia, daí porque a descentralização adquire uma grande importância nas reflexões sobre as políticas públicas em geral, e as políticas educacionais, em particular.

Giubilei (2001) preleciona:

A busca da consolidação do Estado Democrático no Brasil, que permeia todos os segmentos da sociedade brasileira, demanda uma estrutura descentralizada e participativa para a administração de seus serviços, com novos modelos institucionais e organizacionais, de modo a contrapor-se àqueles que dão sustentação às políticas públicas, marcadamente centralizadoras e autoritárias e cedem lugar àquelas voltadas para os cidadãos com efetiva participação no processo de tomada de decisão (p. 188-189).

Para Lever (1999, p. 54) existem duas grandes tendências relacionadas com a descentralização: a primeira, que considera o êxito das políticas de reforma educativa dependente da implementação e da aplicação local, mais particularmente de cada escola; e uma segunda, que atribui importância do nível central como fonte de objetivos e orientações e como local de onde se controlam os níveis de qualidade. Ainda o mesmo autor, citando Kemmerer, aponta quatro fatores associados ao êxito ou ao fracasso da descentralização: o contexto cultural, o apoio político dos líderes nacionais e das elites locais, um adequado planejamento e administração, além da participação da autoridade local.

É importante ainda destacar que na atual política de educação no Brasil se prevê a própria escola como uma das instâncias do processo de descentralização em curso, já que os textos da nova LDB citam a ação redistributiva dos Municípios para com as suas instituições escolares, definindo, pela primeira vez, o conceito de autonomia escolar, dando continuidade ao texto da CF, de 1998, que institui, também pela primeira vez, a concepção de Gestão Democrática (SOUZA; FARIA, 2003, p. 68).

Conforme o exposto, pode-se concluir que as diversas “experiências” de descentralização, ao longo da história brasileira, indicam uma forte preocupação com o aspecto político e, em alguns casos, também com o financeiro. Satisfeitas tais reivindicações, os grupos de pressão regional (ou estadual) parecem dar-se por realizados e não colocam em prática ações efetivamente descentralizadoras no âmbito administrativo. Ou seja, mesmo quando a União descentraliza, a centralização permanece nos Estados e nos municípios.

Ferretti (2004), ao discutir sobre questões relacionadas ao poder local e ao dirigente municipal de ensino, enfatiza que

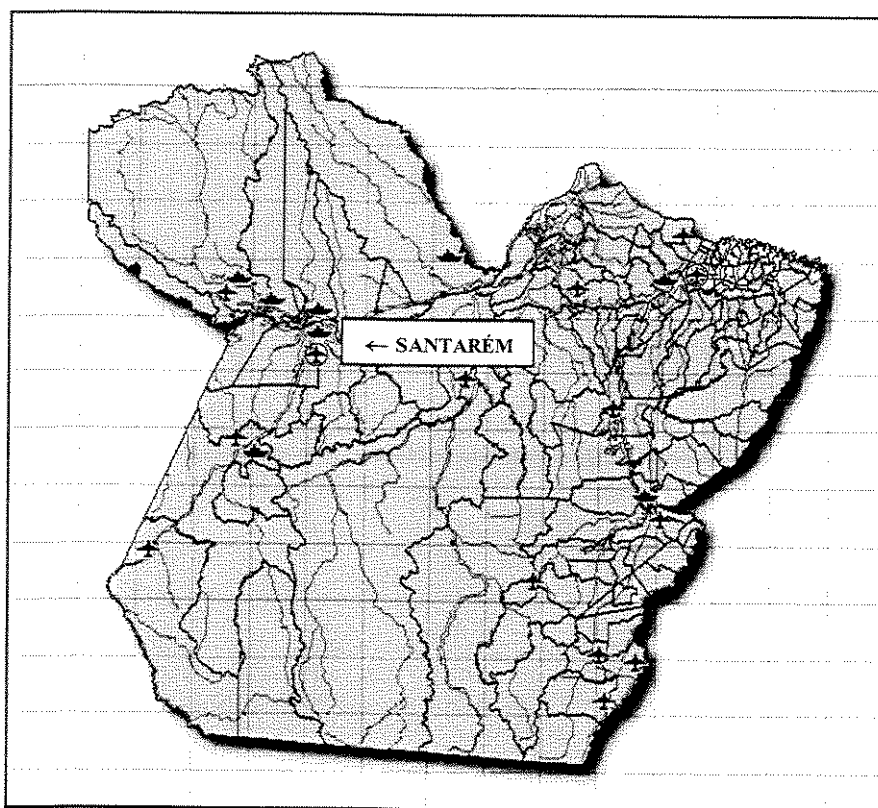
[...] a ênfase na descentralização/municipalização do ensino está diretamente relacionada à idéia de que a gestão centralizada nos governos federais e estaduais deixa pouco espaço para as tomadas de decisões flexíveis sobre os insumos instrucionais e as condições de aprendizagem na sala de aula. Por outro lado, a gestão da educação descentralizada tem um papel crucial na implantação de mudanças, pois é vetor que viabiliza a participação social, no afã de democratizar o próprio Estado. As instituições que se mantêm próximas da população que representam, fortalecem os espaços para a articulação de demandas sociais (p. 124).

Aponta-se, assim, a descentralização como possibilidade de fortalecimento do poder local. Porém, para que seja efetivamente realizada, não pode ficar restrita ao repasse de recursos financeiros, seja entre as três esferas de governo, seja entre os governos e as diversas unidades executoras, incluindo a escola. Embora isso seja condição fundamental para a descentralização, não é suficiente. Junto à questão, é necessário um conjunto de medidas que garantam a democratização, a transparência e a autonomia da gestão dos recursos em prol da realização de atividades que resultem em maiores benefícios coletivos. Isso implica que os diferentes atores envolvidos no processo assumam seus respectivos compromissos.

E para isso é de fundamental importância a formulação de políticas e a execução de ações planejadas de forma coletiva, no âmbito das esferas de governo e nos sistemas educacionais. Nos próximos capítulos serão analisadas tais questões, tendo como referência as políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Santarém/PA.

PARTE 1

CAPÍTULO II O MUNICÍPIO DE SANTARÉM



Capital: Belém

Número de Municípios: 143



- — rios
- — rodovias pavimentadas
- ++ estradas de ferro
- — portos
- ✈ aeroportos
- ✈ aeroportos internacionais

Fonte: www.ibge.gov.br [cidades@]

2.1 As origens: de Aldeia a Vila, marcas da presença jesuítica

O primeiro registro escrito do contato entre os colonizadores brancos e os índios Tupaiús (ou Tapajós), antigos habitantes da hoje Santarém, data de 1542, ocasião em que os 57 comandados do espanhol Francisco Orellana - famintos, após longa viagem de expedição -, seguindo o curso do Rio Amazonas, invadiram e saquearam as plantações dos nativos, além de matar grande quantidade de índios, que tentaram resistir usando flechas envenenadas. Em 1659, deu-se o contato que seria decisivo para o estabelecimento da Missão Jesuítica entre os índios do Tapajós, com a presença do Padre Antônio Vieira, superior da ordem dos jesuítas¹¹ na região, além do militar David de Souto Maior, conhecedor da língua nativa. Os padres Tomé Ribeiro e Gaspar Misch foram enviados para fundar uma Missão na aldeia dos índios Tapajós, mas logo foram substituídos pelo Padre João Felipe Bettendorf, que, juntamente com o leigo Sebastião Teixeira, chegou à aldeia em 22 de junho de 1661 - considerada por meio da Lei Municipal 9.270, de 2 de julho de 1981, data oficial da fundação de Santarém.

Resultado do trabalho organizado pelos jesuítas, ajudada pela localização geográfica privilegiada, a Aldeia dos Tapajós já era, por volta de 1660, a mais importante das Missões do Pará. Mas, em decorrência de Lei Régia, assinada a 12 de setembro de 1663, a administração civil das aldeias passou a ser exercida por capitães seculares, cabendo aos padres missionários apenas a parte espiritual. A escravização indígena aumentou, fazendo os índios fugirem em busca de viver em liberdade. Foi uma fase de desmantelamento do trabalho dos jesuítas entre os índios habitantes do Tapajós, uma vez que os nativos já eram extremamente dependentes dessa presença. Com isso, a outrora próspera Aldeia e depois Missão dos Tapajós foi sendo tomada por outros tipos de moradores.

¹¹A ordem dos jesuítas foi fundada por um ex-militar espanhol, Inácio de Loyola, como parte da reação da Igreja Católica à Reforma protestante. Estabeleceram-se no Pará em 1653. Na Europa especializaram-se no ensino de caráter escolástico e humanístico. Nos domínios espanhóis e portugueses das Américas, além da tarefa religiosa "[...] eles organizavam fazendas, construíam escolas, construíam engenhos, eram comerciantes [...]" A ordem dos jesuítas se tornou o maior fazendeiro dos Trópicos" (CALMON, 1935, p. 119). Isso lhes garantia grandes recursos financeiros e poder político, um dos fatores que levaram à sua expulsão e confisco de bens em 1759, em terras de domínio português. A ordem religiosa dos jesuítas foi extinta em 1773 por Bula do Papa Clemente XIV. Em 1814 a Ordem foi restabelecida pelo Papa Pio VII, e retornou ao Brasil, em 1847, já sem a força de antes.

[...] os brancos especialmente soldados e auxiliares da administração leiga, iam, aos poucos, tomando posse da Aldeia, casando-se ou se amasiando com as índias, fazendo filhos e roças de farinha, comercializando com as 'drogas do sertão' e até mesmo vendendo índio escravo... às constantes expedições e entradas dos portugueses [...] Quanto à parte espiritual, não houve, pelo menos durante cerca de quinze anos, missionário com residência fixa. Os padres de Xingu e Gurumatuba ficaram com o encargo de fazer visitas periódicas - três ou quatro vezes por ano - à aldeia dos Tapajós. Apenas batizavam e faziam casamentos durante um ou dois dias e logo se retiravam [...] (SANTOS, 1971, p, 38).

Em 1682, dá-se uma retomada do trabalho anterior, com a presença do padre Antônio Pereira (considerado por Viera o maior e mais completo missionário do norte do Brasil, no seu tempo). O "Regimento das Missões", baixado pelo Rei de Portugal em 1668, determinara a volta dos religiosos ao governo espiritual, temporal e político das Aldeias. Manoel Rebelo, um dos padres que fixou residência entre os Tapajós naquele período, preocupou-se em revitalizar a aldeia com o aumento da população de índios, trazidos de outras localidades e entrou em choque com os brancos desejosos de tê-los a seu serviço.

Segundo Santos (1971),

De acordo com o Regimento das Missões, decretado pelo governo real, poderiam ser requisitados índios remadores para as entradas do sertão; índias de leite (!) para amamentar os rebentos dos brancos e índias farinheiras para o serviço de suas roças de mandioca. [...] E era o missionário, em falta de superior graduado, que devia, mesmo a contragosto, dar execução às cláusulas do Regimento [...] (p. 47).

Era prometida uma espécie de salário aos índios, mas normalmente eles eram enganados, assim como as índias geralmente não retornavam para a aldeia. Daí os atritos entre o padre e a administração do forte e até entre membros da guarnição que se achavam na prerrogativa de autoridade. Esse desentendimento chegou até ao espancamento, seguido de morte, do auxiliar do padre, em 1706. Aumentaram as animosidades uma vez que, mesmo conseguindo obter promessa de providências do Rei de Portugal, por intermédio de amigos e protetores que o padre possuía na Côrte, na prática, a punição não acontecia e aumentava o desentendimento. Em janeiro de 1723, "[...] para se ver livre da opressão do pessoal do forte, fundou a Missão de Arapiuns com a finalidade de transferir para ela todos

os índios da Aldeia dos Tapajós". A transferência não se realizou porque Pe. Rebelo viajou a tratamento para Belém, onde faleceu a 30 de abril do mesmo ano. Merece registro o fato de que foi o jesuíta "*que por mais tempo permaneceu como residente na Aldeia dos Tapajós - vinte e cinco anos, isto é, de 1698 a 1723*" (SANTOS, 1971, p. 49).

Depois dele vieram os últimos missionários. Os padres italianos Aníbal Mazzolani e Sebastião Fusco, seguidos depois pelo português Manuel Ferreira. Este, em 1738, percebendo a escassez de terras para o cultivo suficiente a fim de alimentar a população da aldeia, transferiu boa parte dela para outra missão, a dos Borari¹². Por último, de 1750 a 1757, esteve o padre português Luís Álvares, que deu novo incremento à aldeia, mas pouco restava a ser feito. 98 anos após a visita de Viera e 96 anos depois de fundada,

A 3 de julho de 1757, desembarcava na famosa Aldeia fundada por Bettendorf e já escolhida pelo governador para ser a Vila de Santarém, o ex-jesuíta padre Antônio da Silva, que, por ordem do bispo Bulhões, do Pará, vinha tomar conta da Missão jesuíta que fôra transformada em freguesia ou paróquia e ficara como as demais, quanto à administração espiritual, sob a jurisdição do bispado de Belém [...] (SANTOS, 1971, p. 49).

A outrora próspera missão dos Tapajós desapareceu após 1757, com a saída dos jesuítas. Encerrava o ciclo dos jesuítas em Santarém, antes mesmo de terem sido expulsos dos domínios portugueses. Já completamente tomada pelo colonizador, foi elevada à categoria de Vila em 14 de março de 1758, recebendo o nome Santarém, de origem portuguesa, por determinação do Governador da Província do Grão-Pará, Francisco Xavier de Mendonça Furtado (irmão de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal).

A imposição do nome português fazia parte de um "pacote de providências" com o propósito central de difundir a língua da metrópole como instrumento de conquista, mas também o de eliminar o poder dos jesuítas, presente essa imposição, inclusive no uso regular de um dialeto que se conhecia por Língua Geral, Tupi Jesuítico ou Neengatu, prejudicando os interesses exploratórios dos

¹² Atual vila balneária de Alter-do-Chão, um dos mais importantes pontos turísticos de Santarém, especialmente por suas belas praias.

portugueses, uma vez que eram dificultados os contatos, e com isso, ganhavam força os jesuítas na qualidade de *intérpretes*. O neengatu era muito usado, até em sermões, por essa razão sua prática foi proibida em 1727. Além dos nomes portugueses que substituíram os nomes indígenas de várias localidades, foi estimulada a união matrimonial de portugueses e índias, assim como foram instaladas escolas na Província, onde o ensino da língua portuguesa era obrigatório (BARROSO, DAMASCENO e SILVEIRA, 1993, 16-26).

2.2 Caracterização Geográfica

O município de Santarém está localizado na Amazônia brasileira, Região Norte do Brasil e ao Oeste do Estado do Pará. Ocupa uma área de 22.887,08 Km², na meso-região do Baixo Amazonas, entre a capital do Estado do Pará, Belém, e a capital do Estado do Amazonas, Manaus. Santarém fica distante da primeira 703,2 Km e da segunda 595,2 Km por via aérea.

Santarém limita-se ao norte com os municípios de Óbidos, Alenquer, Monte Alegre e Curuá, a leste com os municípios de Prainha e Uruará, ao Sul com os municípios de Rurópolis, Aveiro, Placas e Belterra e a Oeste com o município de Juruti.

O clima dominante é quente e úmido, próprio das florestas tropicais. A temperatura do ar é sempre elevada, variando de 25,6°C a 31°C.

As áreas relacionadas à vegetação nativa constituem o elemento de maior representatividade, ocupando cerca de 18.000 km², o que representa 69% do espaço geográfico de Santarém. As praias constituem um dos principais atrativos naturais e somam 1.992 Km ao longo dos rios Tapajós e Arapiuns.

FOTO 1 - Praias Localizadas às Margens do Rio Tapajós



Fonte: <http://www.viamazonica.com.br>

O município de Santarém está dividido em 12 distritos, sendo eles: Cidade (sede do município), Curuai, Alter-do-Chão, Mojuí dos Campos, Alto Pará, Arapixuna, Aritapera, Boim, Santa Rosa, Tiningu, Vila Gorete e Boa Esperança. Além dos cerca de quarenta bairros existentes na zona urbana, os distritos também abrigam inúmeras comunidades, que no total ultrapassam quinhentas.

2.3 Caracterização Demográfica

A população do município, de acordo com os dados do IBGE (2000) é composta por 262.538 pessoas das quais 71% vivem na zona urbana; 49,7% é composta de homens e 50,3%, de mulheres, numa proporção quase que equânime entre a população por sexo. O município registra uma densidade demográfica de 10,76 hab/Km².

A distribuição da população por idade mostra que, em torno de um quarto, (24,8%) são crianças correspondendo à faixa de 0 a 9 anos. Somando os 25,3% de adolescentes, entre os 10 e 19 anos, verifica-se que o segmento de crianças e adolescentes representa mais da metade da população, (50,1%). Se somado aos jovens na faixa de 20 a 29 anos que representam 17,5%, esse índice se eleva para 67,6%. Indicativo de que o município possui uma população com características marcadamente jovens.

As pessoas de 10 anos ou mais de idade somam 197.349 habitantes. Deste total, 175.986 pessoas são alfabetizadas, compreendendo uma taxa de alfabetizados de 89,2% e os não alfabetizados correspondem a 10,8% do total dos habitantes no município.

2.4 Caracterização sócio-econômica

Santarém, pela sua localização estratégica, apresenta características de um centro regional, semelhante a outras importantes cidades do país, com grande movimento comercial, variadas atividades sociais e, ganha destaque a oferta de cursos em instituições de ensino superior, preenchendo uma enorme lacuna nesse nível educacional em toda a vasta Região Oeste do Pará.

A economia do município já viveu importantes ciclos econômicos, como da exportação da borracha, juta, cacau, pimenta do reino e da exploração do ouro do vale do rio Tapajós. Quando cada ciclo encerrava, impactos negativos eram gerados na economia local, ainda fortemente dependente das atividades extrativistas. Atualmente, predomina a exploração de madeira e a pesca. Segundo dados da Secretaria Municipal de Agricultura e Abastecimento no Plano Municipal de Agropecuária (1997/2000), embora a produção agropecuária e o turismo estejam gerando novos empregos e rendas, a atividade comercial é a que mais se destaca, absorvendo 30% da mão de obra economicamente ativa.

A tabela 1, com dados do ano de 2003, fornece uma visão geral das receitas administradas pela Prefeitura.

TABELA 1 – Receitas do Município de Santarém - 2003

Especificação	Anual	Média Mensal
Receitas transferidas pelo Estado	18.694.040,36	1.557.836,70
Cota do ICMS	16.888.343,49	1.407.361,96
Cota do IPI Exportação	656.017,86	54.668,16
COTA do IPVA	1.149.679,01	95.806,58
Especificação	Anual	Média Mensal
Receitas transferidas pela União	26.079.063,85	2.173.255,32
Cota do FPM	23.737.323,60	1.978.110,30
Cota do IRRF	1.157.905,60	96.492,13
Cota do ITR	83.550,00	6.962,50
Cota do ICMS Exportação	775.795,80	64.649,65
Outras transferências	324.488,85	27.040,74
Especificação	Anual	Média Mensal
Receitas Próprias	8.074.062,23	672.838,52
IPTU	419.924,62	34.993,72
ITBI	225.599,94	18.800,00
ISS	3.320.509,52	276.709,13
Taxas	914.703,91	76.225,33
Outras receitas próprias	804.282,14	67.023,51
Operação de crédito patrimonial	2.092.112,06	174.342,67
outras receitas diversas	296.930,04	24.744,17
TOTAL DE RECEITAS	52.847.166,44	4.403.930,54

Fonte: Divisão Financeira da Prefeitura Municipal de Santarém

2.4.1 Indicadores sócio-econômicos¹³

São apresentados a seguir, alguns importantes indicadores que também auxiliam na compreensão das condições sócio-econômicas da população do município de Santarém.

Indicadores de Renda, Pobreza e Desigualdade, 1991 e 2000

	1991	2000
Renda per capita Média (R\$ de 2000)	106,0	139,9
Proporção de Pobres (%)	61,9	54,0
Índice de Gini	0,56	0,62

A renda per capita média do município cresceu 32,01%, ao longo da última década, passando de R\$ 105,98 em 1991 para R\$ 139,90 em 2000. A pobreza diminuiu 12,65%, passando de 61,9% em 1991 para 54,0% em 2000. Todavia, a desigualdade cresceu: o Índice de Gini passou de 0,56 em 1991 para 0,62 em 2000.

Porcentagem da renda apropriada por extratos da população, 1991 e 2000.

	1991	2000
20% mais pobres	3,5	1,6
40% mais pobres	10,4	7,4
60% mais pobres	21,4	17,7
80% mais pobres	39,4	34,9
20% mais ricos	60,6	65,1

Índice de Desenvolvimento Humano – IDH

	1991	2000
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal	0,661	0,746
Educação	0,788	0,884
Longevidade	0,643	0,755
Renda	0,551	0,598

Indicador de pobreza: Renda domiciliada per capita inferior à metade do salário nacional.

¹³ Este tópico está baseado em dados constantes em artigo de José Lima Pereira, professor de economia do Instituto Luterano de Ensino Superior de Santarém e das Faculdades Integradas do Tapajós, coordenador de pesquisas de indicadores econômicos em Santarém.

No período 1991-2000, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) de Santarém cresceu 12,86%, passando de 0,661 em 1991 para 0,746 em 2000. A dimensão que mais contribuiu para tal crescimento foi a Longevidade, com 43,9%; seguida pela Educação, com 37,6% e pela Renda, com 18,4%. Nesse período, o hiato de desenvolvimento humano (a distância entre o IDH do município e o limite máximo do IDH) foi reduzido em 25,1%.

Se mantivesse esta taxa de crescimento do IDH-M, assim como também permanecessem inalteradas as condições similares em outros municípios, Santarém levaria 14,9 anos para alcançar São Caetano do Sul (SP), o município com o melhor IDH-M do Brasil (0,919), e 5,5 anos para alcançar Belém (PA), o município com o melhor IDH-M do Estado (0,806).

Em um período de 10 anos (1994-2003), o estado do Pará teve uma evolução nominal de 168% na produção bruta, saindo de 8 para 21,7 bilhões de reais. No mesmo período, o município de Santarém foi de 327 milhões, para 1,2 bilhão de reais, ou seja, teve um crescimento nominal de 277,7%.

Desse total, a maior participação do PIB municipal em 2003 ficou com o setor agropecuário, somando 375 milhões de reais, o equivalente a 30,4%. Os resultados justificam-se pela expansão da fronteira agrícola do Centro-Oeste brasileiro para a Amazônia Meridional, em razão da redução de custos da tonelada transportada para os centros consumidores internacionais. Segundo o IBGE (2003), a população que era de 268 mil habitantes em 2000 passou para 300 mil habitantes em 2003, o que assinala um crescimento no presente.

Dos 375 milhões de reais do setor agropecuário, 115 milhões foram oriundos da produção de grãos; 165 milhões de reais do extrativismo vegetal e mineral; e 62 milhões de reais da pecuária. Em culturas permanentes, 25 milhões de reais e do segmento de pesca, 8 milhões de reais. O extrativismo vegetal teve maior expressividade na produção de madeira em tora destinada à exportação para a produção de fatiados e outros beneficiados.

Em 2000, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de Santarém foi de 0,746. Segundo a classificação do Programa das Nações Unidas Para o

Desenvolvimento (PNUD), o município está entre as regiões consideradas de médio desenvolvimento humano (IDH entre 0,5 e 0,8).

Comparado aos outros municípios do Brasil, Santarém apresentou no ano de 2000 uma situação intermediária, mas ainda bastante desconfortável: ocupou a posição de número 1977 em um total de 5506 municípios, ou seja, 1976 municípios (35,9%) estavam em situação melhor e 3.530 municípios (64,1%) estavam em situação pior ou igual.

Em relação aos outros municípios do Estado, Santarém no ano de 2000 ocupou a 7ª posição, sendo que 6 municípios (4,2%) estavam em situação melhor e 136 municípios (95,8%) estavam em situação pior ou igual.

2.5 Turismo e lazer

Santarém, por todo o seu conjunto de belezas naturais, é conhecida como a “Pérola do Tapajós”. Suas imensas áreas de várzea, seus incontáveis igarapés sua exuberante floresta tropical e as inúmeras “praias selvagens” que ainda existem em seus rios Tapajós e Arapiuns, fazem de Santarém uma das regiões mais atraentes para o turismo na Amazônia. O encontro das águas dos rios Amazonas e Tapajós consiste em um dos mais belos espetáculos proporcionados pela natureza, ampliando os encantos da região amazônica, quando as águas ocre-argilosas do rio Amazonas e as verde-azuladas do rio Tapajós correm paralelamente por alguns quilômetros, sem se misturarem. Os fatores que contribuem para esse fenômeno são: densidade, temperatura e velocidade. Esse espetáculo pode ser observado diariamente da orla fluvial de Santarém.

Foto 2 - Encontro das Águas do Rio Amazonas com o Tapajós



Dentre as inúmeras atrações turísticas de Santarém, destacam-se o museu João Fona, a praça do pescador, o encontro das águas, a festa do çairé, a igreja matriz de nossa senhora da Conceição e as praias dos rios Tapajós e Arapiuns.

Foto 3 - Museu João Fona (prédio da antiga prefeitura)

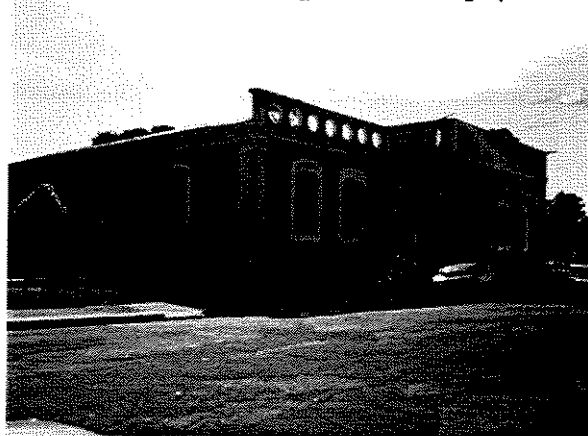


Foto 4 - Prédio onde morou o "Barão de Santarém"

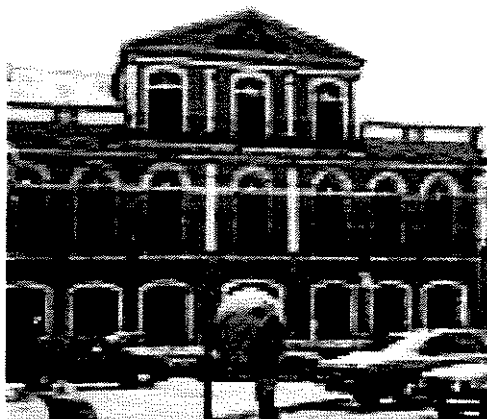


Foto 5 - Igreja Matriz de N. Sra. da Conceição

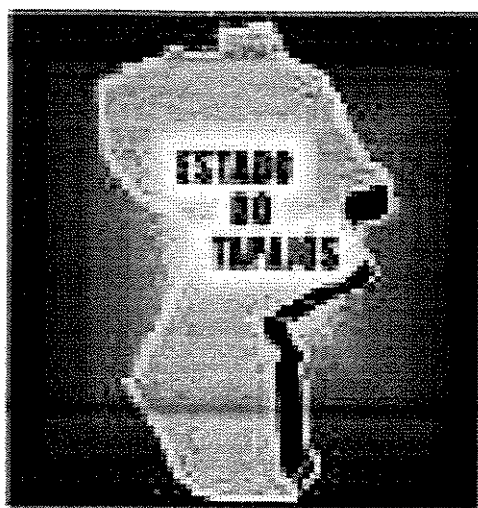


O turismo desponta como grande potencial em virtude dos panoramas de inesgotável beleza natural já citados, assim como das variadas manifestações folclóricas, destacando-se a festa do Çairé, evento de divulgação mundial, que acontece na vila de Alter-do-Chão, bastante conhecida pela belíssima barra fluvial na confluência do Lago Verde com o rio Tapajós. A vila balneária de Alter do Chão, tida por muitos como "Caribe da Amazônia", está ligada à sede do município por estrada asfaltada, com cerca de 32 Km de extensão.

2.6 A luta pela emancipação política e a criação do Estado do Tapajós

É de se destacar que o Oeste do Pará pleiteia a emancipação política e a consequente formação de uma nova unidade da federação que seria denominada de Estado do Tapajós, formado pelos seguintes municípios: Alenquer, Almeirim, Aveiro, Curuá, Faro, Itaituba, Jacareacanga, Juruti, Medicilândia, Monte Alegre, Novo Progresso, Óbidos, Oriximiná, Prainha, Rurópolis, Santarém, Terra Santa, Trairão, Uruará, Porto de Moz, Belterra, Placas, Altamira, Brasil Novo e Vitória do Xingú.

Abaixo, uma gravura correspondente ao mapa do futuro estado do Tapajós.



O conjunto de municípios incluídos na demanda regionalista somam 1.253.164,5 km², o que corresponde a 42,61% da área total do Pará. O estado do Tapajós seria o sexto maior em extensão territorial entre as unidades federadas do Brasil e teria como capital o município de Santarém (DUTRA, 1999, p 18).

A idéia de re-divisão territorial da Amazônia brasileira é bastante antiga e a primeira proposta de criação do estado do Tapajós data de 1877.¹⁴ A partir de então, diversas outras propostas surgiram, sempre com argumentação das dificuldades reais para que um estado com as dimensões do Pará possa ser

¹⁴ Formulada pelo militar Augusto Fausto de Souza, mais tarde integrante do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, propôs a divisão do Império em 40 províncias, entre as quais, a do Tapajós. Em suas argumentações a favor da re-divisão apontava a desigualdade de território, de população e recursos, assim como do número de representantes nas Câmaras Legislativas e a preponderância de umas províncias sobre as outras. (Cf. DUTRA, 1999, p. 25).

administrado de maneira eficaz. A centralidade das ações políticas em Belém, geograficamente muito distante das cidades do Oeste do Estado, reforça o argumento separatista, na medida em que, nitidamente, notam-se que os investimentos são realizados de forma predominante na capital e suas adjacências, ficando o restante do estado e, em especial a região Oeste, em uma situação de quase abandono por parte dos sucessivos governos paraenses.

Mais recentemente, por ocasião dos trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte, os deputados Paulo Roberto Matos, natural de Santarém; Gabriel Guerreiro, natural de Oriximiná; e Benedito Monteiro, de Alenquer, em sintonia com os anseios de diversos segmentos da população do Oeste do Pará, que haviam criado em 1985 o Comitê Pró-Criação do Estado do Tapajós, apresentaram um projeto de criação da nova unidade federativa, o qual foi derrotado na Comissão de Sistematização, mesmo tendo recebido um volume considerável de votos favoráveis.

As forças contrárias à emancipação, lideradas pelo governador do estado do Pará, atuaram fortemente para impedir a re-divisão territorial. Todas as tentativas posteriores foram abortadas, como por exemplo o Relatório da Comissão de Estudos Territoriais, publicado em 1990 e que colocava em primeiro plano a criação do Estado do Tapajós, e a realização de um plebiscito sobre o referido desmembramento do Pará, proposto pelo Deputado Federal Hilário Coimbra (eleito por Santarém e membro de uma tradicional família da elite dirigente local).

Em um primoroso estudo (dissertação de mestrado) realizado pelo jornalista e professor universitário, Manuel Dutra, e publicado com o sugestivo título de "O Pará dividido", nota-se que a luta pela emancipação revela a ação de setores políticos e econômicos interessados em aprofundar seu poder de decisão local. Tais grupos vêem na criação do Estado do Tapajós talvez a única forma de impulsionar definitivamente o desenvolvimento econômico da região Oeste do Pará.

Portanto, a questão da centralização, vista no capítulo anterior, tem uma significância muito grande em Santarém, pois os seus dirigentes locais identificam e lutam para verem diminuídas não apenas a concentração de poder no âmbito da União, mas também e, principalmente, a centralidade que se formou em torno da capital do Estado do Pará, Belém. A centralização invade todos os poros da

sociedade. A educação não fica isenta e por estar mais próxima do cotidiano da maioria da população, é no setor educacional que os efeitos negativos das práticas centralizadoras são mais sentidos e também mais visíveis.

PARTE 2

CAPÍTULO III

PANORAMA DA EDUCAÇÃO EM SANTARÉM

3.1 A educação escolar em Santarém: antecedentes históricos

Em todo o período jesuítico, que se estendeu desde a fundação da Aldeia dos Tapajós, em 1661, até a expulsão dos padres da Companhia de Jesus das Terras Paraenses, em 1757, a única menção que os cronistas locais fazem à educação refere-se à catequização realizada pelo Padre João Maria Gorzoni, em 1682 (Cf. SANTOS, 1971, 43). Como em outras regiões, essa atuação cumpria as Diretrizes de Antônio Vieira, que recomendava o ensino da leitura e da escrita, tanto quanto possível, assim como a aprendizagem de música para o acompanhamento dos atos religiosos.

Constam do início do século XIX os primeiros registros quanto à educação formal. Em 1800 foi instalada a primeira escola primária masculina e em 1849 a primeira escola feminina, um ano após a vila ganhar o *status* de cidade (24 de outubro, com regulamentação assinada por Jerônimo Francisco Coelho, Presidente da Província do Grão-Pará). Essas escolas, no entanto, tiveram um funcionamento muito limitado. Sobre a escola feminina sequer há registros documentais e quanto à escola masculina, Santos (1971) observa que era freqüentada por 30 alunos,

[...] os quais passavam, às vezes, dias e semanas sem ver o nariz do mestre, que andava pelos sítios e fazendas, em festanças e patuscadas... Havia também uma aula de Gramática, Francês e Latim, cujo professor, Bento Manoel de Carvalho Pinheiro, passava a maior parte do ano em Belém. A Câmara Municipal representava contra os dois relapsos e providências enérgicas eram prometidas... o professor primário foi, afinal, dispensado e logo nomeado outro, que não chegou a assumir as funções, porque o presidente da Província descobriu que era pior do que o demitido e fez anular o ato (SANTOS, 1971, p.177).

Após a Proclamação da República, foi nomeado o Conselho de Intendência Municipal a 6 de março de 1890, presidido pelo Barão de Santarém. Dado o crescimento populacional e o grau de complexidade que a organização social atingia, surgiram formas de entretenimento e de difusão da cultura, como atesta a circulação do primeiro jornal da cidade, o *Amazoniense*. Da mesma forma, havia necessidade de um estabelecimento de ensino destinado à juventude, o que era reivindicado pelas famílias mais influentes.

Para estimular o surgimento de escolas, o Presidente da Província do Grão-Pará, Henrique de Beaurepaire Rohan, sancionou a Lei nº 288, de 20 de setembro de 1856, estabelecendo condições e recompensa para o sujeito nacional ou estrangeiro que se propusesse a estabelecer, na capital da província ou nas cidades de Cametá e Santarém, um internato ou colégio de educação para o sexo masculino e também para o sexo feminino. Tudo indica que, pelo baixo valor oferecido, ninguém se interessou pela concessão a ponto de nova Lei, de n.º 424, de 26 de dezembro de 1863, autorizar o aumento da subvenção. Somente em 1869, Antônio Feliciano de Souza, vigário da cidade, firmou contrato com a Província, instalando o Colégio Nossa Senhora da Conceição, destinado à educação e à instrução de meninos (FONSECA, 1995, p. 5-6).

Os estatutos do Colégio Nossa Senhora da Conceição foram aprovados em 1869, mas o contrato foi rescindido em 29 de março de 1871, por determinação do Presidente da Província, sob alegação de desordem e confusão no estabelecimento de ensino. Após permanecer seis meses fechado, o colégio voltou a funcionar, contando com 35 alunos matriculados, dos quais 14 recebiam educação gratuita. No final do ano de 1874, o Governo da Província rescindiu novamente o contrato. O colégio foi reaberto em 1876 e encerrou definitivamente suas atividades no ano de 1883.

Os registros encontrados mostram que, na segunda metade do século XIX, surgiram várias escolas e aulas isoladas, particulares, as quais desapareceram em curto espaço de tempo, dadas as dificuldades com relação a professores e até mesmo a estudantes. Em um período de 8 anos (de 1883 a 1891), a cidade ficou sem estabelecimentos de ensino. A inexistência de escola, contudo, não impedia o

processo de aquisição de conhecimentos por aqueles que tinham recursos econômicos para contratar preceptores e adquirir os raros e caros livros disponíveis na época. “*Os homens mais abastados mandavam seus filhos estudar na Europa e a sociedade santarena daqueles tempos vestia-se à moda francesa e não poucos os que falavam a língua daquele país europeu*” (FONSECA, 1996, p. 175).

Nas últimas décadas do século XIX e a primeira do século XX, a Amazônia viveu o período áureo da borracha. O látex - extraído da seringueira, árvore nativa da floresta amazônica, extração que já era feita pelos índios - foi largamente aproveitado pela indústria automobilística nascente.

Grande número de nordestinos chegou a Santarém, expulsos pela grande seca de 1877 e atraídos pela promessa de enriquecimento por meio do trabalho nos seringais. Em 1928, foi implantada a Companhia Ford Industrial do Brasil, para o cultivo e a extração da borracha em grande escala, em duas localidades vizinhas a Santarém, atraindo novas levas de migrantes: Fordlândia (no município de Itaituba) e Belterra (distrito de Santarém que, recentemente em 1996 ganhou autonomia).

A Companhia Ford empregava cerca de 10 mil trabalhadores, na extração do látex. Por conta dessa explosão demográfica e da prosperidade econômica que alcançavam os donos de seringais, a vida cultural também ganhou impulso. Santarém se destacava entre as outras cidades da região, inserida no *frenesi* provocado pela riqueza oriunda da exportação da borracha e, a exemplo do que ocorria em Belém, foi contagiada pelos modismos europeus e também teve a sua *Belle Époque*.

Com a prosperidade econômica, estabeleceram-se as condições para a ampliação de atividades culturais e de lazer, sendo instalado em Santarém no ano de 1896 o Teatro Vitória¹⁵, com capacidade para 500 espectadores (contemporâneo ao Teatro Amazonas, em Manaus, e ao Teatro da Paz, em Belém). A educação formal reapareceu em 1891, via Instituto Santareno, subvencionado pelo Governo do Estado, cujo contrato durou até 1894. No ano seguinte, surgiu o Lyceu Santareno, também por meio de um convênio com o governo do Estado.

¹⁵ O prédio do Teatro Vitória atualmente é sede da Secretaria Municipal de Educação e Desporto.

O Lyceu Santareno foi organizado nos moldes do Lyceu Paraense e da Escola Normal de Belém. Possuía os cursos de *Sciencias e Lettras*, *Curso Normal e Mixto*, com duração de dois anos e um curso de *Agrimensura* com três anos de duração. Era frequentado, em 1895, por cerca de 100 alunos, de ambos os sexos, e foi fechado, provavelmente, antes do início do século XX (FONSECA, 1995, p. 10-13).

Criado em 1900 pelo Governo do Estado, o Grupo Escolar de Santarém¹⁶ surgiu para preencher a lacuna quanto ao ensino secundário, pois na época havia seis escolas primárias, sendo três masculinas, duas femininas e uma mista. Contando com uma matrícula inicial de 192 alunos, devido ao descaso, inclusive quanto ao pagamento de salários, a freqüência foi diminuindo a tal ponto que no período de 1921 a 1925, esteve rebaixado à condição de escola agremiada.

As primeiras jazidas de ouro na região do Tapajós foram descobertas em 1958 e desde então houve uma sensível modificação nas relações sociais e de trabalho na região. O modelo que marcou os anos de 1950 e 1960 nos garimpos foi o trabalho semi-manual, onde o proprietário da terra pagava em torno de 2 gramas de ouro por um mês de trabalho e fornecia os instrumentos para garimpagem e a alimentação para o garimpeiro.

Nos garimpos, a população era formada predominantemente por homens. Muitos, provenientes do campo, deixavam a família cuidando da roça e na expectativa de ir morar na cidade, tão logo o ganho com a garimpagem permitisse tal mudança. Esse fenômeno explica, em parte, o elevado crescimento do número de habitantes que a sede do município passou a ter a partir da década de 1960.

O censo realizado em 1960 indicou que 44,08% da população de Santarém era constituída de analfabetos. Os dados disponíveis permitem saber que o número de alunos matriculados na cidade de Santarém totalizava 4.176 (sendo 2.308 em escolas particulares e apenas 1.868 em escolas públicas). Esses números não indicam a distribuição de acordo com os cursos primário e secundário, assim como a distribuição entre zona urbana e rural, contudo sabe-se que, das sete escolas que ofereciam o curso secundário, seis eram particulares (sendo cinco confessionais). Em

¹⁶ O Grupo Escolar resistiu ao tempo e aos problemas e é a mais antiga escola de Santarém, ainda em funcionamento, com a denominação de Escola Frei Ambrósio.

1960, a população do município de Santarém totalizava 92.144 habitantes, sendo 24.498 o total dos que residiam na zona urbana (IBGE, 1960).

Ressalte-se que ainda não havia, na estrutura administrativa da Prefeitura de Santarém, uma Secretaria de Educação, mas apenas um Setor responsável pelo ensino, notadamente na área rural (planalto e várzea), uma vez que o governo do Estado atendia a zona urbana.

A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), criada no governo Juscelino Kubstchek, em 1958, foi implantada em Santarém, por meio de um convênio entre o MEC e a Prefeitura e sob a responsabilidade do bispo D. Tiago Ryan. Aquele foi o primeiro grande movimento de incentivo à escolarização, tanto na área urbana quanto na área rural, levando a uma significativa expansão no atendimento escolar público em Santarém, a partir da década de 1960, saltando-se de 7,62% da população atendida nos estabelecimentos de ensino públicos em 1960, para 18,82% em 1970 (COLARES, 1998, p. 47 e 48).

Mesmo considerando-se esse saldo quantitativo, a defasagem entre o atendimento e a demanda gerou *déficits* que foram se acumulando no tempo, como pode ser visualizado na tabela abaixo, referente ao ano de 1985.

TABELA 2 – Santarém: Atendimento Escolar - 1985

Nível de Ensino	População escolarizável na faixa etária	matrícula inicial na faixa Etária	matrícula inicial fora da faixa etária	total de matrículas	% taxa de atendimento (na faixa etária)	déficit %
pré	15.140	1.566	1.384	2.950	10,04	89,66
1º grau	55.454	48.388	8.745	57.133	87,26	12,74
2º grau	27.450	3.052	1.895	4.947	11,12	88,88
TOTAL	98.044	53.006	12.024	65.030	54,06	45,94

Fonte: COLARES, 2003, p. 65.

Os números apresentados na tabela sobre o atendimento escolar no ano de 1985 indicam que não houve ou que foram mal sucedidas as políticas educacionais destinadas ao atendimento escolar por parte do poder público, na faixa etária obrigatória (7 aos 14 anos). Tal situação propicia a indicação de responsabilidade para os próprios sujeitos do processo, desviando a análise das causas de ordem mais geral.

Essa situação de exclusão, sintomática do funcionamento precário das escolas (nas quais era comum a ocorrência de classes multisseriadas; falta de materiais elementares como giz, lousa e carteiras; baixa remuneração e acentuada presença de professores leigos) era tratada como se o modelo político-socio-econômico não tivesse nenhuma responsabilidade para com ela. Não raras vezes professores, estudantes e até os pais eram responsabilizados diretamente pelo fracasso educacional (COLARES, 2003, p. 65).

3.2 O atendimento educacional público em Santarém

O ensino público fundamental e médio do município de Santarém é administrado pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto – SEMED e pela 5ª Unidade Regional de Educação – 5ª URE, órgão representante da Secretaria Estadual de Educação. A SEMED administra 100% do ensino público fundamental na zona rural e 70% na zona urbana. A 5ª URE administra 22% do ensino fundamental na zona urbana e outros 8% são administrados pela rede particular. No ensino médio, 98% são oferecidos pela 5ª URE e os 2% restantes pela rede particular. Nos últimos dez anos, ocorreu uma significativa redução do número de escolas particulares: de 72 em 1992 ficaram apenas 56 em 2002.

Como ainda não está formalizado o Sistema Municipal de Educação em Santarém, as escolas do município integram o Sistema de Ensino Estadual. Em 2002, totalizavam 56 escolas particulares, 37 escolas estaduais e 434 escolas municipais, das quais a maioria localizava-se na zona rural.

TABELA 3 - Nº de Escolas e de Alunos por Região (Educação Infantil e Ensino Fundamental) da Rede Municipal, Santarém – 2002

Região	Zona Rural	Zona Urbana	Nº. de Alunos	
			Z. Rural	Z. Urbana
Colônia	171	-	12.558	-
Lago Grande	69	-	5.702	-
Várzea	45	-	4.007	-
Arapuins	57	-	3.466	-
Tapajós	31	-	2.634	-
Arapixuna	17	-	1.385	-
Santarém	-	44	-	27.421
TOTAL	390	44	29.752	27.421

Fonte: SEMED - 2002

Desse expressivo número de escolas da rede pública municipal de Santarém, mais da metade (57,60%) são constituídas por apenas uma sala de aula, conforme se pode visualizar na tabela abaixo:

TABELA 4 - Quantidade de Salas de Aula nas Escolas da Rede Municipal da Zona Urbana e Zona Rural - Santarém- 2002

Nº de Salas	Zona Rural	Zona Urbana	Total
01	249	01	250
02	76	07	83
03	13	03	16
04	14	02	16
05	13	04	17
06	13	06	19
07	02	03	05
08	03	05	08
09	03	03	06
10	03	04	07
11	01	02	03
12	0	03	03
13	0	0	0
14	0	0	0
15	0	0	0
16	0	01	01

Fonte: SEMED - 2002

É importante, antes de retratar o quadro atual da educação em Santarém, apresentar o demonstrativo do número de matrículas em todos os níveis de ensino no Brasil, na Região Norte, no Estado do Pará e em Santarém, para possibilitar ao leitor uma visão panorâmica e comparativa.

TABELA 5 - Nº de Matrículas em todos os Níveis da Educação Básica (1) Santarém- 2002

Unidade da Federação	Total
Brasil	54.716.609
Norte	5.121.663
Pará	2.466.377
Santarém	97.023

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

Nota: (1) Para efeito de total foram considerados os alunos da Creche, Pré-escola, Classe de Alfabetização, Ensino Fundamental Regular, Ensino Médio Regular, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos nos Cursos presenciais com avaliação no processo.

3.2.1 Educação Infantil

A educação infantil é entendida, de acordo com a legislação, como a primeira etapa da educação básica. Explicitada como dever do Estado a partir da Constituição Federal de 1988, consta explicitamente como responsabilidade dos municípios na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (9394/96).

Em Santarém, o atendimento nas creches é gerenciado pela Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social (SEMTRAS). A pré-escola funciona nas escolas públicas da rede municipal e particular, todavia, em função dos propósitos desta pesquisa, os dados numéricos foram limitados aos referentes à rede pública. A tabela abaixo demonstra um elevado crescimento de matrículas nos últimos anos, resultante, principalmente, de convênios celebrados entre escolas particulares e comunitárias.

**TABELA 6 - Matrícula da Educação Infantil em Escolas Públicas da Rede Municipal
Santarém, 2000 a 2002**

Ano	Creche (0 a 06 anos)	Pré-escolar (06 anos)	Total
2000	1.790	191	1.981
2001	1.861	1.487	3.348
2002	1.932	2.872	4.804

Fonte: SEMED – 2002

3.2.2 Ensino Fundamental

De acordo com a LDB 9394/96, o ensino fundamental é a etapa obrigatória da educação básica; sua gratuidade estende-se a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. No artigo 32, a supracita Lei afirma que o objetivo desse ensino é a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996).

Em 2002, a Secretaria Municipal de Educação foi responsável por 72,7% das matrículas no ensino fundamental enquanto que a Secretaria Estadual de Educação respondeu por 27,2% das matrículas nesse nível de ensino. Os dados estatístico revelam que, ao longo do período estudado, houve um decréscimo no atendimento da rede estadual e um substancial crescimento das matrículas na rede municipal, conforme tabela nº 7.

TABELA 7 - Evolução da Matrícula do Ensino Fundamental da Rede Estadual e Municipal, Santarém - 1993 a 2002

ANO	Nº Alunos Matriculados Rede Estadual	%	Nº Alunos Matriculados Rede Municipal	%	Total
1993	18.179	32,7	37,363	67,4	55.542
1994	21.950	36,1	38,879	63,9	60.829
1995	21.719	36,6	37,612	63,4	59.331
1996	21.934	36,6	37,913	63,4	59.847
1997	20.778	35,6	37,555	64,4	58.333
1998	21.470	34	41,687	66	63.157
1999	20.998	33,5	41,675	65,9	62.673
2000	20.535	31,6	44,327	70,7	64.862
2001	19.202	31,4	42,046	68,6	61.248
2002	17.948	27,2	47,819	72,7	65.767

Fonte: 5ª URE e SEMED

3.2.3 Ensino Médio

Na atual LDB, o ensino médio é tratado como última etapa da educação básica, tem três anos, no mínimo, de duração e deve promover:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Em Santarém, o ensino médio é ofertado em escolas públicas e privadas, sendo de responsabilidade principal da rede estadual de ensino. Um dos grandes problemas na rede pública tem sido o alto índice de abandono.

TABELA 8 - Rendimento Anual do Ensino Médio da Rede Estadual Santarém– 1993 a 2002

Ano	Matrícula	Aprovação	% Aprovação	Repetência	% Repetência	Abandono	% Abandono
1993	8.397	4.897	59,4%	1.323	16,0%	2.024	24,6%
1994	9.673	5.655	60,2%	1.324	14,1%	2.407	25,6%
1995	9.605	6.184	65,1%	1.431	15,1%	1.885	19,8%
1996	11.258	7.359	66,3%	1.395	12,6%	2.350	21,2%
1997	12.023	9.115	76,9%	419	3,5%	2.322	19,6%
1998	13.855	10.496	76,4%	472	3,4%	2.767	20,1%
1999	15.473	11.756	76,2%	895	5,8%	2.769	18,0%
2000	17.031	12.996	76,9%	456	2,7%	3.456	20,4%
2001	18.925	14.353	76,1%	622	3,3%	3.880	20,6%
2002	19.205	13.841	73,2%	485	2,6%	4.574	24,2%

Fonte: 5ª URE

A expansão do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries na rede municipal, a construção pelo Estado de escolas de nível médio na periferia da cidade e o atendimento na zona rural pelo ensino modular são fatores que contribuíram para o significativo aumento do número de matrículas nesse nível de ensino.

3.2.4 Ensino Superior

De conformidade com a atual LDB (1996), a educação superior tem por finalidade formar profissionais nas diferentes áreas do saber, promovendo a

divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, comunicando-os por meio de ensino.

Em Santarém, a oferta regular dessa modalidade de ensino teve início em 1983, com a implantação do curso de pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), em convênio firmado com a prefeitura Municipal de Santarém e a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM).

Anteriormente, já haviam funcionado turmas em regime especial (1970), em um núcleo da UFPA instalado na Escola Estadual Álvaro Adolfo da Silveira. Foi a primeira experiência de interiorização da UFPA, cuja atuação era circunscrita à capital do Estado. No núcleo de Santarém, passaram a funcionar, durante as férias escolares, cursos de licenciatura curta, com o objetivo de preparar professores das matérias Português, Matemática, Geografia, História, Ciências e Didática Geral.

Os cursos eram oferecidos apenas em períodos intervalares e exclusivos para quem já atuava na rede de ensino. Para fazer a inscrição era necessário o candidato apresentar uma declaração do órgão local da SEDUC, constando a disciplina que lecionava ou a função técnica que exercia.

O Núcleo de Educação funcionou até o ano de 1976, quando foram formadas as primeiras turmas; foi reaberto somente em 1980, com a oferta do curso de pedagogia, habilitação em supervisão escolar (licenciatura curta) e oferta da licenciatura plena para as turmas que haviam concluído a licenciatura curta em 1976.

O Ensino Superior Público só veio a se firmar em Santarém a partir de 1987, com o Projeto de Interiorização da UFPA, quando esta instituição passou a oferecer, de forma contínua e regular, no Campus Universitário de Santarém, diversos cursos de graduação, no início voltados exclusivamente para a formação de professores. Atualmente, são oferecidos os cursos de licenciatura em Pedagogia, Matemática, Letras, Biologia, Física, e os bacharelados de Processamento de Dados e Direito.

Além da UFPA, o município conta também com a presença de mais duas instituições públicas de ensino superior: a Universidade do Estado do Pará - UEPa, que oferece os cursos de Enfermagem, Fisioterapia, Licenciatura Plena em Música e

Educação Física, e a Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, com o curso de Engenharia Florestal.

O campus universitário de Santarém tem uma abrangência territorial que inclui os municípios de Santarém, Almeirim, Prainha, Monte Alegre, Alenquer, Óbidos, Oriximiná, Faro, Juruti, Itaituba, Aveiro e Belterra. Isso corresponde a uma população total de aproximadamente 800 mil habitantes, dos quais pelo menos 150 mil são candidatos em potencial para o preenchimento das vagas, que são ofertadas nos cursos de graduação.

A prioridade inicial foi centrada na formação de recursos humanos para atuar no ensino fundamental e no médio. Os cursos eram ofertados apenas no período de recesso escolar e, a partir de 1983 passaram a ser ofertados também no período regular.

Quanto ao Ensino Superior Privado, o início deu-se em janeiro de 1985, com a instalação dos cursos de Administração e Ciências Contábeis no Instituto Santareno de Ensino Superior (ISES) e em 1990, com os cursos de enfermagem e ciências biológicas pela Associação Superior do Médio Amazonas (AESMA). A junção das duas instituições deu origem às Faculdades Integradas do Tapajós (FIT), em 1992, a qual oferece os seguintes cursos: Direito, Ciências Biológicas, Enfermagem, Administração, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis e cursos superiores de formação específica: Gestão Empresarial, Gestão de Órgãos Públicos, Gestão de Órgãos de Saúde, Gestão de Empresa de Navegação Fluvial, Gestão de Agronegócios e Gestão de Negócios Imobiliários.

Em 1990, a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) instalou um campus avançado, posteriormente transformado no Instituto Luterano de Ensino Superior de Santarém (ILES) e atualmente oferece os cursos de Direito, Engenharia Agrícola, Letras e Sistemas de Informação.

Além das citadas, mais recentemente (em 2001), foi instalada outra instituição de ensino superior privado – O Instituto Esperança de Ensino Superior (IESPES), onde são oferecidos os cursos de Administração, Turismo e Formação de Professores. Além dos cursos tecnológicos em Mídia e Propaganda, Gestão Ambiental na Amazônia, Processos Organizacionais e Gestão de Redes de Computadores .

O município, pela sua localização estratégica na meso-região do baixo Amazonas, tornou-se um pólo de oferta de ensino superior, uma espécie de “cidade universitária”, por contar com seis instituições de nível superior, enquanto a maioria das cidades do Oeste do Pará são desprovidas desse tipo de ensino.

As instituições de ensino superior, efetivamente instaladas em Santarém, em 2005, são: Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade do Estado do Pará (UEPA); Instituto Luterano de Educação Superior (ILES/ULBRA); Instituto Esperança de Ensino Superior (IESPES); Faculdades Integradas do Tapajós (FIT); Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Essas instituições oferecem 32 cursos de ensino superior, dos quais seis são voltados para a formação de professores da educação básica (pedagogia, letras, matemática, ciências biológicas; física e magistério superior). Existem também, no município, alguns cursos de nível superior, ofertados por instituições que não têm sede ou campus em Santarém mas, por meio de convênios e/ou oferta de turmas esporádicas, atuam na região, como é o caso da Universidade Estadual do Vale do Acarai (UVA) e o Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET).

A tabela apresentada a seguir, elaborada com dados obtidos juntos às Instituições de Ensino Superior (IES) que atuam em Santarém e referentes ao ano em curso (2005), tem o propósito de mostrar como o município se converteu em ponto de atração regional na busca pelo ensino superior ao ofertar 2.705 vagas, enquanto já abriga 6.462 estudantes, e destes, apenas 1.496 (23,2%), encontram-se nas instituições públicas.

TABELA 9 – Nº de Vagas Anuais e Alunos Matriculados no Ensino Superior em Santarém 2005

Instituição	Vagas ofertadas	%	Total de Matrículas	%
UFPA	280	11,6	1.229	19,0
UEPA	110	4,6	112	1,7
UFRA	30	1,2	105	1,6
FIT	815	33,7	2.155	33,4
ILES/ULBRA	560	11,6	1.496	23,2
IESPES	700	29,0	871	13,5
UVA	200	8,3	494	7,6
Totais	2705		6462	

Fonte: Tabela elaborada a partir de dados obtidos nas Instituições de Ensino Superior de Santarém.

3.3 Modalidades de Ensino

3.3.1 Educação Especial

Um dos grandes desafios da escola é transformar a educação em parte integrante da vida do aluno. A partir dos anos 1990, o desafio cresceu, tendo em vista uma maior disseminação da concepção e das ações voltadas para a educação Inclusiva nas escolas públicas. Neste contexto, Santarém se adaptou às novas políticas e mediante atuação das redes municipal e estadual oferece atendimento de ensino itinerante, informática educativa, preparação para o trabalho, leitura e escrita em LIBRAS, orientação familiar e acompanhamento aos alunos já incluídos no ensino regular. A tabela abaixo mostra que o atendimento contempla os diversos tipos de deficiências, atingindo um total de 455 estudantes no ano letivo de 2002.

**TABELA 10- Alunos com Necessidades Educativas Especiais Inclusos
Rede Estadual e Municipal, Santarém– 2002**

	Deficiência Auditiva (DA)	Deficiência Visual Total (DV)	Baixa Visão (BV)	Deficiência Mental (DM)	Síndrome de Daw (DAW)	Deficiências Múltiplas (DMU)	TOTAL
Rede Estadual	67	24	17	47	03	06	164
Rede Municipal	71	04	20	158	10	28	291
Total	148	28	37	205	13	34	455

Fonte: SEDUC e SEMED

A situação requer um investimento mais forte na capacitação docente e na instrumentalização da equipe técnica para que se deslanche de maneira mais contundente o trabalho que, verdadeiramente, requer essa nova dimensão educacional.

3.3.2 Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A Educação de Jovens e Adultos destina-se aos que não tiveram acesso ao ensino fundamental e ao médio ou à continuidade de estudo nesses níveis de ensino na idade própria. Está contemplada na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) e no Plano Nacional de Educação, com o objetivo de erradicação do analfabetismo. As tabelas apresentadas a seguir apresentam alguns indicadores da Educação de Jovens e Adultos.

TABELA 11 – Taxa de Analfabetismo na Faixa de 15 Anos ou Mais no Brasil - 2000

ANO	POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS			
	Brasil	Total	Analfabeta	Taxa de Analfabetismo
2000		169.799.170	33.221.192	13,6
	Pará	6.192.307	1.458.995	16,8
	Santarém	262.538	46.629	11,7

Fonte: www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo

**TABELA 12 - Evolução da Matrícula da Educação de Jovens e Adultos
Rede Municipal e Estadual, Santarém - 2000 a 2002**

ANO	MATRÍCULA INICIAL Rede Municipal	%	MATRÍCULA INICIAL Rede Estadual	%
2000	7,139	59,4	4,872	40,6
2001	6,318	59,4	4,314	40,6
2002	6,075	68,3	2,812	31,7

Fonte: SEMED e 5ª URE

No município de Santarém, as turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA constituem um grande desafio para as Secretarias Municipal e Estadual de Educação. O índice de evasão tem sido uma preocupação para os próprios docentes e o percentual de aprovação é baixo. Mediante tal situação, a partir de 2001, a rede municipal iniciou um monitoramento permanente às classes da EJA, o que resultou num crescimento do índice de aprovação e uma queda da evasão, mesmo assim, o percentual está longe do almejado pelo sistema.

Quanto à alfabetização de adultos nos anos de 1997 a 2002, em uma parceria com o MEC, a Secretaria Municipal de Educação realizou uma campanha de erradicação de analfabetismo, alfabetizando mais de 5.000 adultos no município. Podem-se visualizar os resultados na tabela 13.

**TABELA 13 – Nº de Alunos Matriculados na Alfabetização de Adultos
Secretaria Municipal de Santarém - 1997 a 2002**

Ano	1997	1998	1999	2000	2001	2002	TOTAL
Alunos Alfabetizados	844	1.045	1.550	1.002	849	352	5.642

Fonte: SEMED

3.4 A educação rural em dados comparativos com a urbana

O Pará é um dos maiores Estados do Brasil, 1.248.042 km² o que corresponde a 16,66% do território brasileiro e 26% da Amazônia. Está dividido em 143 municípios, onde vivem cerca de seis milhões de pessoas. (www.pa.gov.br). Essa enorme dimensão territorial faz com que haja uma distância muito grande entre alguns municípios e a capital, principalmente os localizados na Região Oeste do Estado. Tal circunstância cria enormes vazios da presença do poder público, sendo mais grave a situação nas localidades mais afastadas, notadamente, nas comunidades rurais.

O Estado e os municípios paraenses convivem com problemas sociais de várias ordens. Entre eles o setor educacional, pois as desigualdades presentes são frutos de ausência de políticas educacionais e de ações que, ao invés de diminuir as diferenças, fizeram foi aumentá-las ao longo dos anos. Os sucessivos governos não têm se mostrado capazes de acabar com a discriminação existente entre a oferta e o tipo de educação oferecida para populações urbanas e rurais.

Dados do ano 2000 mostram que o Estado, via SEDUC, atendia a 389.268 alunos no Ensino Fundamental na zona urbana, e a apenas 62.144 alunos na zona rural. No ensino médio, atendia a 237.507 alunos na zona urbana e 4.302 na zona rural (SEDUC/SEPLAN/2000). O atendimento educacional na zona rural, como se pode inferir pelos dados apresentados, tem ficado a cargo das prefeituras, o que nem sempre ocorre satisfatoriamente, apesar de a Constituição Federal e de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação exigirem a igualdade de acesso e permanência na escola para todos.

A maioria das escolas da zona rural ainda são inadequadas para uma aprendizagem de qualidade, considerando suas instalações, equipamentos, infraestrutura e instalações sanitárias. Muitas escolas não dispõem de abastecimento de água da rede pública, sendo que a água consumida é proveniente de poços, coletada da chuva, dos rios, de igarapés ou, em casos excepcionais, distribuída em carro pipa. Quanto à eletricidade, apesar do programa de eletrificação rural do governo federal, grande parte das comunidades ainda não a possuem, o que dificulta ou até mesmo impossibilita as escolas de funcionarem no período da noite, reduzindo as

oportunidades de acesso aos trabalhadores e/ou seus filhos. Acrescente-se a tais fatores, as dificuldades naturais para que sejam realizadas melhorias nas instalações escolares, muitas delas situadas em áreas de várzea que, periodicamente ficam em parte inundadas, reduzindo as condições de segurança e bem-estar.

A foto apresentada é ilustrativa do padrão da maioria das escolas da zona rural, localizadas na várzea.

Foto 6 – Escola Municipal Localizada na Várzea (Zona Rural)



Fonte: Relatório da SEMED - 2002

Note-se que a canoa é o meio de transporte escolar utilizado tanto por professores quanto por alunos.

A zona rural do município ainda é composta, de forma predominante, por pequenos produtores que praticam a agricultura de subsistência, tendo como principais cultivos o feijão, a mandioca, o arroz, o milho, associados com a extração do açaí, e algumas árvores frutíferas. O excedente dessa produção é comercializado na zona urbana e com o dinheiro arrecadado compram gêneros alimentícios industrializados, roupas e outras utilidades.

As moradias são humildes, geralmente construídas em madeira e barro, com a cobertura feita de palha, telhas de amianto ou cavaco de pau; os pisos são de

chão batido, madeira ou cimento. É raro encontrar moradias mais confortáveis, com exceção às dos grandes produtores que moram na cidade e vão apenas aos finais de semana para sua propriedade rural.

A maioria das comunidades não possui energia elétrica oriunda dos serviços públicos, porém algumas delas dispõem de um motor a óleo diesel que funciona somente por ocasião dos eventos sociais. A maioria da população rural utiliza a lamparina como fonte de iluminação. O consumo de água é feito a partir de poços e/ou dos igarapés e, em ambos os casos, não há qualquer tratamento, tanto pela crença na pureza da água, quanto por falta de outra alternativa. Os poços nem sempre são cavados de maneira a respeitar a distância mínima recomendada das instalações sanitárias.

No setor educacional, a ausência de uma política educacional comprometida com a educação do homem do campo, na sociedade brasileira, tem provocado grandes distorções. Enquanto uma minoria tem acesso ao conhecimento elaborado e de qualidade, a classe trabalhadora da zona rural, por muito tempo, teve negada a educação formal e, quando passou a ser oferecida, ela veio como um apêndice da escola urbana, restrita à decodificação de símbolos, demonstrando claramente a dicotomia urbano e rural (Cf. SOUZA, 2002, p. 10).

Ao longo da década de 1990, os dados estatísticos da SEMED revelam uma diminuição no número de escolas municipais na zona rural, pois, enquanto havia 424 (quatro centos e vinte e quatro) em 1993, em 2000 o número era de apenas 380 (trezentas e oitenta). No mesmo período, o número de escolas existentes na zona urbana praticamente se manteve inalterado uma vez que em 1993 havia 41 (quarenta e uma) e em 2000 o município contava com 40 (quarenta) escolas. Apesar da redução do número de estabelecimentos na zona urbana, ocorreu o aumento no número de salas de aulas. Em 1993, existiam 211 (duzentas e onze), e em 2000 eram 261 (duzentas e sessenta e uma) salas de aula na zona urbana. Quanto à zona rural, além da diminuição do número de escolas, houve também redução no número de salas de aula. Em 1993 havia 701 (setecentas e uma) e no final do ano de 2000, apenas 690 (seiscentas e noventa) salas de aula.

**TABELA 14 - Comparativo do Nº de Escolas/Alunos da Zona Urbana e Rural
da Secretaria Municipal de Educação de Santarém – 1993 e 2000**

ANO	ZONA	Nº ALUNOS	Nº ESCOLAS	SALAS DE AULA	MÉDIA DE ALUNO POR SALA
1993	RURAL	23.856	424	701	34,03
	URBANA	20.359	466	211	96,48
TOTAL		44.215	466	912	-
2000	RURAL	28.563	380	690	41,39
	URBANA	24.407	40	261	93,51
TOTAL		52.970	420	915	-

Fonte: SEMED

Apesar de ter havido diminuição no número de escolas e de salas de aula, houve aumento no número de matrículas, principalmente após 1997, ano em que foi implantado pelo Governo Federal o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF.

Considerando-se que não houve alteração no nº. de turnos de atendimento (as escolas de zona rural funcionam nos períodos matutino e vespertino) maior número de matrículas e menor número de salas de aula nas escolas da zona rural significou uma maior concentração de alunos por sala e, como possível consequência, menor qualidade nesse atendimento.

A tabela 15 permite uma rápida visualização dos números que retratam a distribuição de alunos matriculados em escolas da rede municipal de ensino, nas zonas urbana e rural.

TABELA 15 - Nº de Alunos da Zona Urbana e Rural
Secretaria Municipal de Educação de Santarém – 1989 a 2002

ANO	ZONA	Nº ALUNOS	TOTAL
1989	URBANA	18.965	41.135
	RURAL	22.170	
1990	URBANA	17.780	40.897
	RURAL	23.117	
1991	URBANA	19.306	43.313
	RURAL	24.007	
1992	URBANA	19.858	44.224
	RURAL	24.371	
1993	URBANA	20.359	44.215
	RURAL	23.856	
1994	URBANA	19.744	42.759
	RURAL	23.015	
1995	URBANA	19.172	41.704
	RURAL	22.532	
1996	URBANA	19.820	42.269
	RURAL	22.449	
1997	URBANA	21.249	43.738
	RURAL	22.489	
1998	URBANA	23.139	49.374
	RURAL	26.235	
1999	URBANA	23.124	50.785
	RURAL	27.661	
2000	URBANA	24.407	52.970
	RURAL	28.563	
2001	URBANA	25.128	54.509
	RURAL	29.381	
2002	URBANA	27.421	57.173
	RURAL	29.752	

Fonte: SEMED

O aumento do número de alunos, apesar da diminuição do número de escolas e de turmas, na zona rural, pode ser explicado pela adoção de novas formas de organização do sistema de ensino (nucleação de escolas, melhor organização dos tempos e espaços escolares, etc) e maior racionalização de recursos técnico-financeiros. Visto de forma positiva, pode até representar a adoção de uma política educacional mais eficiente pelo município.

O aumento numérico de alunos nas salas de aula da zona rural, parece não ter despertado o poder público municipal para a necessidade de implantação de políticas educacionais mais concretas, condizentes com a realidade rural. Pelo contrário, o aumento do número de matrícula é acompanhado por um aumento das classes multisseriadas na zona rural e, inclusive, na zona urbana, conforme pode ser visualizado na tabela a seguir.

**TABELA 16 - Classes Multisseriadas nas Zonas Urbana e Rural
Secretaria Municipal de Educação de Santarém - 1989 a 2002**

ANO	Z. URBANA	Z. RURAL	TOTAL
1989	04	417	421
1990	02	416	418
1991	01	427	428
1992	01	451	452
1993	03	437	440
1994	03	427	430
1995	02	412	414
1996	02	383	385
1997	01	371	372
1998	01	359	360
1999	01	409	410
2000	01	379	380
2001	04	390	394
2002	06	388	393

Fonte: SEMED

As classes multisseriadas abrigam alunos de primeira a quarta série do ensino fundamental, em um mesmo espaço e com o atendimento de um(a) só professor(a). Apesar dos esforços na aplicação de uma metodologia específica e apropriada a tal situação, o processo de ensino e a aprendizagem são seriamente comprometidos.

A evasão e a repetência são outros graves e antigos problemas da educação. Com a finalidade de reduzi-los, a Secretaria Municipal de Educação de Santarém instalou na rede urbana de ensino, em 1997, o Programa Acelera Brasil, criado pelo governo federal, com financiamento do Instituto Ayrton Senna. O programa se propõe a corrigir a distorção idade-série no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries nas escolas públicas brasileiras. Em 1998 (ver tabela 17), o programa se estendeu à zona rural do município, iniciando em 25 escolas e atendendo a 2.308 alunos, dos quais 787 (setecentos e oitenta e sete) na zona rural. Em 2000, o

número de escolas atendidas passou para 89, enquanto na zona urbana baixou para 30 escolas. Nos anos 2000 e 2001, o número de escolas e de turmas atendidas na zona urbana voltou a ser superior ao atendimento na zona rural.

TABELA 17 – Nº de Alunos/Turmas/Escolas do Programa Acelera Brasil das Zonas Urbana e Rural – Santarém - 1997 a 2002

ANO	Nº ALUNOS	Nº TURMAS		Nº ESCOLAS	
		ZONA URBANA	ZONA RURAL	ZONA URBANA	ZONA RURAL
1997	258	10	0	10	0
1998	2.308	63	27	35	25
1999	3.144	84	72	41	60
2000	2.556	48	89	30	89
2001	1.200	32	15	28	15
2002	725	17	13	17	13

Fonte: SETOR DE ESTATÍSTICA DA SEMED - 2002

Diferente do que ocorreu em anos anteriores, em 2002 (conforme pode ser visto na tabela a seguir), houve aumento no número de escolas da zona rural. O maior empenho do gestor municipal não pode ser analisado sem que se considerem as novas circunstâncias geradas pela legislação educacional, a começar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) e as políticas educacionais oriundas do governo federal. Além do aumento no número de escolas, passaram a ocorrer com mais intensidade encontros entre docentes e gestores, assim como o acompanhamento das ações planejadas para a zona rural.

TABELA 18 - Dependências Escolares e Nº de Alunos da Rede Municipal, Santarém – 2002

Localização	Nº de Escolas	Salas de Aula	Alunos
Zona Urbana	44	286	27.421
Zona Rural	390	740	29.752
Total	434	1.026	57.173

Fonte: Setor de Estatística da SEMED

3.5 Recursos aplicados na educação em Santarém a partir do FUNDEF¹⁷

A verba destinada a suprir as despesas com a educação pública municipal é composta por 25% do total arrecadado de impostos, mais a parcela do FUNDEF e outras transferências destinadas aos programas do governo federal. Na tabela 19, podem-se ver os números relativos ao período que compreende o ano anterior à entrada em vigência do FUNDEF e os anos subseqüentes, até 2002, marco final deste estudo.

TABELA 19 - Recursos Destinados à Educação em Santarém - 1996 a 2002

ANO	Arrecadação Efetivada	Total de Receitas de Impostos
1996	22.119.463,80	17.295.710,52
1997	32.025.829,18	19.857.323,23
1998	45.825.020,58	26.434.400,33
1999	54.929.441,62	24.096.423,00
2000	70.186.119,60	27.993.693,54
2001	80.627.372,74	34.865.348,20
2002	96.661.226,62	38.281.894,98

Fonte: TRIBUNAL DE CONTAS DOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DO PARÁ – 6ª INSPETORIA REGIONAL

Como se pode observar, houve um aumento substancial de recursos para serem movimentados pela Secretaria Municipal de Educação de Santarém após a vigência do FUNDEF. A tabela abaixo permite visualizar os recursos provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

TABELA 20 - Recursos Oriundos do FUNDEF, Santarém – 1997 a 2002

Ano	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Parcela FUNDEF	3.707.213,32	9.264.388,77	10.405.960,72	10.389.670,52	12.063.570,07	13.678.920,99

Fonte: TRIBUNAL DE CONTAS DOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DO PARÁ – 6ª INSPETORIA REGIONAL

A aplicação dos recursos do FUNDEF em Santarém tem sido objeto de contestação pelo Sindicato dos Profissionais da Educação do Município e denúncias de desvio têm sido amplamente divulgadas na imprensa. Um documento do Tribunal de Contas dos Municípios do Estado do Pará apresenta números fornecidos pela

¹⁷Devido a falta de dados financeiros disponíveis na SEMED, os recursos aplicados na educação municipal foram analisados somente a partir da implementação do Fundef.

Prefeitura que indicam a aplicação de recursos em educação sempre acima dos percentuais mínimos exigidos, mas, pelos cálculos preliminares do TCM, os valores efetivamente aplicados, em alguns anos, estariam abaixo do que a lei preconiza.

TABELA 21 - Recursos Aplicados na Educação em Santarém - 1996 a 2002

ANO	Valor Mínimo a ser Aplicado	Valor Aplicado (segundo a Prefeitura)	Valor Aplicado (segundo cálculos do TCM)	% Calculado com base no cálculo do TCM
1996	4.323.927,63	8.720.326,22	7.170.283,35	41,46
1997	8.671.544,13	9.898.622,17	9.149.001,17	26,38
1998	15.872.988,86	19.334.772,21	17.444.563,73	27,48
1999	16.430.066,47	17.070.542,45	14.929.058,82	22,72
2000	17.388.093,91	14.404.712,10	12.518.874,12	18,00
2001	20.779.907,12	23.663.254,91	18.139.596,52	21,82
2002	23.249.394,74	29.700.836,18	25.010.905,25	26,41

Fonte: Tabela elaborada a partir de dados do TRIBUNAL DE CONTAS DOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DO PARÁ – 6ª INSPETORIA REGIONAL.

Uma vez que o FUNDEF tem como um de seus grandes objetivos o maior investimento na valorização do pessoal que atua no magistério (Art. 2º da Lei 9.424/96). Veja-se, na tabela a seguir, como a Secretaria Municipal de Educação e Desporto da Prefeitura Municipal de Santarém vem aplicando os recursos no pagamento dos seus professores.

Os recursos aplicados na educação, especialmente a partir do FUNDEF, deveriam refletir melhorias nas condições de trabalho e de renda dos professores. A tabela a seguir apresenta um comparativo entre o total da receita da SEMED, com os recursos aplicados com folha de pagamento dos docentes. Apesar de os índices, em alguns anos, serem superiores a 60% do total das despesas, isso não significa satisfação do professorado com os salários e as condições de trabalho.

**TABELA 22 - Recursos Aplicados com a Folha de Pagamento
da Secretaria Municipal de Educação, Santarém - 1996-2002**

ANO	Recursos Aplicados na Educação	Recursos Aplicados com a folha de pagamento	%
1996	8.720.326,22	5.450.218,33	62,5%
1997	9.898.622,17	7.077.021,01	71,49%
1998	19.334.772,21	9.365.203,93	48,43%
1999	17.070.542,45	9.669.630,41	56,64%
2000	14.404.712,10	10.342.242,90	71,79%
2001	23.663.254,91	20.490.857,01	86,59%
2002	29.700.836,18	27.412.569,40	92,29%

Fonte: Setor Financeiro da SEMED e Tribunal de Contas dos Municípios do Estado do Pará – 6ª Inspeção Regional

Conforme procurou-se demonstrar ao longo deste capítulo, a educação escolar em Santarém, apesar de suas especificidades, apresenta-se semelhante em muitas das mazelas que afetam o sistema educacional brasileiro, mas também dá indícios de melhoria, apesar de todos os obstáculos para a efetiva concretização das propostas e das promessas realizadas pelos governos, nos diferentes níveis.

Eis porque conhecer e analisar as políticas educacionais anunciadas e implantadas, em especial no âmbito das secretarias municipais de educação, torna-se de grande importância para os educadores e, em especial, para os que se dedicam à tarefa da gestão educacional. No capítulo seguinte, dar-se-á continuidade à reflexão que permeia este estudo, apresentando-se, com maiores detalhes, as ações realizadas pelos gestores municipais de Santarém no período que se estende dos anos de 1989 a 2002.

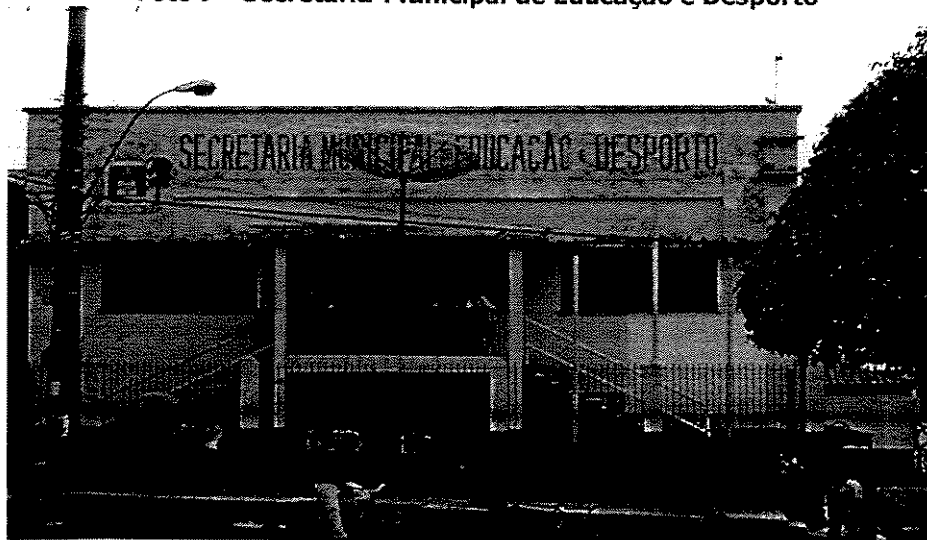
PARTE 2

CAPÍTULO IV

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE SANTARÉM

Neste capítulo, são analisadas as gestões dos seguintes prefeitos municipais: Ronan Manuel Liberal Lira (1989-1992); Ruy Imbiriba Corrêa (1993-1996); e Joaquim de Lira Maia (1997-2000; 2001-2004¹⁸). O enfoque da pesquisa foi realizado por categorias de análise, procurando-se compreender os padrões de intervenção, verificando as mudanças de uma gestão para outra, detectando avanços e/ou retrocessos e se houve aprendizagem institucional, em suma, verificando em quais aspectos as gestões se diferenciaram e se elas resultaram em inovações no âmbito da supramencionada secretaria.

Foto 7 - Secretaria Municipal de Educação e Desporto



¹⁸ Para efeito do presente estudo, foram pesquisados dados referentes ao período de 1989 a 2002.

4.1 Atores envolvidos na formulação e na execução das políticas em Santarém

A política estadual de educação no Pará é executada pela Secretaria Executiva de Educação do Pará (SEDUC), pela Universidade do Estado do Pará (UEPA, antiga Fundação Educacional do Estado do Pará – FEP) e também pela Fundação Carlos Gomes (FCG). Tem como objetivo básico a ampliação das oportunidades educacionais à população escolar, do ensino fundamental ao ensino superior (LIMA, 2000, p. 10).

A Constituição do Estado do Pará, promulgada em 5 de outubro de 1989, dedica o capítulo III à educação, à cultura e ao desporto. Ao fazer menção à política educacional estabelece:

Art. 278. O ensino será organizado em sistema estadual, constituído pelas instituições públicas ou privadas existentes no Estado, que prestem serviços continuados de instrução para a população, pelos órgãos colegiados, normativos, técnicos ou fiscalizadores e pelos órgãos do Poder Executivo encarregados de executar as políticas educacionais.

[...]

§ 3º São órgãos normativos e fiscalizadores do sistema estadual de educação, nos termos da lei:

I – o Conselho Estadual de Educação, constituído pelo Secretário de Estado de Educação, como membro nato, por Representante da Assembléia Legislativa e, majoritariamente, por membros eleitos da sociedade civil, inclusive entidades sindicais profissionais e econômicas da educação, e estudantes secundaristas e universitários, competindo-lhe, dentre outras, as seguintes atribuições:

a) elaborar propostas de política educacional;

[...]

II – os conselhos municipais de educação, regulados em leis municipais.

III – os conselhos escolares [...] (PARÁ, 1991, p. 121).

A Secretaria Executiva de Educação do Pará – SEDUC, ao elaborar o Plano Estadual de Educação (1995/1999), definiu como primeira diretriz básica para alcançar a melhoria da qualidade da educação no Estado a municipalização do ensino fundamental.

Segundo Loureiro (1999),

A diretriz defendida pela Seduc visava propiciar aos municípios a oportunidade de priorizar o atendimento do ensino fundamental e passar ao Estado a responsabilidade pela oferta de ensino médio, de forma cada vez mais ampliada, pelo planejamento e pelo gerenciamento da política educacional do Estado (p. 124).

Essa diretriz, portanto, antecipava determinação da LDB - Lei nº 9.394, de 20/12/96 – a qual determina que os municípios devem oferecer, com prioridade, o ensino fundamental, devendo os Estados colaborar com os municípios nessa modalidade de ensino e oferecer com prioridade o ensino médio. Dessa forma, em agosto de 1996, foi apresentada aos paraenses a proposta intitulada “Municipalização do Ensino Fundamental no Estado do Pará”. De setembro a dezembro de 1996, 42 municípios aderiram à proposta.

Em 1997, quando o estado do Pará aprovou, em lei estadual, a antecipação da implantação do Fundef, a SEDUC vinculou a municipalização ao referido fundo. Até o segundo semestre de 1998, foram assinados 61 convênios de municipalização com a transferência de responsabilidade pela gerência do ensino de 1ª a 4ª séries, antes incluída na esfera administrativa estadual, para as prefeituras desses 61 municípios.

De acordo com o plano estadual de educação 1999/2003, publicado em 1999 a SEDUC analisa positivamente o processo de municipalização no Pará destacando-se que em 1994 a rede estadual respondia a 60% do total de alunos do ensino fundamental matriculados na rede pública enquanto os municípios detinham apenas 39%, com o governo federal participando com 1%, o que dificultava que o Estado priorizasse o desenvolvimento do ensino médio. Porém, com o avanço da municipalização do ensino fundamental em 1999, o quadro era inverso, destacando-se os municípios com 60% do total de matrículas ofertadas pelo ensino público, enquanto o Estado responde apenas 39%, mantendo o governo federal com apenas 1% (CAMPOS, 2002, p.55).

Ressalta-se que o município de Santarém não promoveu a municipalização de sua rede de ensino, embora, na prática, já fosse responsável pela grande maioria de escolas destinadas ao ensino fundamental, especialmente nas localidades de zona

rural. A SEMED administra 100% do ensino público fundamental na zona rural e 70% na zona urbana.

De acordo com a Lei Orgânica do Município (LOM), em seu artigo primeiro, o Município de Santarém é parte integrante da República Federativa do Brasil e reger-se-á, fundamentalmente, pela Lei Orgânica e pela legislação e regulamentos que adotar com a determinação de garantir a própria autonomia política, administrativa e financeira, respeitados os princípios da justiça social e demais preceitos estabelecidos na Constituição Federal e na Constituição Estadual.

Em Santarém, as políticas educacionais são oriundas da Secretaria Municipal de Educação e na sua execução está prevista a participação de outros atores, como: Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF; Conselho Municipal de Alimentação Escolar; Conselhos Escolares e o Conselho Municipal de Educação.

O Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) foi criado pela Lei Municipal nº 15.958, de 24 de junho de 1997, em consonância com o que dispõe a Lei Federal nº 9.424/96.

O referido Conselho é formado por representantes da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação, além de representação de professores, de diretores de escolas, de pais de alunos e de servidores das escolas públicas municipais de ensino fundamental. Tem como função acompanhar e controlar a aplicação dos recursos do FUNDEF pela Prefeitura e supervisionar a realização do censo educacional anual, examinar os registros contábeis e demonstrativos gerenciais mensais e os relatórios de prestação de contas dos recursos repassados ou retidos na conta do FUNDEF.

O Conselho Municipal de Alimentação Escolar (CAE), criado pela Lei Municipal nº 16339/2000 de 31/08/2000, é composto por representantes do Poder Executivo e do Poder Legislativo, além de representantes de professores, de pais de alunos e de outros segmentos da sociedade local. Entre as suas atribuições, está fazer o acompanhamento da aplicação dos recursos do programa pela qualidade dos produtos, em todos os níveis, desde a aquisição até a distribuição, observando as

práticas higiênicas e sanitárias. O CAE deve, ainda, receber, analisar e remeter ao FNDE, com parecer conclusivo, as prestações de contas do programa encaminhadas pelo município.

Os Conselhos Escolares foram instituídos junto às escolas por meio da Portaria nº 013/1997, acompanhada da formulação de um estatuto definindo a composição e as responsabilidades de todos e de cada um dos membros. Objetivam incluir grupos representativos da comunidade escolar nas decisões da escola para melhoria da qualidade do ensino, administrar os recursos do Programa Dinheiro Direto na escola (PDDE) e outros recursos que sejam destinados à escola.

É importante ressaltar que a única verba destinada às escolas públicas municipais é a do programa Dinheiro Direto na Escola. De posse dela os diretores têm a oportunidade de decidir, juntamente com o conselho escolar, sobre sua utilização, visando à melhoria dos trabalhos desenvolvidos pela escola.

O Conselho Municipal de Educação (CME), criado pela Lei Municipal nº 15.957 de 24 de junho de 1997, é composto por um representante da Secretaria Municipal de Educação, um representante da 5ª URE (órgão educacional do Estado), um representante do poder executivo local, além de representantes das instituições de ensino superior, do Sindicato dos Profissionais da Educação, e das entidades estudantis do Ensino Fundamental e Médio. Suas atribuições são apenas consultivas em virtude da não criação do sistema municipal de ensino.

Apesar da existência legal e formal dos Conselhos supracitados, não há garantia concreta de que seus integrantes atuem de maneira a fazer com que as suas finalidades sejam cumpridas. Ainda existe uma grande lacuna a ser preenchida quanto ao funcionamento desses organismos.

A administração da educação em Santarém, durante muitos anos, foi marcada pelo clientelismo por parte dos governantes. Nem mesmo a Lei Orgânica do Município (LOM), aprovada em 5 de abril de 1990, provocou significativas mudanças no gerenciamento da educação em Santarém. Aliás, a chamada "Constituição do município" ficou semelhante a muitas outras leis que, segundo Saviani (2003, p. 190-191), fazem grandes proclamações, mas não definem os mecanismos para sua viabilização.

Por exemplo, o artigo 96, em seu inciso V, trata da valorização dos profissionais do ensino e remete sua fundamentação para texto similar constante na Constituição Federal, mas não fixa prazos, nem estabelece as condições orçamentárias para que a valorização se concretize, tornando-se letra morta. Vejamos o texto da Lei Orgânica do Município de Santarém:

V – valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando-se regime jurídico único para todas as instituições mantidas pelo Poder Público Municipal, respeitando o disposto na Constituição Federal (LOM, 1990, p. 40).

Também com relação à gestão educacional, a Lei Orgânica do Município apresenta semelhante característica, ou seja, proclama mas não realiza, inclusive limitando-se a reproduzir o texto vago já expresso na Constituição Federal. Consta em seu artigo 96, inciso III “gestão democrática do ensino público, estabelecida na forma da lei” (LOM, 1990, p. 40).

A fraca atuação dos vereadores constituiu-se em fator agravante para que a legislação não cumpra suas finalidades. Muito do que foi proclamado dependia de legislação complementar. Como os vereadores não a fizeram, grande parte do que foi anunciado não encontrou respaldo legal para ser executado.

A educação tem, portanto, um grande desafio na atualidade: o de garantir a todos o acesso, com qualidade, aos conhecimentos disponíveis socialmente. Muito embora a universalização do atendimento educacional tenha sido desencadeada, resta discutir a qualidade dessa educação. Nesse sentido, Sander (1995) fornece uma definição de qualidade que ultrapassa aquelas ligadas meramente a aspectos burocráticos ou econômicos.

O conceito chave que deve inspirar uma teoria significativa e relevante de gestão da educação é o de qualidade de educação para todos, definido em termos político-ideológicos e técnico-pedagógico à luz da conquista de elevados níveis de qualidade de vida humana coletiva. O conceito de qualidade de educação para todos implica desenvolver um ambiente qualitativo de trabalho nas organizações educacionais, mediante a institucionalização de conceitos e práticas técnicas e administrativas capazes de promover o desenvolvimento humano e a qualidade de vida (SANDER, 1995, p.155 -156).

4.2 A Secretaria Municipal de Educação e Desporto: apontamentos históricos

Com apoio de pesquisa documental e de depoimentos de pessoas que trabalharam no setor municipal de ensino, foi realizada a reconstrução histórica da atual Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SEMED). Todavia, algumas datas, não puderam ser definidas com precisão, dada a inexistência de documento comprobatório.

O setor responsável pelo ensino funcionava nas dependências do extinto Tiro de Guerra. Esse setor, posteriormente, ganhou o *status* de Secretaria de Educação e Cultura (expressão que aparece na Lei 6.601, de 28 de nov. de 1973 – que tratava do orçamento para a educação no ano de 1974).

Na condição de Secretaria de Educação e Cultura, funcionou em vários locais, começando pelo prédio que sediou o Tiro de Guerra, posteriormente na garagem da antiga prefeitura, depois funcionou na Avenida Curuá-Una, em um espaço cedido e em conjunto com a 5ª Unidade Regional de Educação, órgão vinculado à Secretaria Executiva de Educação do Estado. Também funcionou em um galpão ao lado do prédio destinado para armazenar a merenda escolar e desde 1989 está instalada no prédio construído para ser o teatro municipal de Santarém, e no qual também funcionou a Câmara dos Vereadores.

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação e Desporto – SEMED – é responsável pela administração, acompanhamento, controle e supervisão das escolas da rede municipal de educação.

Não se encontram documentos que registrem a atividade educacional, a cargo da Prefeitura Municipal de Santarém, no período anterior aos anos de 1960. No entanto foi possível reconstituir algumas informações a partir da primeira gestão do prefeito Everaldo de Sousa Martins (1963 a 1967), quando foi designada responsável pelo setor municipal de ensino a professora Rosilda das Chagas Whangon. Funcionária da rede estadual de educação, era uma espécie de voluntária (a convite do prefeito) para o acompanhamento das ações educacionais, que estavam sob a responsabilidade da Prefeitura Municipal.

A oferta de ensino municipal teve início com o funcionamento de escolas no interior do município de Santarém, sendo que as escolas municipais na zona urbana começaram a ser implantadas somente no ano de 1978. A tabela 23 referente aos anos de 1971 e 1978 demonstra o atendimento educacional sob a responsabilidade do poder público municipal.

TABELA 23 - Atendimento Educacional na Rede Municipal de Santarém – 1971 e 1978

ANO	MATRÍCULAS		MATRÍCULAS	
	ZONA URBANA	Nº ESCOLAS	ZONA RURAL	Nº ESCOLAS
1971	0	0	4.200	79
1978	2.521	14	17.837	197

Fonte: SETOR DE ESTATÍSTICA DA SEMED

Em muitas localidades, as salas de aula funcionavam na própria casa da professora e eram consideradas como “escolas”. As professoras eram geralmente agregadas a uma escola estadual mais próxima, e, nesse caso, mantidas pelo Estado.

O papel das pessoas responsáveis pelo setor de ensino municipal, na época, era bem limitado. De acordo com depoimento de uma das entrevistadas que ocupou o cargo, o trabalho basicamente consistia de: coletar informações documentais sobre a frequência nas escolas, indicar as horas/dias trabalhados para efeito de pagamento, fazer visita de inspeção às escolas, orientar o professor para a regência de classe, acalmar os ânimos entre a comunidade e os professores e providenciar local para que os alunos pudessem cursar a 5ª série em escolas estaduais.

A partir do ano em que Santarém foi decretada área de segurança nacional (1969), houve um significativo aumento na construção de escolas municipais, tanto na zona urbana quanto na zona rural. A primeira escola em

alvenaria do município de Santarém foi construída em 1971 na Colônia Tabocal e recebeu a denominação de Jarbas Gonçalves Passarinho.¹⁹

Na Coletânea de Legislação Municipal de Santarém, p. 34, há registros de que a secretaria com a sigla SEMED foi criada pela Lei nº 11.453, de 19 de novembro de 1985 e registrada no Ministério da Fazenda sob o nº 05.182.233/0010-67, com sede na Travessa Senador Lemos, nº 60, Bairro Centro, CEP: 68005-34.

O secretário passou a ser o ordenador de despesas no município por meio do Decreto nº 020 – GAB/SEMAD (assinado em conjunto pelo Gabinete do Prefeito e pela Secretaria de Administração), 12 de janeiro de 1993. O referido decreto dispõe sobre a delegação de competências aos secretários para a autorização e ordenamento de despesas da Prefeitura Municipal de Santarém e dá outras providências.

Com relação a portarias, decretos, resoluções, estatutos, leis, a SEMED somente começou a expedir a partir de 1997, sendo intensificados em 2002, conforme demonstrado na tabela abaixo:

TABELA 24 - Portarias, Decretos, Resoluções, Estatutos e Leis da Secretaria Municipal de Educação de Santarém – 1997 a 2002

ANO/ LEGISLAÇÃO	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Portaria	1	-	-	-	-	8
Resolução	-	-	-	-	1	-
Lei	2	-	-	-	2	1
Estatuto	1	-	-	-	-	1
Regulamento	-	-	-	-	-	1
Decreto	-	-	-	-	-	1

Fonte: Elaborado a partir da Coletânea da Legislação Educacional – SEMED, 2004.

A tabela a seguir, foi elaborada com a finalidade de facilitar a visualização dos nomes dos prefeitos e dos respectivos responsáveis (posteriormente secretários)

¹⁹ Na época, Jarbas Passarinho era Governador do Estado e importante membro do *staf* da ditadura militar, na condição de coronel do exército. Em 2003, foi construída outra escola no mesmo local, passando a chamar-se Escola Municipal de Ensino Fundamental Teresa Neuma, em homenagem à professora que falecera em acidente de trânsito e que na época atuava como diretora da referida escola.

de ensino municipal, a partir do ano 1969, quando foram encontrados registros da existência de um funcionário responsável pela educação oferecida pela prefeitura Municipal de Santarém.

**TABELA 25 – Prefeitos e Secretários Municipais de Educação
Santarém - 1969 a 2004**

Período	Prefeito	Secretário e/ou Responsável
1969-1971	Elmano de Moura Melo (interventor)	Rosilda Wanghon
1971-1974	Everaldo de Sousa Martins	Rosilda Wanghon ²⁰ Terezinha Sussuarana Pena
1974-1975	Osvaldo Aliverti	Terezinha Sussuarana Pena
1975-1978	Paulo Imbiriba Lisboa	Terezinha Sussuarana Pena ²¹
1978-1981	Antonio Guerreiro Guimarães	Zuila Becker
1981-1985	Ronan Manuel Liberal Lira	Davi Pereira
1985	Adelerme Maués Cavalcante	José Alves Sobrinho
1986-1988	José Ronaldo Campos de Sousa	Aurenice de Araújo Gabler
1989-1992	Ronan Manuel Liberal Lira	Raimundo Navarro Socorro Colares
1993- 1996	Ruy Imbiriba Corrêa	Ivan Sadeck dos Santos ²² Maria Ivete F. Soares
1997-2000	Joaquim de Lira Maia	Maria José Marques
2001-2004	Joaquim de Lira Maia	Maria José Marques

4.3 As políticas educacionais da SEMED (1989-2002)

Nesta análise, procuram-se identificar os padrões de intervenção, verificando as mudanças de uma gestão para outra, se houve avanços e/ou retrocessos e aprendizagem institucional na política educacional implementada pela

²⁰ Exerceu a função até o ano de 1972.

²¹ Primeira professora a ser denominada oficialmente Secretária de Educação, Cultura e Desportos, por meio do Decreto Nº 212/76 – DP de 13 de Janeiro de 1976.

²² Exerceu a função até outubro de 1993.

Secretaria Municipal de Educação de Santarém por intermédio das seguintes categorias: descentralização e autonomia; organização administrativa; rede física; principais programas e projetos; parcerias institucionais; recursos humanos e qualificação docente; evolução e distribuição da matrícula por nível de ensino e gestão nas escolas municipais.

A ordem de descrição a seguir corresponde à denominação adotada para as gestões estudadas no período (1989-2002): Ronan Manuel Liberal Lira – (1989 a 1992), primeira gestão; Ruy Imbiriba Corrêa (1993-1996), segunda gestão; Joaquim de Lira Maia (1997-2000), terceira gestão; Joaquim de Lira Maia (2001-2004²³), quarta gestão.

Antes de discorrer sobre as categorias de análise, apresentar-se-à uma breve caracterização do contexto em que os prefeitos foram eleitos e cumpriram seus respectivos mandatos.

a) **Ronan Manuel Liberal Lira**

O município de Santarém não ficou isolado do contexto de mobilização, que marcou o país de novembro de 1989 a outubro de 1992, período que se estende da vitória da campanha “caça-marajá”, do então candidato à presidência da República, Fernando Collor de Melo, até seu *impeachment*, que trouxe à cena política nacional a manifestação dos “caras-pintadas”, grupo formado na maioria por jovens estudantes.

Nos quase três anos decorridos entre a campanha e o *impeachment* de Fernando Collor de Melo, o país acompanhou pela mídia o confronto entre os discursos pró e contra o projeto modernizador neoliberal do presidente, caracterizado não só por medidas econômicas – como a liberalização do fluxo de capitais, desestatização e abertura para importações – como também por um código composto de gestos, roupas e comportamentos, com que Fernando Collor de Melo expressava sua visão de modernidade. Pelos noticiários nacionais, os santarenos passaram a reconhecer novas identidades e assistiram à criação de grupos e coletividades que tomavam parte dos embates, tais como: “Marajás”,

²³ Para efeitos da pesquisa somente foram analisados os dados até o ano de 2002.

“descamisados” e “caras-pintadas”. Marajá passou a significar na mídia o funcionário público privilegiado, combatido por Fernando Collor de Melo, enquanto os descamisados eram os que formavam a massa de excluídos, a quem ele prometia o ingresso no chamado Primeiro Mundo.

Em Santarém, as eleições municipais em 1988 foram polarizadas entre duas candidaturas. De um lado, o advogado Ronan Manuel Liberal Lira, candidato do PMDB, propunha a continuidade dos trabalhos que havia realizado em seu mandato anterior, cujas marcas no setor educacional foram: ampliação de vagas em escolas municipais e construção/ampliação/recuperação de estabelecimentos de ensino. Ronan Liberal havia sido o último dos prefeitos nomeados pelos governos militares, uma vez que o município de Santarém foi área de interesse de segurança nacional (1969-1984) e governou no período 1981-1985. De outro lado, o também advogado Geraldo Maria Albuquerque Sirotheau, representando a coligação PT/PDT, defendia a implantação de várias mudanças, em sintonia com os anseios de democratização nacional. Retomando o clima de mobilização que havia caracterizado a primeira eleição para prefeito pós-regime militar em Santarém (na qual foi eleito o candidato do PMDB Ronaldo Campos, vencendo o petista Geraldo Pastana), os militantes dos partidos políticos e de vários movimentos sociais engajaram-se em torno da candidatura da coligação PDT-PT. Todavia, apurados os votos, Ronan Liberal foi o vencedor na preferência do eleitorado.

No Plano Municipal de Educação (1989/1992), documento apresentado à sociedade santarena em novembro de 1989, era enfatizada a necessidade de políticas educacionais consistentes e sua importância para a melhoria da educação.

Se há algo que marca profundamente a educação brasileira é a quase completa ausência de uma política educacional.

No município de Santarém, além da ausência dessa política educacional consistente, a carência de uma consciência político-social da educação e a falta de recursos pelo não cumprimento das leis referentes às verbas para a educação pelo Governo Federal, acentua-se a improvisação na condução do processo educativo. (1989, p. 9).

Todavia, apesar da análise e do discurso, verificou-se que na primeira gestão não foram implementadas políticas educacionais que propiciassem significativas mudanças, embora tenha havido um expressivo aumento no número de alunos matriculados. O município de Santarém ainda ficou se ressentindo de uma política educacional consistente e capaz de buscar soluções para enfrentar os seus graves problemas educacionais. As ações desenvolveram-se, fundamentalmente, na base da improvisação.

Os segmentos organizados da sociedade civil em Santarém também se mobilizaram na época e buscaram ocupar o espaço de reivindicação de direitos. No âmbito educacional, a Associação dos Profissionais da Educação, que congregava professores de escolas públicas municipais e estaduais, tornou-se Sindicato e em 1991 promoveu uma greve que durou cerca de dois meses (a maior então realizada pelos professores da rede municipal). A principal reivindicação era reposição salarial, mas também constava na pauta de lutas a melhoria das condições de trabalho e maior qualidade na educação.

Apesar da intensa participação dos professores e demais profissionais da educação de escolas públicas da rede municipal, a greve terminou sem que a Prefeitura atendesse as reivindicações e os grevistas ainda foram punidos com o desconto dos dias parados.

Em 1992, em pleno ano eleitoral, o prefeito de Santarém, alegando falta de recursos destinados para educação, passou a efetuar o pagamento dos salários do pessoal da secretaria de educação (por ser a que reunia o maior número de funcionários) de maneira parcelada, em dois momentos do mês. Esse episódio levou o secretário municipal de educação, Raimundo Navarro, a solicitar o afastamento do cargo.

b) Ruy Imbiriba Corrêa

O 34º prefeito da história de Santarém, Ruy Imbiriba Corrêa atuava como administrador de empresas e candidatou-se pela coligação PSB/PT/PV/PPS/PDT. Obteve cerca de 2.500 votos de diferença de seu concorrente. Suas propostas na

área da educação eram: correção na forma de pagamento do magistério municipal (os professores estavam recebendo salários com atraso e em parcelas); apoio à qualificação dos docentes, recuperação e melhorias nos prédios escolares, assim como ampliação do número de escolas municipais e aparelhamento didático da rede escolar municipal.

Nota-se que eram propostas bastante pontuais e sintomáticas de problemas específicos a serem resolvidos, alguns dos quais provavelmente nem existissem, se houvesse um planejamento e sua conseqüente execução e avaliação.

Quando Ruy Corrêa assumiu a Prefeitura Municipal de Santarém, o quadro funcional da SEMED era formado por cerca de 2.800 funcionários e a proposta do governo era reduzir para 2.000 funcionários. Primeiro, por contingência dos recursos que a prefeitura passava para a SEMED. Segundo, pelo próprio quadro funcional, pois a prefeitura considerava impossível sustentar o repasse de recursos. Enfim, havia um descompasso. Eram muitos funcionários para o número de escolas existentes.

Como a secretaria passou a ser ordenadora de despesas a partir de 1993 e o secretário verificou que várias pessoas não constavam na folha de pagamento, começou o processo de demissão em massa atingindo docentes e não docentes contratados de forma temporária. Vale ressaltar que a ação do secretário foi para corrigir distorção como a presença de nomes que não compareciam ao trabalho e reduzir a folha de pagamento para que se tornasse mais enxuta, objetivando-se a viabilização de recursos para fazer investimentos, como por exemplo, na compra de materiais didáticos.

O anúncio das demissões gerou muita confusão e descontentamento para com o governo municipal e, especialmente com o Partido dos Trabalhadores, a quem coube administrar a Secretaria de Educação. Para não consumir as demissões, o prefeito teve que se aliar ao governador do PMDB (na época Jader Barbalho) e isso provocou o rompimento da aliança local que havia sido estabelecida com o PT na gestão da prefeitura. Em seguida, foi feita aliança com o PMDB (liderado pelo governador Jader Barbalho) e o PT afastou-se do governo.

Por ser filiado ao PT, o secretário de educação pediu afastamento do cargo. Desse modo, desligou-se da SEMED, sem realizar sua maior preocupação, que era qualificar professores.

A nova secretária que assumiu em outubro de 1993, elaborou um plano de gestão, cuja política assentava-se em quatro prioridades: democratização do acesso; democratização da gestão; nova qualidade de ensino e educação de jovens e adultos.

No término de sua gestão, foi produzido um relatório em que está registrado que, de 1993 a 1995, houve um acréscimo de 61% para 75% de crianças aprovadas e a diminuição de reprovados de 24% para 13%. Também houve redução do número de crianças cuja carência fora erradicada: 15% em 1993 e 12% em 1995.

O mencionado relatório também apresenta uma espécie de justificativa do que foi realizado, tributando a não solução dos problemas ao descaso de administrações passadas.

Ressalte-se que, no papel de coordenadora e orientadora da educação no município de Santarém, a Secretaria Municipal de Educação gerencia exclusivamente o Ensino Fundamental, absorvendo um total de 85% das escolas existentes no Município, com um total de 42.269 alunos matriculados em toda a rede escolar municipal no exercício de 1996, com um total de 439 escolas, sendo 38 na zona urbana e 401 na zona rural.

Atingindo comunidades situadas na zona interiorana da Várzea e no Planalto, exigiu-se bastante tempo e recursos para cumprir as diversas distâncias e metas de trabalho, tendo em vista as dificuldades de acesso, que de forma precária, podem ser por via fluvial ou rodoviária.

Vários e graves problemas existentes no setor educacional municipal, conseqüências de um sistema mal estruturado, demonstravam a convivência nítida com uma cultura descomprometida com o ensino de boa qualidade. Havia um quadro muito crítico de carências e dificuldades.

Os dados coletados pela equipe técnica da nova administração indicavam a necessidade urgente de mudanças e o estabelecimento de um plano de trabalho para superar os seguintes obstáculos:

- Carência de informações sobre o funcionamento da rede física e desuniformidade de um modelo pedagógico;
- Pulverização da rede física em especial as localizadas na zona rural, onde 70% dessas escolas possuíam apenas duas

dependências: uma sala de aula e outra que se destinava aos demais serviços da unidade;

- Desqualificação do Corpo Docente com grande número de professores leigos: os que possuíam magistério completo representava 20,4% na zona rural e 57,4 na zona urbana;
 - Regularização dos Cursos de Ensino de 1º grau de 5ª a 8ª séries;
 - Inexistência do plano de cargos e salários.
- (Relatório Secretaria Municipal de Educação, 1996, p.5)

c) Joaquim de Lira Maia

Joaquim de Lira Maia nasceu no Cipoal, planalto Santareno, e se formou engenheiro agrônomo. Foi Secretário Estadual de Agricultura no período de 1986 a 1988 e eleito deputado estadual em 1994. Em 1996, candidatou-se através da coligação desenvolvimento participativo, composta pelos partidos PFL/PDT/PSC/PL e PV. Foi o 35º prefeito municipal eleito com 25.087 votos (26,66% do total). Coerente com sua trajetória de vida, deu prioridade ao desenvolvimento de ações de melhoria na área rural do município, sendo que no setor educacional isso se expressou pela implantação de escolas com verbas do FUNDEF.

No ano de 2000, Joaquim de Lira Maia concorreu à reeleição pela coligação PFL/PDT/PL/PMDB. Elegeu-se obtendo 56.139 votos (50,78% do total). Tinha como prioridade a aplicação dos recursos na educação, na saúde e na infraestrutura.

A posse de Joaquim de Lira Maia praticamente coincidiu com a entrada em vigor da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9.394 -, que havia sido aprovada pelo Congresso Nacional, em 17 de dezembro de 1996 e promulgada em 20 de dezembro daquele mesmo ano. Além da nova LDB, diversos atos oriundos do governo federal, a partir de então, regulamentaram a estrutura e o funcionamento da educação brasileira prevista na Constituição Federal de 1988.

De acordo com Vasconcelos (2003),

[...] a organização sistêmica era prevista em três esferas: Sistema Federal, do Distrito Federal e Estadual. Com o estabelecimento dos Municípios como sistema previsto na nova constituição (1988), há

uma reestruturação na organização da educação nacional, a partir de quatro sistemas com incumbências diferenciadas: o sistema federal de ensino; o sistema de ensino do Distrito Federal (FD); o sistema de ensino dos Estados e o sistema municipal de ensino; garantindo, todavia, o regime de colaboração entre eles. (p. 111)

Conforme Gomes, Carnielli e Gonçalves (2003, p. 178), a LDB estabeleceu novas demandas de políticas públicas de apoio à expansão e à melhoria da educação nacional e reforçou algumas ações já existentes.

Ao longo da gestão Lira Maia ocorreram várias modificações no setor educacional, como por exemplo: aplicação de concurso para o preenchimento de cargo de diretor escolar; introdução de conselhos escolares; implantação do conselho municipal de educação; realização de vários cursos de capacitação de professores; reformas em prédios escolares, principalmente da zona rural, reduzindo a discrepância estrutural dos prédios com relação aos existentes na zona urbana; elaboração do plano de carreira para os profissionais do magistério.

Foi possível constatar, nos depoimentos dos entrevistados, uma grande valorização ao Programa Escola Campeã, como tendo sido o elemento dinamizador das ações da SEMED. A esse programa é atribuída grande parte dos méritos pelas conquistas que a administração municipal assegura ter realizado.

Apesar de o Programa Escola Campeã ter vindo de fora, as políticas foram eleitas pelos dirigentes da SEMED que buscavam, juntamente com a equipe externa, as soluções para os problemas da educação municipal. Geralmente, eram problemas ligados à forma de gestão. A discussão iniciou quando a equipe começou a refletir sobre qual a tarefa maior da escola como um todo para, posteriormente, questionar o papel da Secretaria de Educação. Chegaram à conclusão de que o papel da Secretaria é normalizar e dar o apoio necessário para que a escola possa se autogerenciar, para ser autônoma.

Segundo a representante²⁴ da secretária de educação entrevistada,

Através do programa da escola campeã, os diretores e representantes da SEMED aprenderam a analisar dados relativos à

²⁴ Representante da secretária de educação do período de 1997 a 2002.

aprovação, à evasão e à reprovação. Começaram também a analisar como vem sendo constituída historicamente essa tendência de aprovação.

Sem tirar os méritos do trabalho desenvolvido pela parceria da SEMED com o Instituto Ayrton Senna, vale registrar que a concepção presente nesse processo posterior à crise do fordismo, está em sintonia com uma espécie de novo modelo de organização do trabalho e da administração, no qual é necessário que sejam desenvolvidas no trabalhador atitudes como “iniciativa” e “capacidade de raciocínio lógico” que viabilizem respostas imediatas aos problemas. Juntam-se a esses princípios, a substituição de *ordens* por *regras*, as quais trazem implicitamente uma codificação da realidade e um sistema de valores que orientam sua percepção. Assim, os sujeitos aderem, não apenas aos objetivos formulados, mas também devem ter a capacidade de modificá-los em função dos resultados (HELOANI, 2000, p. 92 a 98).

O autor destacado observa ainda que:

Ao contrário do que vem sendo divulgado no Brasil, a introdução da chamada administração participativa não foi produto de uma técnica ou mesmo de uma proposta “desinteressada”. O apelo à participação foi o resultado de uma crise que afetou duramente a produtividade do trabalho no Ocidente. Implicitamente a esse apelo, encontramos mecanismos extremamente sofisticados de gestão da percepção e da subjetividade, mecanismos de “controle a distância” que se desenvolvem nas normas, na linguagem, enfim, nas formas de controle que se dirigem para penetrar no inconsciente dos trabalhadores. (HELOANI, 2000, p. 105).

Quanto às políticas do governo federal, podem possibilitar uma aprendizagem significativa para que os municípios consigam se auto gerenciar. Mas, para que tal aprendizado ocorra, faz-se necessário que os formuladores das políticas planejem ações que propiciem o acompanhamento efetivo de sua execução, para que não sejam vistas apenas como formas de captação de recursos pelos municípios.

4.3.1 Descentralização e Autonomia

A primeira das gestões municipais analisadas teve início no contexto decorrente da entrada em vigor da nova Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988, a qual formalizou um tipo de descentralização que, grosso modo, ampliava a autonomia administrativa, política e financeira dos municípios, uma vez que estes passaram a ser reconhecidos como entes federados, ao lado da União e dos Estados.

[...] A esse cenário, acrescenta-se o fato de que além da ampliação de competências e deveres, a descentralização preconizada por essa Constituição possibilitou a instauração paulatina de condições institucionais e políticas para uma atuação governamental mais democrática no nível local (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO apud ROCHA, p. 2, 2004)

Esperava-se, portanto, que o texto constitucional influenciasse favoravelmente os governos, nos diferentes níveis, quanto ao exercício de ações descentralizadoras, democráticas e transparentes.

Em Santarém, entretanto, essa atuação governamental mais democrática no nível local não se verificou, uma vez que o modelo de gestão praticado foi excessivamente centralizador, sendo que apenas o próprio Prefeito assinava e controlava, por exemplo, as requisições de compra de combustíveis para as viaturas do Poder Executivo local. A autonomia para os secretários de governo era praticamente nula, conforme declarou, em entrevista, o secretário de educação da época, explicando que ao necessitar de materiais básicos como giz, papel, material didático em geral, era necessário fazer requisição solicitando ao prefeito. Em seguida, ela era encaminhada para a Secretaria de Administração. Passavam-se dias para que o material fosse liberado.

Um dos fatores que determinantes para que os secretários não tivessem autonomia financeira, no período em apreço, era a falta de uma política de distribuição dos recursos orçamentários da Prefeitura. Assim sendo, embora houvesse a discriminação no orçamento do que estava destinado para a educação, a

ordenação de despesas era privativa do Prefeito, sendo ele o gerenciador dos recursos²⁵ e incumbido de fazer a distribuição, de acordo com suas preferências e baseado, quase sempre, em propósitos eleitorais.

Apesar disso, o Secretário de Educação da primeira gestão afirmou, na entrevista, que buscou imprimir uma prática descentralizadora junto às escolas. Para isso, criou uma equipe técnica, que reunia com os diretores, a fim de discutir e gerenciar pedagogicamente as escolas. É claro que se tratava de uma descentralização limitada, uma autonomia precária, permeada pelo centralismo. Como analisa Martins (2002),

A tradição centralista da política latino-americana não seria automaticamente substituída por uma tradição descentralizada que alterasse o patrimonialismo que permeia a história política de formação dos países latino-americanos. No âmbito de formulação da agenda de governo de sua implementação, as instâncias centrais prosseguem definindo planos, metas, programas sociais e indicando as formas de sua operacionalização, com base em recursos centralizados e negociações político-partidárias complexas e demoradas no que tange à gestão de recursos tributários (p.111-112).

O secretário entrevistado afirmou ser possível fazer uma gestão descentralizadora junto às escolas, mesmo sendo o prefeito centralizador, porque “ele, o prefeito, somente centralizava a parte financeira, a parte pedagógica, nós tínhamos liberdade”.

No entanto, como mencionado no capítulo I, acredita-se somente ser possível a descentralização, se, além da transferência de responsabilidade, forem também propiciadas as condições técnicas e financeiras, além dos mecanismos de acompanhamento que garantam a transparência e a efetividade das ações. Nesse aspecto, ressaltam-se novamente as observações pertinentes de Martins (2002)

As diretrizes internacionais têm insistido na defesa da descentralização de suas políticas sociais e na outorga de autonomia à rede de escolas, especialmente no que tange a sua organização

²⁵ Somente no governo de Ruy Imbiriba Corrêa (1993 -1996), o Secretário de Educação em Santarém passou a ser o ordenador de despesas.

curricular e administrativa, ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, consolidam o processo de avaliação externa dos sistemas de ensino – com base em exames e testes padronizados -, normatizam currículos em âmbito nacional e (re)centralizam o fluxo de financiamento. Nesse sentido, o processo de descentralização – ao que tudo indica mais próximo à operacionalização de medidas de desconcentração administrativa – aparece como norte das políticas educacionais recentes, contraposto à excessiva centralização das políticas sociais implementadas anteriormente, e utilizado, de forma equivocada, como sinônimo de autonomia das próprias unidades escolares (p. 115-116).

Mesmo no plano nacional, continuou havendo a velha dependência administrativa, embora alguns dispositivos legais acenassem para uma maior autonomia dos municípios, como destaca Libâneo (2003).

Embora a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, prescrevesse a passagem gradativa do ensino fundamental para os municípios, a concentração dos recursos no âmbito federal assim como as medidas administrativas centralizadoras tornaram estados e municípios extremamente dependentes das decisões da União. [...] (p. 137).

Castro e Menezes, referindo-se mais especificamente ao governo Collor (1990-1992) destacam que:

No item centralização/descentralização, também houve continuidade em relação aos governos anteriores, com uma gestão marcadamente centralizadora. Apesar da retórica participativa, ao se analisar a gestão da política educacional no período observa-se que os apelos descentralizantes ficaram apenas no plano discursivo [...] (CASTRO; MENEZES, 2002, p. 81).

As citações anteriores, referentes ao que se passava no âmbito nacional, corroboram as constatações feitas, no plano local, de que a descentralização, quando fica limitada ao plano político, cai no mero discurso e não encontra sustentação prática.

O secretário municipal de educação que tem tomou parte do início da segunda gestão objeto desta pesquisa foi um professor, integrante de um dos partidos da coligação, o PT, e assumiu a função sem que tivesse participado da

elaboração do plano de governo. Aliás, em entrevista, informou que sequer chegou a conhecer tal plano. No entanto, o discurso oficial do prefeito, expresso nas mensagens encaminhadas à Câmara de Vereadores, foi o de que cada secretário teve a “liberdade” de elaborar seu plano de ação.

A secretaria não tinha uma proposta definida concernente à educação para o município, as poucas informações disponibilizadas pela gestão anterior também não favoreciam qualquer continuidade nos trabalhos. Na entrevista, o secretário afirmou que “era como se estivesse entrando num terreno pantanoso”. Isso dificultou muito o trabalho do secretário diante da proposta do prefeito Ruy Imbiriba Corrêa, que era a de transformar a administração pública municipal numa administração moderna.

No plano nacional, essa proposta de modernização estava presente no discurso de Fernando Collor de Melo. Castro e Menezes (2002) destacam que

Todo programa de governo do então candidato Fernando Collor de Mello à presidência da República estava ancorado em torno da necessidade de modernizar o país. Essa modernização deve ser entendida em sentido amplo, ou seja, contempladora dos mais variados aspectos constituintes da realidade brasileira, indo desde a economia até as questões políticas e sociais (p. 78).

Nos anos 1990, a educação brasileira assumiu uma nova conotação, baseada na modernização educativa e na qualidade do ensino, assumindo a proposta neoconservadora que incluiu a qualidade da formação do trabalhador como exigência do mercado competitivo, em uma época marcada pela globalização econômica.

Entende-se que o novo discurso da modernização e da qualidade, de certa forma, impõe limites ao discurso da universalização, da ampliação quantitativa do ensino, pois traz ao debate o tema da eficiência, exclui os “ineficientes”, adota o critério da competência, e, conseqüentemente, responsabiliza o indivíduo pelo seu próprio “insucesso”.

A partir do governo de Ruy Imbiriba Corrêa, cada um dos secretários municipais passou a ser ordenador de despesas²⁶. Mas os secretários encontraram muitas dificuldades, em decorrência de contratos assinados pelo governo anterior. No caso da educação, já havia convênio firmado com a SEDUC como, por exemplo, o projeto denominado "Gavião 1" e "Gavião 2", para qualificar professores que não tinham o curso de magistério.

De qualquer forma, a descentralização administrativa passou a acontecer de forma concreta e legal, não apenas no discurso de que o secretário era possuidor de autonomia para elaborar seu plano de gestão, mas também fornecendo-lhe os recursos para tal.

O terceiro gestor objeto da pesquisa passou a contar com um novo e fundamental suporte – o FUNDEF – o que permitiu que a SEMED pudesse realizar ações descentralizadas, pois exercia além da autonomia pedagógica a autonomia financeira e a administrativa. Como ordenadora de despesas propiciava com que as políticas educacionais fossem viabilizadas com maior agilidade como, por exemplo, a capacitação docente e a reforma ou construção de escolas.

Desse modo, a Secretaria passou a ser responsável não só pelo ensino e aprendizagem, mas, efetivamente, pela execução das políticas educacionais, que envolvem desde o planejamento até a avaliação de todo o processo ensino-aprendizagem, o que implica pensar nas grandes ações da Secretaria e como garantir sua execução nas escolas; na melhoria das instalações físicas como no projeto pedagógico das escolas, pela distribuição de materiais em geral. Enfim, a Secretaria como formuladora e executora das políticas educacionais do município.

É importante destacar a normatização das ações da Secretaria, por meio de portarias, ou seja, as ações foram amparadas em lei. Embora algumas ainda não estejam plenamente em vigor, revelam um amadurecimento na concepção de

²⁶ A delegação de competência aos secretários municipais para autorizarem e ordenarem despesas deu-se pelo Decreto Nº 020/93-SEMAD, datado de 12 de janeiro de 1993 e com efeito retroativo a partir 1º de janeiro daquele ano. O Decreto não foi apenas resultado de iniciativa da secretaria de administração (SEMAD) mas sim uma exigência da Lei Orgânica Municipal (Art. 57). Os secretários municipais passaram a ser "solidariamente responsáveis, juntamente com o prefeito, pelos atos que assinarem, ordenarem ou praticarem" (Art. 2º do Decreto 020/93).

gestão, inclusive com a previsão de órgãos colegiados. A exemplo disso, há a Lei que estabelece a gestão democrática, em que é assegurado o princípio da escolha do diretor por representantes da comunidade escolar e a criação do Sistema Municipal de Educação.

4.3.1.1 PDDE: a descentralização financeira favorecendo a gestão democrática

A Constituição de 1988, fruto do processo de redemocratização brasileira, foi o primeiro instrumento legal da história a assegurar o princípio da gestão democrática na escola pública. Desde então, intensificaram-se as discussões em torno dessa exigência no sistema educativo, no sentido de ampliá-la, como um processo de participação efetiva, incluindo desde a eleição do diretor de escola até o acompanhamento e a fiscalização do uso dos recursos financeiros destinados às escolas.

Levar a população a entender e participar dessa luta tem sido uma importante tarefa de entidades atuantes, especialmente no âmbito da sociedade civil organizada. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, aprovada em dezembro de 1996, não só referenda o princípio da gestão democrática na escola pública como também dispõe acerca da autonomia pedagógica e administrativa assim como da gestão financeira (art. 15 da Lei nº 9.394/96). Experiências locais diversificadas e iniciativas governamentais em curso, atestam a importância que reveste essa temática. Portanto a questão da autonomia escolar está presente não só nos debates como também nos textos legais e em ações concretas no interior do sistema educacional brasileiro.

Ao mesmo tempo, as diversas instâncias governamentais também necessitaram assimilar as novas exigências e demandas resultantes desse movimento. Como observa MENDONÇA,

A reorientação dos sistemas, no sentido de pôr o foco de suas atenções na escola, exige das autoridades educacionais a sincera crença na capacidade de a instância local articular-se, por meio de mecanismos amplamente participativos, para a elaboração de seus projetos pedagógicos; exige, ainda, liderança política e pedagógica suficientemente considerável para readaptar as máquinas burocráticas das Secretarias de Educação e das

instâncias intermediárias para que trabalhem em função das necessidades da escola, invertendo a tradição de nela se apoiar. E isso não se faz sem decisão política e liderança pedagógica, qualidades nem sempre presentes nos condutores centrais dos sistemas.” (2000, p. 10)

O autor citado ressalta ainda que, durante as discussões em torno da votação da LDB, houve uma importante colaboração do MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), os quais superaram seus próprios limites como órgãos de governo, ao apresentarem o pensamento dos diferentes segmentos da sociedade brasileira. Destaca, por exemplo, o posicionamento do MEC quanto à necessidade de constituição de conselhos escolares normativos e deliberativos, com participação de diferentes segmentos sociais, além de indicar a importância da adoção de métodos participativos para a escolha dos dirigentes. Quanto à colaboração do INEP, cita como exemplo um documento que resultou de vários seminários. No documento são consideradas duas dimensões da democratização do ensino: a do acesso e permanência e a da gestão do ensino público.

Para além da eleição de dirigentes, apontou para a necessidade de ser estabelecida nova relação de poder em todos os níveis do sistema de ensino, superando os processos burocráticos, cartoriais e autoritários, em favor de procedimentos participativos como os que se instalam por meio de conselhos escolares. Considerou, também, a necessidade de transformação dos Conselhos Federal e Estaduais, que deveriam passar a ser órgãos de assessoramento e planejamento de executivos e legislativos, bem como para a necessidade de criação de conselhos nos municípios e do estabelecimento de maior autonomia e responsabilidade das unidades escolares, com avaliação interna e externa de suas atividades (idem, p. 88).

Evidentemente, as experiências concretas ganharam contornos diferenciados em função das realidades singulares das redes de ensino e das características do meio socioeconômico e institucional dos diversos estados e municípios brasileiros. Esses fatores influenciaram nos resultados das práticas de gestão democrática e de autonomia escolar. Acredita-se, diante disso que foram produzidas significativas aprendizagens para aperfeiçoamento de tais práticas, em

correspondência com o objetivo de melhorar o ensino e elevar a qualidade da educação.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), desenvolvido pelo MEC em escolas de ensino fundamental, enfoca reflexão de caráter mais geral sobre os processos de desconcentração visando à melhoria da gestão escolar no que diz respeito à autonomia financeira, tendo como duplo objetivo, segundo DRAIBE (1999) *"reforçar a autonomia da escola e estimular o envolvimento e a maior participação da comunidade [...] na gestão escolar"* (p.72).

O PDDE tem como objetivo ajudar a melhorar a qualidade do ensino público fundamental, à medida que promove o repasse de recursos diretamente para a conta bancária da unidade executora das escolas e, dessa forma, em tese, estaria reduzindo as dificuldades burocráticas e evitando a ação de intermediários. Ao exigir a organização de uma unidade executora para o recebimento e a aplicação dos recursos, também estaria contribuindo para ampliar a participação da comunidade na gestão das unidades escolares.

Nesse sentido, é aceita como um desafio a argumentação provocativa de ABREU (1999)

Se melhores resultados da aprendizagem dos alunos parecem estar associados à possibilidade de a escola definir seu projeto educativo e se a ampliação do espaço de iniciativa da escola é condição para a elaboração de seu próprio projeto educacional, então a questão da autonomia da escola passa a ser central nas políticas de descentralização e de melhoria da educação básica.(p. 118)

O debate em torno da autonomia vem sendo ampliado na medida em que a democracia representativa tem sido questionada em seus limites políticos e ganha força o conceito de democracia participativa, na qual, conforme observa ABREU (1999), devem estar articulados *"a representatividade e a participação direta da sociedade organizada na formulação e implementação das políticas públicas e na gestão do Estado"* (p. 110).

A atual LDB (lei nº 9.394/96) não só dispõe acerca da gestão democrática do ensino público (Art. 2º inciso VIII) como também trata da autonomia financeira das escolas, como se pode observar nos artigos destacados a seguir:

Art. 12. - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

[...]

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

[...]

Art. 14. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais do direito financeiro público".

Percebe-se, portanto, no texto da lei de diretrizes e bases da educação nacional, uma intrínseca relação entre gestão democrática e autonomia financeira. ABREU (1999) destaca que

[...] para construir esta autonomia financeira, será necessário considerar a capacidade da escola em realizar as tarefas contábeis de prestação de contas, para o que precisa contar com recursos humanos devidamente treinados e com assistência técnica dos órgãos centrais dos sistemas de ensino [...] Ao transferir poder decisório para a escola, é preciso esclarecer que estas decisões não podem ser tomadas apenas pelo diretor ou por ele e os professores. É necessário garantir a participação e a democratização do processo decisório em nível da escola. Os pais, os alunos e outros membros da comunidade são os usuários do serviço público e sua participação nas decisões da escola é componente inseparável da autonomia. (p.120)

4.3.1.2 O PDDE em escolas da zona urbana e da zona rural de Santarém: observações baseadas em pesquisa de avaliação de desempenho

Em pesquisa realizada em diversos municípios brasileiros, no ano de 1999, sob encomenda do Ministério da Educação visando avaliar os programas de proteção social, a autora desta tese participou como integrante da equipe de pesquisadores do Núcleo de Estudos e Políticas Públicas da Unicamp (NEPP), analisando o desenvolvimento do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) em escolas da zona urbana e da zona rural, localizadas em Santarém. Foram entrevistados vários agentes envolvidos com as escolas, entre eles: mãe/pai de aluno, professores, membros do conselho escolar e diretores.

Constatou-se que a sistemática de participação dos professores se dá por um representante no conselho escolar. Um dos professores entrevistados citou que quando chegou o dinheiro, reuniram para decidir o que fazer. Cada professor falou de suas necessidades até que chegaram a um acordo, sempre todos tendo a oportunidade de concordar ou não, sobre o que deveria ser comprado. Tendo-se chegado ao consenso, o representante levou a decisão para ser novamente apresentada e discutida no conselho escolar.

Os pais participam indo às reuniões e opinando. Há escolas que realizam reflexões com base em textos para cada um atentar sobre seu papel na comunidade e na escola. Eles ajudam nas decisões, a direção apresenta a proposta e eles opinam. A prestação de contas também é apresentada aos pais.

Sobre o desempenho do PDDE, um dos professores entrevistados detectou que o programa trouxe modificações, principalmente na parte física da escola, onde foi realizada manutenção e compra de alguns equipamentos e materiais diversos necessários para o melhor funcionamento da escola. Foram comprados bebedouros, freezer, material de cozinha, arquivo, ventiladores, material didático (cartolina, hidrocor, papel chamex); foram realizados alguns consertos, manutenção na escola como serviços no piso, portas, pintura.

A visita *in loco* permitiu à equipe observar que o programa estava funcionando com a efetiva participação dos membros do conselho. Constatou-se que os recursos foram gastos de forma adequada e tudo que foi comprado foi decidido

conjuntamente com a população escolar. Todos os membros disseram participar e conhecer o programa Dinheiro Direto na Escola, exposto em reuniões realizadas pela direção da escola, assim como orientações por escrito.

Quanto ao grau de satisfação e recomendações, os entrevistados destacaram que a partir do momento em que começou a participar desse programa a escola obteve muitas melhorias. Uma sugestão de um dos entrevistados é de que o programa poderia ser diferente, fazendo fiscalização para ver o que realmente a escola está precisando a fim de que fosse enviada a quantia adequada para as necessidades daquele ano. Outra sugestão é quanto ao período para prestação de contas que não deveria especificar o percentual em capital e custeio; a escola, de acordo com o conselho, deveria decidir em que gastar a verba.

Com relação às escolas rurais os respondentes²⁷ disseram conhecer o PDDE, mas chamou a atenção a fala de um dos entrevistados ao afirmar que "Não houve mudanças com a implantação do PDDE na escola, porque quando era o prefeito que dava o material nada faltava, agora dá muito trabalho devido à prestação de contas e o prefeito não ajudar mais. O dinheiro deu apenas para comprar material de limpeza e didático." Mas, destaca que "Só o fato de mandarem o dinheiro direto para a escola já é suficiente." Nota-se, nessa fala, um posicionamento. De um lado, a crítica motivada pelo hábito do clientelismo e o não querer assumir as responsabilidades inerentes aos benefícios que o Programa propicia e, de outro lado, uma aprovação ao Programa, porque ele propicia a chegada de uma verba direta para a escola, independente de apadrinhamentos políticos.

De um modo geral, tanto os respondentes das escolas de zona rural quanto os das escolas de zona urbana valorizaram a forma descentralizada proposta pelo PDDE, ou seja, o fato de o dinheiro ir direto para a escola.

Constatou-se, por meio de análise documental em escolas da rede municipal, que a implementação do programa Dinheiro Direto na Escola estimulou a

²⁷ A escola objeto da pesquisa era composta por duas professoras e uma servente, as quais afirmaram, na conversa coletiva (grupo focal) que o dinheiro que veio era o mínimo, só dava para gastar com material de limpeza. Todavia, enfatizaram que a participação dos pais é de fundamental importância, porque ficam informados em que está sendo gasto o dinheiro.

organização de mecanismos que contribuem para a gestão democrática e a qualidade do ensino, tais como:

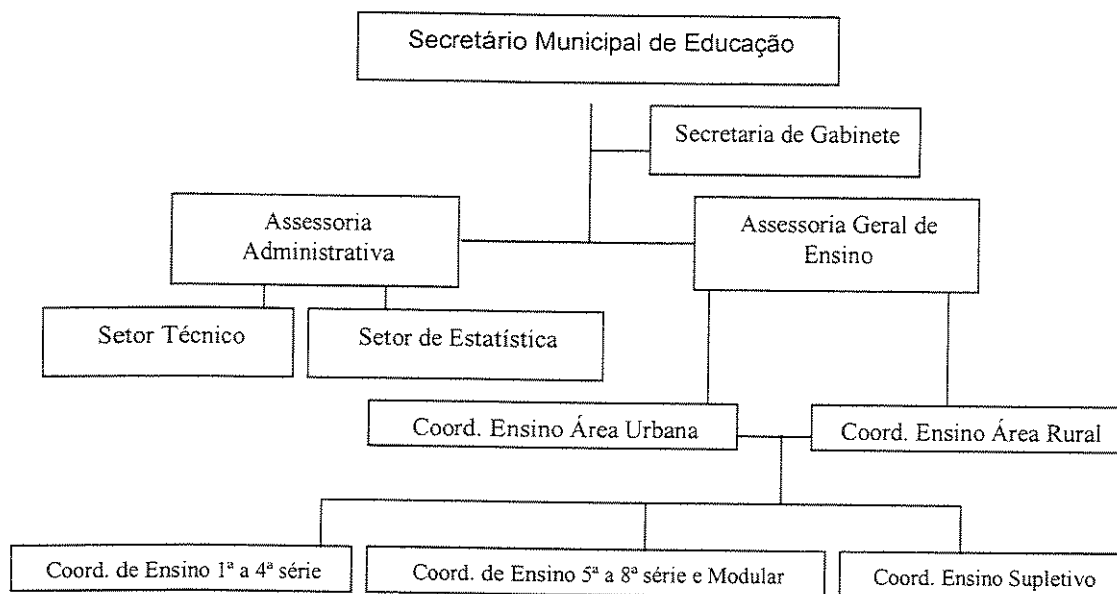
- formação do conselho escolar;
- participação de pais e alunos, professores e comunidade nas decisões de natureza administrativa e a pedagógica;
- acesso aos diretores de escola, importante aprendizagem na utilização dos recursos financeiros, considerando a relação custo-benefício e as exigências burocráticas de prestação de contas,
- surgimento de inovações e mudanças organizacionais nas escolas no que se refere ao planejamento.

4.3.2 Organização Administrativa

No período 1989-1992, o secretário municipal de educação desenvolvia os trabalhos com o suporte de duas grandes assessorias (Administrativa e Geral de Ensino), às quais estavam ligados os demais setores de atividades e coordenadorias.

Embora vivendo uma relação de total dependência financeira do Prefeito, o Secretário de Educação procurava exercer sua autonomia administrativa, dividindo as ações entre os setores, conforme se pode observar no organograma 01.

ORGANOGRAMA 1 – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



No documento denominado Plano Municipal de Educação (1989-1992), encontrava-se como um dos objetivos “reorganizar a administração escolar e os serviços técnicos de ensino, tendo em vista maior autonomia e eficiência na política de democratização da escola” (1989, p. 22).

Isso era posto em função do diagnóstico feito pela equipe de governo, e expresso no mesmo documento, mostrando que a centralização e a ausência de uma gestão democrática capaz de incluir a participação da comunidade fazia com que muitas escolas se limitassem ao cumprimento de ordens e do conteúdo programático.

No sistema municipal de educação, nas unidades escolares, o trabalho centralizado e antidemocrático é predominante. Os espaços para a participação da comunidade escolar é mínima (sic!), quase inexistem. Algumas escolas esquecem seu papel educativo e se limitam apenas ao cumprimento de ordens e ao conteúdo programático (1989, p. 13).

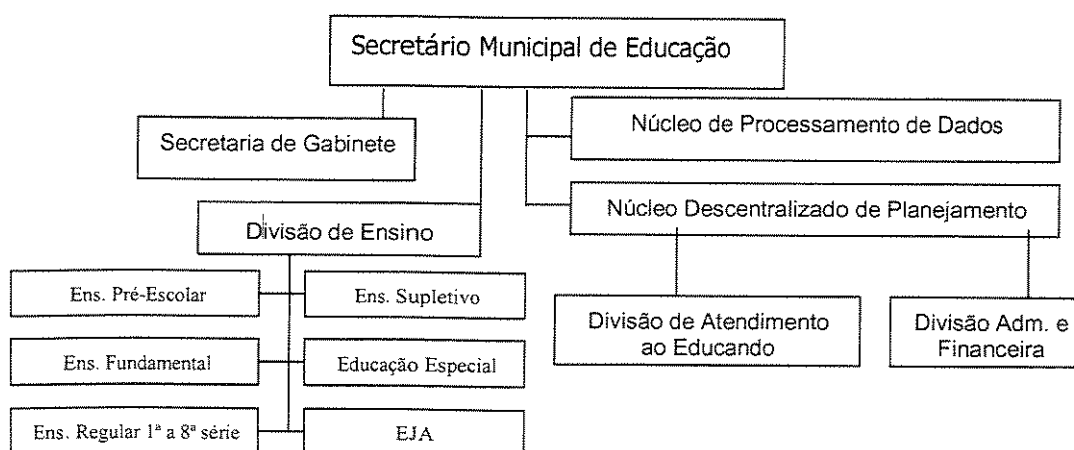
Apesar de ter essa leitura da realidade e dos esforços que empreendeu para realizar uma gestão descentralizada, o período da administração Ronan Liberal foi caracterizado por uma excessiva centralização das ações administrativas. Como já

destacado, sequer o Secretário de Educação possuía autonomia financeira para compra de materiais de que necessitava para suas ações rotineiras.

Na gestão Ruy Imbiriba Corrêa, como se pode perceber no organograma 2, nota-se uma intenção descentralizadora, confirmada pela existência, inclusive, de um núcleo voltado para a descentralização de planejamento e de duas grandes divisões, uma destinada ao atendimento e outra para as questões administrativas e financeiras.

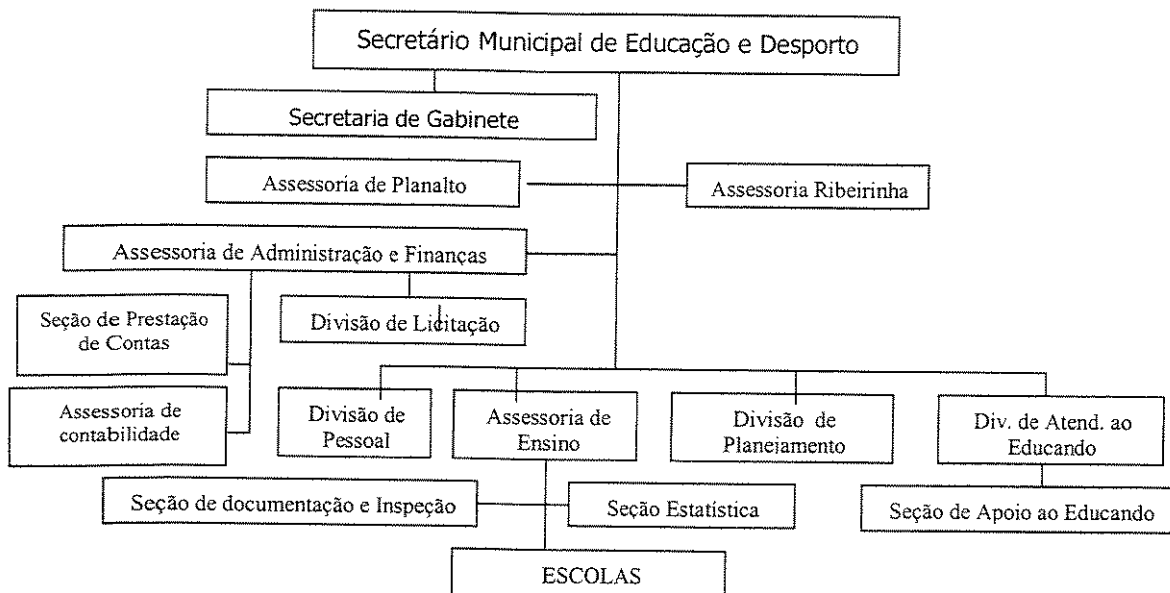
A divisão de ensino, por sua vez, ficava incumbida do gerenciamento do ensino pré-escolar, do ensino fundamental, do ensino modular de 5ª a 8ª séries, do ensino supletivo, da educação especial e da educação de jovens e adultos. Embora não apareçam no organograma, havia outras coordenadorias vinculadas à divisão de ensino, como a de supervisão pedagógica.

ORGANOGRAMA 2 – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



As terceira e quarta gestões analisadas neste estudo deram continuidade à ação descentralizadora no âmbito da SEMED, a qual passou a ter uma organização administrativa bem mais complexa, como é possível observar no organograma 3.

ORGANOGRAMA 3 – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO



Todavia, apesar dos avanços na estrutura interna, não houve uma diretriz que proporcionasse recursos financeiros para que os diretores das escolas pudessem exercer suas gestões de forma menos dependente da secretaria municipal.

Como podemos ver no organograma da primeira gestão analisada, a Assessoria Geral de Ensino terminava por absorver vários setores, subdivididos em duas coordenadorias (ensino da área urbana e ensino da área rural). Já o organograma da segunda gestão expressa uma preocupação em contemplar os diversos setores com possibilidade real de descentralização, uma vez que cada um deles tem a quem se reportar, mas sem que fiquem na dependência total de uma única instância. Todavia, a existência de um núcleo descentralizado de planejamento parece não ser coerente com o princípio da descentralização, uma vez que, como observa Matus (1996, p. 53),

O primeiro princípio do planejamento moderno é: "Ninguém detém o monopólio do cálculo sistemático sobre o futuro". Todos podemos planejar e todos fazemos algum tipo de análise sobre o amanhã antes de, hoje, tomar uma decisão. Eu planejo, tu planejas. Se não compreendermos pelo menos isso, não poderemos resgatar o planejamento, do mar de confusões em que navega.

No terceiro organograma nota-se uma maior complexidade na distribuição de setores e uma estrutura mais horizontal. Quanto ao planejamento, este passou a ser responsabilidade de uma das divisões, o que demonstra um reforço da visão, já presente na gestão anterior, da idéia de planejamento dissociada dos atores responsáveis pela sua execução. A novidade no último organograma foi a presença das escolas, ligadas diretamente à assessoria de ensino.

4.3.3 Rede Física

Na gestão de Ronan Liberal (1989/1992), mesmo não havendo um programa específico destinado à construção de estabelecimentos escolares, foram construídas várias escolas em alvenaria, porém com salas pequenas e com uma estrutura inadequada para o clima da região.

No já citado Plano Municipal de Educação, em um item em que é feita uma breve exposição da realidade educacional do município, a Secretaria anunciava enfaticamente ser contrária à idéia de “poucas escolas, mas boas”, afirmando que “nada pode ser pior do que acrescentar, ao drama do povo pobre e sofrido, a ausência de vagas na escola pública” (1989, p. 12).

Ganhou força, na segunda gestão, a idéia de serem construídos poucos prédios, porém com melhor qualidade, como foi o caso da Escola Municipal Ubaldo Corrêa, escola ampla, com várias salas de aula e outras dependências necessárias à realização das atividades educacionais.

O novo padrão na estrutura física das escolas construídas ou reformadas na gestão Ruy Corrêa (1993-1996) representou um grande avanço na melhoria das condições de trabalho e no processo ensino aprendizagem. Embora não tenha havido um programa específico para a rede física, muitas escolas foram construídas, ampliadas ou recuperadas, conforme demonstra a tabela 26.

TABELA 26 – Nº de Escolas Recuperadas, Ampliadas e Construídas da Secretaria Municipal de Educação, Santarém – 1993 a 1996

Localização	Escolas Recuperadas	Escolas Ampliadas	Construídas Escolas	Total
Zona Urbana	08	03	01	12
Zona Rural	05	03	02	10
Total	13	06	03	22

Fonte: SEMED, relatório de gestão 1993-1996.

Na gestão Lira Maia (1997 – 2002), como decorrência do maior volume de recursos disponibilizados para a educação oriundos do FUNDEF, houve um maior número de ações voltadas para a melhoria dos prédios escolares, inclusive no que se refere à zona rural. Todavia, os dados encontrados em relatórios da SEMED (ver tabela nº 30) não permitem que sejam identificadas exatamente quantas escolas foram construídas, ampliadas ou somente reformadas, uma vez que os números referem-se ao total de ações empreendidas nessa área.

TABELA 27 - Total de Escolas Construídas/Ampliadas/Reformadas da Secretaria Municipal de Educação, Santarém – 1997 a 2002

REGIÃO	TOTAL DE ESCOLAS	ESCOLAS CONSTRUÍDAS / AMPLIADAS OU REFORMADAS
Planalto	168	119
Rios	223	145
Zona Urbana	47	38
TOTAL	438	302

Fonte: SEMED

Alguns órgãos da imprensa santarena difundiram amplamente que houve desvio de dinheiro do FUNDEF, especialmente em duas áreas: na alimentação escolar e na construção de escolas. Inegavelmente, houve melhoria na estrutura física dos estabelecimentos de ensino da rede municipal, todavia, se os recursos foram utilizados incorretamente, é uma questão que cabe ser averiguada pelos

órgãos públicos que tenham a competência para investigar, analisar e punir, caso venham a ser constatadas irregularidades.

As tabelas 26 e 27 são ilustrativas quanto ao crescimento da rede física, assim como da recuperação e da ampliação do número de estabelecimentos de ensino pertencentes ao Município de Santarém. Convém ressaltar, entretanto, que os números omitem certos detalhes significativos para a análise daquilo que eles representam. Nesse caso, considera-se relevante registrar que, nas últimas duas gestões estudadas, muitas antigas escolas, em funcionamento, foram demolidas e, em seu lugar, construídos novos prédios, com algumas salas a mais e um novo nome, passando a figurar nas estatísticas como novas unidades, mas representando muito pouco de avanço no crescimento da rede, pois resultaram da destruição de salas ainda em condições de uso, necessitando apenas de reformas. Como não ficou o registro documental dessas ocorrências, torna-se difícil fazer uma avaliação mais aprofundada. Todavia, faz-se a referência para que em casos similares, as autoridades responsáveis possam atentar para a importância de documentar com mais riqueza de detalhes, as ações voltadas para recuperação ou ampliação da rede física, tanto na área educacional quanto em outras áreas sob a responsabilidade do poder público.

4.3.4 Principais Programas e Projetos

A leitura de documentos da secretaria referentes à primeira gestão objeto desta pesquisa e também a entrevista realizada com o secretário mostram que o titular da SEMED praticamente não contava com apoio de outras instâncias educacionais. Não havia orientação, apoio institucional, como afirmou na entrevista o secretário da época, o que o fazia sentir-se totalmente isolado e lamentar que naquele período não existissem as políticas educativas do MEC (criadas a partir do governo Fernando Henrique Cardoso), ou mesmo oriundas da Secretaria de Educação do Estado do Pará, que pudessem nortear o trabalho no âmbito local.

[...] Nós tínhamos que correr atrás. A minha fonte era o prof. Aldo Queiroz – na época coordenador do Campus da UFPA em Santarém – ele era quem sabia de tudo porque era bem relacionado com o secretário de educação do estado. Ele me dava as dicas, por

exemplo, a educação especial só tinha em Belém, diziam vamos levar para o Município de Marabá ou para o Município de Abaetetuba, mas, com nossos contatos, conseguimos trazer para Santarém. Foi a primeira cidade a receber Educação especial fora da capital, Belém.” (Entrevistado A)

O depoimento do Secretário revela que as ações do município voltadas para o setor educacional aconteciam de acordo com a vontade política e contatos pessoais dos administradores e não como resultado de políticas educacionais definidas de forma planejada. Também não havia regras claras para o funcionamento da Secretaria. As normas da SEMED não eram sistematizadas. Somente a partir de 1997 foi que a secretaria começou a organizar sua documentação. O próprio secretário afirmou que “As políticas educacionais eram ocultas. Na verdade, essas políticas iam acontecendo de acordo com as conveniências”.

Nesse período, a Secretaria Municipal de Educação desenvolveu o curso de capacitação para docentes que trabalhavam em turmas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, denominado “Alfabetização com Base Lingüística”. E assinou o convênio “Projeto Gavião”²⁸.

Na segunda gestão, os programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação passaram a ser desenvolvidos já em maior intercâmbio com outras instituições, principalmente a partir de outubro de 1993, com a nova secretária²⁹, e tendo sido firmado o convênio com o governo do Estado para o pagamento dos servidores temporários, ocasião em que se normalizaram os serviços da SEMED. No relatório de 1996, nota-se um conjunto de ações que podem ser identificadas como um primeiro esboço de política educacional do município, com vistas a:

- Construção da proposta pedagógica, assumindo o compromisso fundamental com a melhoria da educação, voltada para a garantia do respeito à identidade cultural do aluno;

²⁸ Projeto destinado a formar professores que não tinham magistério, executado pela Universidade Federal do Pará.

²⁹ Com a renúncia do Prof. Ivan Sadeck dos Santos, do Partido dos Trabalhadores, assumiu a Secretaria de Educação a Professora Maria Ivete F. Soares, Ex Diretora de Ensino da SEDUC e Ex Diretora da 5ª Unidade Regional de Educação.

- Apropriação e produção de conhecimentos relevantes e significativos para o aluno, de forma crítica e na perspectiva da compreensão e da transformação da realidade social;
- Mudança na compreensão do que é ensinar e aprender;
- Estímulo à curiosidade e à criatividade do aluno;
- Desenvolvimento do trabalho coletivo na escola;
- Resgate da identidade do educando;
- Interação comunidade-escola, como espaço de valorização e recriação da cultura popular.

Para efetivar a referida proposta pedagógica, a secretaria assumiu como ações principais a viabilização do projeto político-educacional, a reorientação curricular e a formação permanente dos educadores. Para cumprir os objetivos almejados, foram implementados os seguintes projetos: Centro de Ensino Básico - CEB, Alfabetização com Base Lingüística, e o Cri-ação. A seguir, será apresentada uma breve descrição de cada um desses projetos.

Projeto Centro de Ensino Básico - CEB

Com o assessoramento da SEDUC, órgão estadual, foi implantado em sete escolas da rede municipal de ensino de Santarém o projeto denominado Centro de Ensino Básico – CEB, durante o período de 1994 a 1996, o qual teve como objetivos a aceleração dos estudos e a diminuição dos índices de repetência nas séries iniciais. Em lugar da divisão em séries, a estrutura organizacional dos conteúdos era em blocos, o que, segundo seus idealizadores, facilitava tanto a atuação do professor quanto o desenvolvimento do aluno. O projeto CEB foi implantado em duas escolas no bairro do Maracanã, uma no bairro da Conquista, três no bairro do Santarenzinho e em uma escola no bairro do Amparo.

Projeto de Alfabetização com Base Lingüística

Em parceria com a Universidade Federal do Pará-Campus de Santarém, a Secretaria Municipal de Educação deu continuidade ao Projeto de Alfabetização com Base Lingüística, tendo por finalidade diminuir o índice de evasão e repetência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com assessoramento da própria autora do projeto, Guilhermina Pereira Corrêa, professora da UFPA.

O objetivo do programa *Alfabetização com Base Lingüística* era oferecer uma formação ao professor para que ele pudesse melhorar a qualidade do ensino na 1ª série do ensino fundamental, em que o índice de reprovação era muito acentuado.

Por intermédio do "Manual de Alfabetização com Base Lingüística", onze escolas da rede municipal participaram ativamente do programa, gerando como resultado a redução na evasão de 40 para 10 por cento nas escolas municipais.

Na alfabetização com base linguística, o estudante sente que aprender a ler e a escrever não é, simplesmente, significar o nome de objetos, de ações, de pessoas, de palavras-chave. É expressar e interpretar idéias por meio de textos. É levar em consideração a pluralidade e a diferença entre a fala e a escrita, cujos objetivos são voltados para uma pedagogia culturalmente relevante e crítica, que trabalha com material e estratégias que desenvolvem as habilidades de linguagem. Foi com a mesclagem do processo de alfabetização com base linguística, com o material impresso e a educação à distância que se conseguiram formar bons alfabetizadores e reduzir a evasão de 40 para 10% nas escolas municipais de Santarém, Pará. [...] (<http://www.unb.br/brasilalfabetizado>)

Projeto Cri-Ação

Teve como objetivo reduzir o índice de reprovação e repetência nas séries iniciais do ensino fundamental, através da melhoria da metodologia de ensino a ser desenvolvida pelos professores. Foi executado em forma de curso e por Módulos, ministrados por professores da UFPA que se deslocavam de Belém em determinados períodos e trabalhavam com professores das escolas municipais Mário Imbiriba,

Delfina Amorim e Rubens Ludwig, todas localizadas na zona urbana do município. Em contato com professores das escolas onde o Projeto Cri-Ação foi realizado, detectou-se que a proposta era interessante e que os professores guardam uma memória positiva, no entanto alegam que não puderam colocar em prática porque não dispunham dos meios e dos recursos necessários para esse mister, especialmente quanto a materiais didáticos.

A implementação dos três programas especiais (Centro de Ensino Básico, Alfabetização com Base Lingüística e Cri-Ação) contribuiu para a diminuição dos índices de repetência escolar, principalmente na zona urbana. No que se refere à zona rural, também se constatarem resultados satisfatórios de aproveitamento escolar. Os dados estatísticos da SEMED indicam que, de 1993 a 1995, houve um crescimento de 61% para 75% no índice percentual de crianças aprovadas e a diminuição de reprovados de 24% para 13%. Verificou-se ainda a diminuição de 15% em 1993 para 12% em 1995, do total de crianças evadidas das escolas da rede municipal de ensino de Santarém.

Como se pode notar, na segunda gestão estudada, já houve o desenvolvimento de um maior número de ações resultantes de planejamento com vistas à adoção de políticas educacionais discutidas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, mas os documentos pesquisados demonstram que, no período de 1997 a 2000, que corresponde à terceira gestão estudada, a política educacional da Secretaria Municipal de Educação de Santarém ainda era bastante incipiente. Conforme explicações da Profa Marilza Serique - representante da secretária de educação entrevistada, "[...] tínhamos um plano, mas ele ainda não estava bem claro com suas políticas. Planejava-se, mas não estávamos muito atentos [...]"

Somente a partir de 2001, foram iniciados os trabalhos com o objetivo de definir as políticas para a Secretaria Municipal de Educação. De 1997 a 2000, as diretrizes gerais das ações desenvolvidas pela secretaria eram de origem externa, principalmente do Ministério da Educação - MEC³⁰.

³⁰ Entre as ações destacam-se: Escola Ativa, Livro Didático, Programa Dinheiro Direto na Escola, PROLER, Programa Parâmetros em Ação.

Durante o governo Fernando Henrique Cardoso, foram implementados vários programas em todo o Brasil, principalmente no período de 1997 a 2000. Com tantas possibilidades de ação, houve por parte da Secretaria Municipal de Educação até uma espécie de impasse. O que fazer? Como fazer? O trecho da entrevista realizada com a representante da secretária de educação é elucidativa a esse respeito.

Qual era o objetivo maior dessas políticas? O que o governo queria com essas políticas? É muito importante você responder para o próprio município, sabíamos que era a melhoria da qualidade. Na verdade, pelo que eu percebi, nesses vários anos de Secretaria, esses programas não davam qualidade à educação, talvez corrigi algumas coisas como: maior permanência das crianças na escola por causa da questão da merenda; a questão do livro: a criança tinha acesso aos livros, mas verificávamos que não havia melhoria na educação porque não havia uma política de acompanhamento voltada para a educação. As políticas eram voltadas para o social e essa não é a função da escola, a função da escola é o aprendizado. As pessoas têm que entender que a escola tem que fazer a inclusão social mas esse não é o objetivo maior dela, o objetivo maior dela é o aprendizado. A inclusão social foi importante mas não para o aprendizado. Só encontramos a verdadeira função da escola quando descobrimos que a função da escola, da Secretaria de Educação é o aprendizado, cuidar dele, e para isso é preciso ter uma política de gerenciamento dessa educação. Precisa-se ter uma série de tecnologias sociais que vão trabalhando, vão acompanhando, vendo os resultados, os diagnósticos, intervenções paralelas. Aprendemos que planejamento é para ser cumprido, ele não pode ser grande, nem volumoso, ele tem que ser aquilo que o município é capaz de fazer; é melhor colocar 3 ou 4 metas e realizar do que colocar inúmeras metas e não cumprir nenhuma. (Representante da Secretaria de Educação).

Como se pode notar no depoimento acima transcrito, é necessário ter clareza e acompanhamento das ações desenvolvidas para que elas se convertam em melhorias para o processo educacional.

Este tipo de “queixa” quanto às políticas oriundas do MEC revela a necessidade de qualificação de pessoal antes da implantação de determinadas políticas. Acredita-se serem de fundamental importância as diretrizes do governo federal, porém, cabe ao município ser criativo e desenvolver suas potencialidades de acordo com o local, sem perder de vista o contexto nacional.

Desse modo, verifica-se que o olhar de “desconfiança” com relação às políticas advindas do governo federal pode contribuir para que sejam pouco efetivas no âmbito local. O município opta por seguir as linhas diretrizes da União e fica acomodado, não inova, não busca alternativas para as situações inusitadas.

Ao mesmo tempo em que não se descarta a importância dessas políticas, constata-se que elas são voltadas mais especificamente para as escolas. No entanto, é a Secretaria que conduz as escolas. Então, faz-se necessária a implantação de políticas que contribuam para a melhoria de gerenciamento da própria Secretaria Municipal de Educação.

Ao seguir as orientações das políticas educacionais do MEC e desenvolver ações próprias, a SEMED buscava a universalização do ensino e a melhoria da qualidade, esta traduzida principalmente na redução dos altos índices de evasão e de repetência. Eram essas as duas grandes diretrizes dos programas e dos projetos entre os quais destacam-se: “Alfabetização com Base Lingüística”; “O Liberal na Escola”; “Escola Ativa”; “Parâmetros em Ação”; “TV Escola”; “Acelera”; “Se Liga” e “Escola Campeã”.

Por meio do projeto “Escola Ativa” foram realizados trabalhos para as classes multisseriadas de escolas localizadas em áreas de reserva extrativista nos rios Tapajós e Arapiuns.

O projeto “O Liberal³¹ na Escola” atendia alunos de 5ª a 8ª séries e voltava-se para o aprimoramento da leitura. Era realizado em convênio com o jornal *O Liberal*, cujos exemplares eram enviados para a SEMED e esta os encaminhava para as escolas, onde os professores faziam trabalhos utilizando as reportagens e matérias em geral, conforme as necessidades e a própria criatividade de docentes e discentes.

Havia, também, no início da gestão Lira Maia, um programa de incentivo à leitura, o PROLER, cuja proposta original foi oriunda da Biblioteca Nacional.

³¹ Nome do jornal de maior circulação na Amazônia. Sua sede fica em Belém, capital do Estado do Pará, sendo uma empresa do grupo de comunicação Rômulo Maiorana, detentor dos direitos de geração do sinal da TV afiliada da rede globo.

Outro programa foi o de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil, em que se buscava atender as crianças que se encontravam exercendo os chamados “trabalhos penosos” como no lixão e em carvoarias. As crianças recebiam uma bolsa para que permanecessem na escola, tanto no turno da manhã quanto pela tarde. A verba vinha direto do governo federal para as famílias das crianças e o saque era feito com cartão magnético, como no programa da bolsa escola.

No ano de 2000, a gestão municipal trabalhou ainda o Programa Parâmetros em Ação, elaborado e executado pelo governo federal, cujo objetivo foi apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para a Educação Indígena e ainda a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos. O objetivo do governo municipal era propiciar suporte aos professores das séries do ensino fundamental que atuavam no município. O programa foi organizado em módulos de estudo, compostos por atividades diferenciadas que procuravam levar à reflexão sobre as experiências que vinham sendo desenvolvidas nas escolas e acrescentavam elementos que pudessem aprimorá-las. O programa Parâmetros em Ação foi desenvolvido com professores e técnicos da SEMED e deixou de ser implementado, segundo informações obtidas na Secretaria Municipal de Educação, por falta de diretrizes e de acompanhamento por parte do MEC.

O Programa TV Escola, também criado pelo Governo Federal, e posto em funcionamento no município via SEMED, contava com professores e coordenadores para atender o programa, porém os professores não estavam preparados para desenvolvê-lo, porque não tiveram curso de capacitação que os colocasse em condição de atingir os objetivos propostos.

Os programas acima mencionados e implementados nacionalmente não tiveram uma resposta positiva no âmbito da educação municipal em Santarém, uma vez que as políticas propostas pelo governo federal foram trabalhadas pela Secretaria Municipal de Educação sem efetivo acompanhamento do MEC. Além do mais, a existência de tantos programas gerou certa acomodação no plano local, sobre suas

próprias necessidades de inovações no campo educacional, significando, na prática, pouca reflexão dos atores responsáveis pela educação municipal.

A consequência negativa da “importação de políticas” foi, sem dúvida, um certo comodismo, praticamente impedindo que o município pensasse suas próprias ações. “Na verdade esses programas eram desenvolvidos, o governo mandava e ele ia direto para as escolas” (Representante da SEMED).

Ainda de acordo com o entrevistado,

[...] muitos desses programas, na verdade, não contribuem para a qualidade do ensino, porque você dispersa demais a atenção das crianças daquilo que é o conteúdo mínimo necessário para ela aprender. O trabalho deve ser voltado mais para essa questão porque se você dispersar demais a criança não terá a melhoria esperada. E a partir de então começamos a implementar dentro dessa gestão uma parceria com o Instituto Ayrton Sena.

Com as mudanças ocorridas na legislação educacional, principalmente nos últimos anos, o governo municipal sentiu a necessidade de implantar uma nova política de gestão do ensino público do município que atendesse as novas exigências constantes na LDB Nº 9394/96, a qual explicita que o Sistema Municipal de Ensino deve assegurar às suas unidades escolares públicas de educação básica progressivos graus de autonomia, nos aspectos de gestão pedagógica, administrativa e financeira.

Para corroborar os dispositivos da supracitada Lei, no ano de 2001, o governo municipal firmou parceria com o Instituto Ayrton Senna, uma organização sem fins lucrativos que, em parceria com outras instituições e escolas, desenvolve programas em prol da qualidade da educação, executando programas que “se baseiam numa experiência [...] implementada em dezenas de municípios do país” (ARAÚJO et al, 2001).

A parceria com o Instituto começou, segundo depoimento coletado na SEMED, quando o prefeito encontrou em um boletim informativo que o Instituto Ayrton Senna oferecia aos prefeitos interessados programas voltados para a educação. Após os contatos iniciais, o prefeito foi chamado pelo Instituto a participar de um encontro, em Brasília. Voltou entusiasmado com a proposta de redução da evasão e da repetência, porque o número de crianças defasadas em termos de

aprendizagem em Santarém era altíssimo, chegando a 50%. A partir deste contato foi iniciada a parceria³².

Os programas do Instituto Ayrton Senna são baseados na Pedagogia do Sucesso³³. São denominados: Acelera Brasil (de aceleração da aprendizagem); Se Liga (de alfabetização) e Escola Campeã (que norteia as gestões municipal e escolar de nível fundamental).

A partir das diretrizes desse último programa foram estabelecidos os objetivos, as metas e as ações a serem realizadas tanto pela Secretaria Municipal de Educação, quanto pelas escolas.

O programa de aceleração – Acelera Brasil é destinado a alunos de 1ª a 3ª série com, no mínimo, dois anos de defasagem idade-série, desde que estejam devidamente alfabetizados, objetivando sua promoção, preferencialmente, para a 5ª série.

O programa ao norte citado é destinado a alunos defasados não-alfabetizados, das quatro primeiras séries do ensino fundamental. Também baseado na Pedagogia do Sucesso, pode ser sintetizado, conforme esclarece Araújo et al (2001, p. 9) em:

- (I) políticas e práticas escolares para assegurar o diagnóstico de alunos transferidos para a escola, de forma a encaminhá-los para programas de alfabetização ou aceleração;
- (II) políticas e práticas escolares para assegurar o diagnóstico de alunos transferidos para a escola, de forma a encaminhá-los para a série compatível com o nível de seus conhecimentos;
- (III) políticas e práticas escolares que assegurem a designação de ex-professores do programa de outros professores capacitados em alfabetização para as primeiras séries;
- (IV) políticas para assegurar a frequência de professores e alunos e, dessa forma, minimizar o abandono escolar;
- (V) adoção e uso de instrumentos de acompanhamento e controle do ensino e do fluxo nas escolas;

³² Oficialmente, a parceria entre a Prefeitura e o Instituto Ayrton Senna começou em 1997 com o programa Aceleração da Aprendizagem, hoje denominado Correção de Fluxo. Em 2001 também foi implantado o programa denominado Escola Campeã.

³³ Para aprofundar a temática, ver: ARAÚJO, João Batista. **A pedagogia do sucesso**: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência. 15 ed. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2004.

(VI) adoção de políticas sistemáticas de avaliação externa.

O Programa Escola Campeã foi estruturado para ser executado em quatro anos, durante o mandato dos prefeitos que assumiram a parceria com o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Banco do Brasil. Por intermédio dele são desenvolvidas duas competências junto ao município: o fortalecimento da gestão municipal da educação e o fortalecimento da gestão escolar.

As principais estratégias da gestão municipal são a estruturação da Secretaria Municipal de Educação, o estabelecimento de políticas públicas voltadas para a autonomia e a integração das escolas e a sustentabilidade e a reaplicabilidade dos avanços obtidos. Para que as metas sejam alcançadas, o programa orienta que a gestão municipal utilize dois instrumentos: os indicadores de gestão e os indicadores de eficiência, os quais diagnosticam, avaliam e indicam o nível de eficiência e eficácia da qualidade da política educacional desenvolvida no município, possibilitando o alcance de uma rede de escolas eficientes, integradas e autônomas.

No primeiro ano (2001), o programa foi voltado para a SEMED, orientando a Secretaria sobre seu papel, como indutora de ações e responsável pela implementação e pelo acompanhamento das políticas educacionais do município. Em seguida, foi direcionado para as escolas. A Semed recebia dois técnicos que acompanhavam o trabalho desenvolvido. Um deles ficava em contato direto com a secretaria e o outro acompanhava diretamente as ações das escolas. A partir de então, foram concretizadas cinco ações via Secretaria Municipal de Educação:

- Otimização da rede municipal;
- Universalidade do ensino;
- Qualidade de aprendizagem;
- Gerenciamento da educação;
- Valorização do profissional da educação.

A primeira ação foi a otimização da rede municipal, em parceria com a rede estadual, para que a secretaria pudesse ocupar de forma eficiente os espaços e com bom aproveitamento. A expansão da matrícula passou a ser programada para criar espaços em parceria com o estado para que os alunos pudessem estudar

próximo de suas residências. O objetivo foi terminar com as filas existentes para matrícula. O processo de matrícula passou a ser realizado mediante o envio de uma relação para as escolas da rede estadual de ensino médio para que esta se preparasse a fim de receber os alunos egressos da rede de ensino municipal. Funcionava como uma espécie de pré-matricula.

A segunda foi a universalidade do ensino, garantir ensino fundamental para todas as crianças em idade escolar. No interior desta, destaca-se a política de alfabetização, almejando que as crianças pudessem chegar na primeira série com maiores chances de êxito escolar.

Desse modo, houve um reforço para a terceira política, que é a qualidade de aprendizagem. No trabalho de alfabetização, existem as competências da Secretaria de Educação em relação à escola, à direção e ao professor.

Na ação relacionada ao gerenciamento da educação, o primeiro passo foi descentralizar as ações da Secretaria de Educação e garantir que toda escola tivesse conselhos escolares. Posteriormente, foi criado um centro de informação de estatísticas, em que a partir dos dados que alimentam o sistema, fosse possível visualizar as tendências de aprovação e de evasão; assim como acompanhar a frequência de professores e alunos; ter conhecimento do que está sendo gasto, e outras variadas informações que mostram tendências e auxiliam a gestão das escolas e da Secretaria Municipal de Educação. Com isso, detectou-se uma sensível mudança na forma de gerenciamento da Secretaria junto às escolas, bem como a da própria estrutura administrativa da SEMED. A coordenadora do programa Escola Campeã ressalta os benefícios que o município ganhou com sua implantação:

Há acompanhamento sistemático no planejamento. Além de duas visitas técnicas mensais, quando ocorre um encontro técnico com o grupo ampliado, reunindo suas 12 escolas para troca de experiências, avaliação, reflexão, discussão das estratégias que estão desenvolvendo. Verifica-se o que está dando certo, o que pode ser melhorado. Cada participante conta e demonstra em detalhes suas ações, e como conseguiu alcançar e corrigir os problemas. Há também uma reunião geral com a gerente do programa, onde participam todas as escolas da zona urbana e da zona rural. Há um outro encontro bimestral com o coordenador de gestão escolar do Instituto Ayrton Senna.

Como demonstrado em páginas anteriores, somente a partir de 1997 a Secretaria passou a normatizar suas ações. Verificou-se, portanto, que foi decorrência das ações descritas acima e por força da legislação. De acordo com o entendimento de um dos entrevistados, que ocupou a SEMED na primeira gestão objeto desta pesquisa, fica mais difícil para o município criar do que readaptar as políticas educacionais porque [...] “a cidade é isolada, aqui não tomamos parte dos acontecimentos, mas vindo essas propostas do MEC, a Secretaria tem condições de assimilar e adequar para a nossa realidade.”

Nesse aspecto, pode-se afirmar que no transcorrer da gestão Ronan Liberal/Raimundo Navarro (1989-1992) a implementação de ações via governo federal era esperada e desejada como praticamente a única forma de colocar o município em paralelo com os avanços que ocorriam nos centros mais desenvolvidos. As ações da secretaria ficaram restritas a projetos direcionados a clientelas específicas, o que fez com que as críticas ao clientelismo fossem muito comuns na época. Foi uma gestão marcada por ações esporádicas na área educacional. Na seqüência das gestões estudadas, passou a haver maior intercâmbio com os programas e projetos de origem externa, em especial aqueles decorrentes das políticas educacionais do Ministério da Educação, o que enriquecia as ações da Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Santarém.

4.3.5 Parcerias Institucionais

Na primeira gestão, a relação da Secretaria Municipal de Educação com as outras secretarias do município dava-se na forma de cooperação esporádica, sem que houvesse uma agenda previamente estabelecida. Com as secretarias de educação de outros municípios, a relação tornou-se mais formal, a partir da criação da Associação das Secretarias Municipais, em 1989. O secretário de educação de Santarém costumava viajar para outros municípios, nos quais participava de debates sobre os problemas educacionais, buscando possíveis soluções e trocando experiências de gestão. Esse tipo de intercâmbio funcionou durante os quatro anos do governo do Prefeito Ronan Manuel Liberal Lira.

Outro aspecto merecedor de destaque foi a parceria que se estabeleceu entre a Prefeitura, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, e a Universidade Federal do Pará por meio de um convênio de prestação de serviços celebrado entre as instituições mencionadas, todos os auxiliares de secretaria, como recepcionistas, pessoal de limpeza e de vigilância do campus da UFPA, eram pagos pela Prefeitura. Essa parceria não só assegurou a implantação e garantiu o efetivo funcionamento de um campus local da Universidade, como também possibilitou a formação de professores com licenciatura plena. Inicialmente, foi oferecido o curso de pedagogia e, posteriormente, ofertaram-se outras áreas. Além dos cursos de graduação, a UFPA em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, desenvolveu o curso de capacitação para docentes que trabalhavam em turmas de educação infantil e em séries iniciais do ensino fundamental, denominado "Alfabetização com Base Lingüística".

A Secretaria Municipal de Educação, em sua segunda gestão, desenvolveu parcerias com a Secretaria Executiva de Estado de Educação por meio da 5ª Unidade Regional de Ensino, e com a Universidade Federal do Pará para desenvolver o curso de capacitação para docentes que trabalhavam em turmas de educação infantil e em séries iniciais do ensino fundamental, denominado "Alfabetização com Base Lingüística" e no Projeto Cri-Ação.

Na terceira e quarta gestões, as maiores parcerias da SEMED foram no âmbito da própria prefeitura, envolvendo a Secretaria de Saúde e a Secretaria de Assistência Social, com as quais foram feitos trabalhos conjuntos em relação ao programa "PETI", voltado às crianças trabalhadoras e às crianças que têm problema de saúde, especialmente as que estão inclusas na educação especial. Com a SEDUC, a Semed formalizou importante intercâmbio a partir de 2002, fazendo juntas a pré-matrícula dos alunos egressos do ensino fundamental para o ensino médio.

No que pese uma melhoria no relacionamento da SEMED com outros órgãos e instituições, também foi possível constatar, especialmente em leituras de noticiários, que as divergências políticas entre os ocupantes dos principais cargos dos diversos órgãos da educação, terminavam por dificultar ou até mesmo impedir um maior avanço nas parcerias institucionais. Ou seja, trata-se da persistência de um

velho problema presente na estrutura política - a personalização do poder – em que a autoridade trata da coisa pública como se fosse privada e, pior do que isso, isola-se, comprometendo todos os usuários daquele serviço.

Quando um gestor deixa de estabelecer uma parceria institucional, movido por motivações pessoais, convicções políticas, religiosas ou outras quaisquer, dá uma clara demonstração de que não é capaz de pensar nos interesses coletivos. Felizmente, essa situação parece estar em um processo de mudança positiva, talvez até como decorrência do maior revezamento de pessoas de diferentes partidos e tendências políticas no comando dos governos. Os gestores precisam cada vez mais estar seguros de que, realizando um trabalho articulado, podem potencializar-lhe os resultados, levando vantagem pessoal com o sucesso das ações desenvolvidas, ao mesmo tempo em que propiciam melhorias concretas para um maior número de pessoas.

4.3.6 Recursos Humanos e Qualificação Docente

O corpo docente da Secretaria Municipal de Educação de Santarém, em 1989, ano em que iniciou a primeira gestão objeto deste estudo, era formado na maioria por professores com apenas o 1º grau (atual ensino fundamental). A situação se agravava na zona rural, em que era constituído, predominantemente por professores leigos³⁴, muitos dos quais com apenas a formação primária.

A carência de professores com formação pedagógica tem sido motivo de calorosos debates políticos praticamente desde o Império, mas ainda longe está de ser efetivamente resolvida. Para se ter uma idéia, a Lei de 15 de outubro de 1827, em seu artigo 5º, exigia para aqueles que não tinham a necessária preparação, instruir-se em curto prazo nas escolas das capitais, mas à custa de seus próprios ordenados. Não se pode esperar que o professor, geralmente com salários baixos e tendo que se submeter a longas jornadas de trabalho, seja o único responsabilizado por sua formação.

³⁴ Neste caso, o conceito de leigo corresponde a não ter formação na área e nem formação fora da área. É o professor com formação em ensino fundamental incompleto e sem formação pedagógica.

Na Amazônia, essa problemática se agrava por várias razões. O estado do Pará, assim como o próprio município de Santarém, possuem área territorial muito vasta, chegando a ser maiores que alguns países. As distâncias nesta região não são mencionadas em horas, mas em dias. Como agravante desse quadro, os meios de transporte e de comunicação ainda são extremamente precários. Os caminhos são os rios que, embora navegáveis, não seguem linhas retas, fazendo com que as distâncias se tornem ainda maiores. Com uma baixa densidade populacional, e ainda pouca circulação de riqueza entre os habitantes, não há atrativos para que a iniciativa privada instale estabelecimentos de ensino para formação de professores. A região fica dependente da presença e da atuação do Estado. Como este também se ausenta, o resultado é calamitoso quanto à qualificação docente.

Percebe-se, no quadro a seguir (número 1), que na 1ª gestão estudada, além do elevado número de professores com formação apenas de primeiro grau, uma significativa parcela sequer havia concluído aquele nível. Para qualificar os professores, foi proposto o "Projeto Gavião". O convênio chegou a ser assinado, mas sua execução aconteceu somente no governo seguinte, fazendo com que naquele período a situação de formação docente não fosse alterada.

Podemos observar no quadro a seguir o significativo avanço no concernente à qualificação docente, principalmente no último período estudado. No ano de 1989, de 55,6% de professores leigos passa para 0 o índice de professores sem qualificação aumentando o número de professores com ensino superior.

QUADRO 1 - Qualificação Docente Secretaria Municipal de Educação, Santarém - 1989-2002

ANO	1º Grau		Magistério		Outra formação		Est. Adicionais		Lic. Curta		Lic. Plena		Total Geral
	S	%	s	%	S	%	S	%	s	%	s	%	
1989	653	50,6	515	39,9	46	3	65	5	9	0,6	2	0,2	1.290
1990	707	52,4	513	38	31	2,2	93	6,9	3	0,02	2	0,01	1.349
1991	678	51,2	497	37,5	32	2,4	114	8,6	3	0,2	1	0,01	1.325
1992	662	47	541	38,4	65	4,6	122	8,7	4	0,3	13	0,9	1.407
1993	674	43,9	619	40,3	59	3,8	144	9,3	7	0,5	32	2,1	1535
1994	506	34,6	690	47,6	58	4	173	11,9	3	0,2	19	1,3	1.449
1995	459	36,4	573	37,5	42	3,3	164	13	19	1,5	4	0,3	1261
1996	335	21,2	728	46	354	22,4	159	10	1	0,06	6	0,3	1.583
1997	309	21,8	812	57,4	29	2	199	14,1	1	0,07	65	4,6	1415
1998	160	9,2	1.154	66,7	15	0,9	173	10	3	0,2	225	13	1.730
1999	78	4,4	1299	72,8	5	0,03	171	9,5	3	0,2	228	12,8	1784
2000	31	1,7	1349	73,8	3	0,2	153	8,4	2	0,1	291	15,9	1.829
2001	4	0,2	1.133	65,1	1	0,06	203	11,6	2	0,1	498	28,6	1.741
2002	0	0	1.324	65,2	0	0	133	6,5	0	0	573	28,2	2.030

Fonte: SETOR DE ESTATÍSTICA DA SEMED

LEGENDA: s = soma parcial, % percentagem

Pode-se visualizar também (anexos 1 e 2) que na zona rural o problema da baixa qualificação docente apresentava-se de forma extremamente ampliada. Mesmo no último ano de governo de Ronan Liberal (1992), a situação na zona rural ainda não havia sofrido alteração significativa, embora apresentasse uma pequena melhoria com relação ao primeiro ano de governo (1989).

Na segunda gestão, dada a existência ainda expressiva de professores sem a escolaridade mínima exigida para ministrar as correspondentes disciplinas da educação básica, em especial nas últimas séries do ensino fundamental, foi proposto no período de 1994-1996 um plano para o desenvolvimento de recursos humanos, objetivando superar tal deficiência, principalmente na zona rural. O plano previa a capacitação dos professores e do pessoal técnico-administrativo e de apoio.

De acordo com o quadro nº 1, é possível verificar ainda que, a partir de 2002, somente na quarta gestão o número de professores com 1º grau e magistério incompleto não mais existia, o que significa um resultado positivo das ações da

secretaria voltadas para a qualificação do corpo docente. Em 1997, na 3ª gestão, os professores com licenciatura plena eram apenas 1,34% do total de docentes. Em 2002, o percentual ampliou-se para 10,05%.

No governo do prefeito Ronan Liberal (gestão 1989 a 1992), 53,3% dos professores eram leigos, razão pela qual foi iniciado o programa de qualificação docente por meio de convênio com a SEDUC e denominado *Projeto Gavião*. Na administração do prefeito Joaquim de Lira Maia, foi retomado o projeto e os professores leigos foram erradicados no ano de 2000.

A melhoria na formação dos professores não pode ser entendida apenas como uma responsabilidade desses profissionais e nem como uma mera obrigação do Estado. Disso decorre a necessidade de uma política educacional elaborada e executada em articulação, tanto com os agentes federativos da união (das três esferas do poder executivo: federal, estadual e municipal) quanto no interior de cada sistema de ensino e, ainda, considerando as contribuições daqueles que, efetivamente, promovem o ensinar e o aprender nas escolas. Como observam Gonçalves e Gonçalves (1998, p. 130),

[...] os problemas que atingem a formação de professores extrapola o âmbito do nicho da aula. Eles têm a ver com questões macroestruturais políticas e sociais, que não dependem, apenas, da nossa atuação como formadores de professores. Dentre eles, poderíamos destacar a falta de uma política que dê conta da problemática educacional e da exclusão, dos processos de reformas educacionais, daqueles que conhecem, de fato, os problemas da educação brasileira, que são os professores, e que quase nunca são ouvidos, mas que são os responsáveis por implementar as políticas educacionais, elaboradas em gabinetes refrigerados, por quem, muitas vezes, nunca teve experiência alguma em escola pública [...].

Acompanhando os dados estatísticos referentes à qualificação docente, nota-se uma melhoria significativa quanto à ampliação do número de professores com licenciatura plena, e à redução do número de professores leigos. Todavia, não se pode atribuir esse resultado como consequência direta de políticas educacionais da SEMED. Sabe-se que muitos dos professores passaram a frequentar um curso superior, por força das exigências da LDB. Embora não haja registros documentais,

muitos voltaram a estudar por iniciativa própria, sem apoio do poder público. Somente a partir de 2001 a SEMED em convênio com o CEFET propiciou condições para que 440 professores realizassem estudos superiores de licenciatura plena no Curso Normal Superior, com formação nas séries iniciais do ensino fundamental. Nesse mesmo ano, a SEMED também passou a conceder uma ajuda financeira (bolsa no valor de 50% do salário mínimo) aos professores do quadro efetivo que estivessem freqüentando curso superior em instituições privadas.

O Plano de Cargos e Salários da SEMED, aprovado em 21 de maio de 2002, traz um capítulo especificamente destinado à licença para qualificação profissional, no entanto ainda não houve a regulamentação prevista no artigo 49. A transcrição abaixo contém o teor dos artigos constantes no capítulo III da Lei nº 17.246/2002.

Art. 48 – O servidor integrante da rede municipal de ensino, poderá solicitar, com ou sem ônus para o tesouro municipal, licença para qualificação profissional a fim de participar de cursos de aperfeiçoamento ou especialização na área da educação, em instituição reconhecida pelo MEC.

§ 1º A licença a que se refere o caput deste artigo, à conveniência da administração, será concedida desde que o curso pretendido seja na área da educação e compatível com a função do cargo que exerce o servidor e sua respectiva habilitação.

§ O servidor do magistério licenciado nos termos previstos neste artigo, com ônus para o Município, ao concluir seu curso não tenha interesse em permanecer na administração municipal, somente poderá desvincular-se depois de prestar serviço ao Município por igual período do afastamento ou indenizar o Poder Público da quantia despendida (p.11).

Art. 49 – A licença de que trata o artigo anterior será regulamentado pelo poder executivo municipal.

Art. 50 – Ao servidor do Grupo Ocupacional do Magistério da Educação Básica ocupante de cargo em comissão ou função de confiança não será concedida licença para qualificação profissional.

Art. 51 – Expirada a licença, o servidor assumirá o cargo no primeiro dia útil. (SANTARÉM, 2002, p. 13).

No que se refere à Promoção Funcional, a SEMED no Plano de Cargos e salários destaca que,

Art. 54 – Promoção é a movimentação do servidor dentro da carreira a que pertence e dar-se-á através de:

I – Promoção Horizontal – é o deslocamento do servidor de uma classe para outra, dentro de um mesmo nível, e considerará o

tempo de serviço e o desempenho do servidor dentro do sistema e ensino municipal;

II – Promoção vertical é o deslocamento do servidor de um nível para outro, dentro do mesmo cargo, em decorrência de elevação de grau de escolaridade em instituições reconhecidas pelo MEC. (SANTARÉM, 2002, p. 13)

O salário dos docentes da rede municipal é classificado no Plano de Cargos e Salários de acordo com níveis (Art. 63) nos cargos de professor e pedagogo.

O nível será identificado por números e corresponderá aos seguintes desdobramentos:

Para professor:

Nível I – escolaridade obtida em curso de nível médio na modalidade magistério e licenciatura curta.

Nível II – escolaridade obtida em curso de licenciatura plena.

Nível III – escolaridade obtida em curso de pós-graduação lato sensu com carga horária mínima de 360h na área da educação II – Para Pedagogos

Nível I – conclusão em curso de Pedagogia.

Nível II – escolaridade obtida em curso de pós-graduação lato sensu com carga horária mínima de 360h na área da educação.

Art. 64 – A promoção vertical será feita mediante requerimento do servidor, e produza efeitos financeiros somente no próximo exercício financeiro (SANTARÉM, 2002, p. 15).

A tabela abaixo apresenta os valores pagos no ano de 2002 aos servidores da SEMED, conforme os cargos e níveis.

TABELA 28 – Salário Inicial de Servidores da Secretaria Municipal de Santarém – 2002

Cargo	Nível	Salário
Professor	I	260,00
Professor	II	440,00
Professor	III	528,00
Pedagogo	I	660,00
Pedagogo	II	792,00
Educador Infantil	Único	200,00

Fonte: Plano de Cargos e Salário – SEMED - Santarém/PA, 2002.

4.3.7 Evolução e Distribuição de Matrícula por Nível de Ensino

Dentre as ações mais expressivas da primeira gestão analisada, pode-se registrar a expansão no número de matrículas na rede municipal de ensino. Para isto, além da construção esporádica de novos estabelecimentos de ensino, foi decisivo o início do funcionamento noturno de várias escolas da rede municipal, que passaram a oferecer o ensino na modalidade supletiva, inclusive na zona rural. Também contribuiu para a ampliação no atendimento escolar a oferta da modalidade pré-escolar pela SEMED.

Na segunda gestão (1993-1996), houve um refluxo no crescimento do número de matrículas, motivado principalmente pela gradual desativação do ensino pré-escolar, que passou a ser de responsabilidade da Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMTRAS). Também houve redução, embora não muito expressiva, no número de matrículas do ensino fundamental. Na terceira e quarta gestões, as políticas educacionais implantadas pelo Ministério da Educação destinadas à universalização do atendimento escolar na educação fundamental, foram responsáveis, em grande medida, pelo aumento no número de matrículas na rede municipal de ensino. Apesar do crescimento, no geral, nos vários níveis, nos últimos dois anos objeto desta pesquisa (2001 e 2002) houve redução no atendimento na educação destinada aos jovens e adultos, na educação especial e no supletivo.

**QUADRO 2: Evolução e Distribuição de Matrícula por Nível de Ensino
Secretaria Municipal de Educação de Santarém 1989 –2002**

ANO	PRÉ- ESCOLAR	%	ENS. FUNDAM.	%	SUPLETIVO³⁵	%	CLASSE ESPECIAL	%	ED. DE³⁶ ADULTOS	%	TOTAL GERAL
1989	1.629	3,9	38.896	94,5	610	1,5	0	0	0	0	41.135
1990	1.439	3,5	38.689	94,6	769	1,8	0	0	0	0	40.897
1991	1.524	3,5	40.043	92,4	1.746	4	0	0	0	0	43.313
1992	1.561	3,5	40.641	91,9	2.022	4,5	0	0	0	0	44.224
1993	1.834	4,1	40.042	90,6	2.339	5,2	0	0	0	0	44.215
1994	1.140	2,6	38.879	90,9	2.619	6,1	121	0,3	0	0	42.759
1995	1.118	2,7	37.624	90,2	2.793	6,7	99	0,2	0	0	41.704
1996	0	0	39.272	92,9	2.997	7,1	0	0	0	0	42.269
1997	275	0,6	38.740	88,6	3.799	8,7	90	0,2	834	1,9	43.738
1998	376	0,8	41.687	84,4	6.171	12,5	95	0,2	1.045	2,1	49.374
1999	0	0	41.685	82,1	7.442	14,6	118	0,2	1.540	3	50.785
2000	191	0,4	24.327	83,7	7.139	13,5	311	0,6	1.002	1,9	52.970
2001	1.487	2,7	45.754	83,9	6.318	11,6	101	0,2	849	1,5	54.509
2002	2.872	5	47.819	83,6	6.075	10,6	55	0,1	352	0,6	57.173

Fonte: SETOR DE ESTATÍSTICA DA SEMED

O quadro 2 possibilita a visualização dos dados referentes à evolução e distribuição de matrículas da SEMED, em todo o período objeto de estudo, revela a pujança da rede municipal de ensino, atendendo, em 2002, mais de 20% da população do município. Como já destacado, contribuiu significativamente para esse número o aumento da oferta de vagas na modalidade de ensino supletivo, que é constituída no Pará pela junção de duas séries que formam uma etapa. Assim, o ensino fundamental é dividido em 4 (quatro) etapas, é ofertado geralmente à noite, possibilitando maior oportunidade aos trabalhadores e àqueles que estão com

³⁵ Corresponde a alunos matriculados da 1ª a 4ª etapa, cujo fluxo idade série não corresponde aos alunos matriculados no ensino regular de 1ª a 8ª série.

³⁶ Corresponde a alunos que não tiveram a oportunidade de alfabetizar-se.

defasagem escolar ou distorção série-idade e sentem a necessidade de abreviar o término dos estudos.

Ao longo dos 14 anos que foram analisados nesta pesquisa (1989 a 2002), a Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Santarém alcançou um crescimento de 39% no número total de matrículas, ultrapassando em mais de 30% a evolução do crescimento da população que, de acordo com os dados do IBGE, era de 251.633 habitantes em 1989 e de 266.392 no ano de 2002. Foram 14.759 pessoas a mais no município, e, no mesmo período, somente a SEMED registrou 16.038 novas matrículas.

4.3.8 Gestão nas Escolas Municipais

Nessa categoria, são apresentadas algumas análises oriundas da dissertação de mestrado³⁷ da autora desta tese. O objetivo dessa exposição é fazer uma relação com os trabalhos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação e pelos diretores de escolas municipais de Santarém, dando ênfase para o cotidiano da escola, das atividades que esses dirigentes consideram como essenciais a serem desenvolvidas e como as decisões são tomadas no decorrer do ano letivo. O conselho escolar foi objeto de questões específicas na referida pesquisa, por ser um dos mecanismos centrais na realização da gestão democrática.

Foram realizadas entrevistas com cinco diretores³⁸ de escolas públicas municipais. Uma das questões levantadas era sobre o que consideravam essencial a ser desenvolvido por um diretor de escola. Eis as sínteses das respostas.

Eu acho que hoje tudo é essencial numa escola, desde de que você tenha aquele compromisso de que você tem que direcionar tudo [...] porque é necessário que se tenha aquele trabalho em conjunto para as atividades desenvolvidas, não ficar esperando pelo Supervisor, pelo Orientador. O diretor ele tem que saber tanto da parte administrativa, mas ainda da pedagógica, para você poder direcionar. [...] O nosso resultado tem que ser

³⁷COLARES, Maria Lília I. S. **Concepções de gestão educacional**: estudo com diretores de escola pública do ensino fundamental formados em pedagogia e habilitados em administração escolar pela Universidade Federal do Pará. Dissertação de Mestrado. Faculdade de educação. Unicamp, Campinas, 2000. Dissertação defendida em setembro de 2002, elaborada sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Sonia Giubilei.

³⁸ Foram denominados entrevistados A, B, C, D e E.

sempre o aluno [...] As datas cívicas, o aniversário da escola, a semana da pátria, tudo isso, você não tem que esquecer nada disso, você tem que fazer um plano pedagógico com as atividades a serem desenvolvidas. (Ent. A)

[...] a questão do aluno na sala de aula, a questão do professor, o que o professor precisa, como é que o aluno está, então, todas essas questões é que a gente se preocupa mais. É claro que não pode deixar pendente a questão administrativa e muitas vezes eu fico à margem dessa questão pedagógica para resolver essas questões, mas a gente tenta sempre mais estar ligada mais na questão pedagógica, que a gente vê como principal. (Ent. B)

Em primeiro lugar, eu acredito que seja a conquista, tanto da comunidade escolar quanto da comunidade em geral, porque, na verdade, para você desenvolver uma atividade dentro de uma escola primeiro você tem que conhecer a realidade da comunidade com quem você está trabalhando. Então você precisa primeiro fazer esse levantamento, de acordo com esse levantamento da realidade, você vai trabalhar as necessidades principais da comunidade. [...] nós temos tentado buscar melhorar o ensino aprendido dentro da sala de aula. [] Em segundo lugar, nós buscamos fazer um trabalho com a família do aluno, reunimos pais, fazendo palestras [...] eu acredito que todo o nosso trabalho, o trabalho da administração, ele é voltado, todo o processo dele se volta ao aluno e o principal elemento desse trabalho é o aluno. (Ent. C)

Primeiramente, deve haver aquele entrosamento entre o corpo que faz parte da escola.[...] o diretor, ele nunca deve fazer só essa parte administrativa, para que funcione mesmo, ele deve partir para a parte pedagógica. (Ent. D)

Eu acredito que todas as atividades são fundamentais na condição de diretor, até porque o diretor é a pessoa que tem que estar praticamente à frente e sabedora de tudo o que ocorre na escola enquanto processo, principalmente no ensino aprendizagem. (Ent. E)

Quando perguntado a esses diretores sobre quais as atividades que consideravam essenciais a serem desenvolvidas no cotidiano escolar, buscava-se identificar a prioridade que eles atribuem às chamadas atividades-meio e as atividades-fim, conforme denomina PARO (1997, p. 72); no primeiro caso, aquelas que são viabilizadoras do processo ensino-aprendizagem, mas não agem de maneira imediata, como por exemplo *"[...] as operações relativas à direção escolar, aos serviços de secretaria e às atividades complementares e de assistência ao escolar"* (p. 72-73). No segundo caso, ou seja, as atividades-fim *"[...] referem-se a tudo o que diz respeito à apropriação do saber pelos educandos. Neles inclui-se a atividade*

ensino-aprendizagem propriamente dita, desenvolvida dentro e fora da sala de aula [...]” (p. 75).

Os entrevistados foram unânimes em afirmar que o diretor deve estar atento a todas as atividades que são desenvolvidas na escola, principalmente aquelas que dizem respeito a questões de natureza pedagógica, voltadas para o aluno, para o processo de ensino e de aprendizagem. Os diretores demonstraram dar mais atenção para as atividades-fim e não houve observações explícitas quanto a uma possível sobrecarga em ações que pouco têm a ver com a busca dos objetivos pedagógicos. Entretanto, recorrendo mais uma vez aos estudos de PARO, é bom lembrar a seguinte observação:

[...] estabelecido o objetivo educativo, é pela atividade administrativa enquanto prática mediadora que se consegue alcançá-lo. A prática administrativa toma o fim como um dado, por isso ela precisa ser complementada, subsidiada, pela atividade política. Mas, estabelecido o objetivo, só a partir da racionalidade na utilização dos recursos, objeto da prática administrativa, é possível alcançá-lo de forma efetiva [...] (op cit p. 79).

Ao responder que atividades consideravam essenciais serem desenvolvidas pelo diretor de escola, os entrevistados terminaram por revelar traços de suas concepções de gestão. Assim, por exemplo, na fala do *entrevistado a*, o que chama a atenção é uma tendência centralizadora, ao afirmar: *“você tem que direcionar tudo”*, muito embora em seguida diga que *“é necessário que se tenha aquele trabalho em conjunto”*. Mas apresenta uma contradição ao falar em trabalho conjunto, à medida que menciona apenas a participação dos professores no processo de tomada de decisões que acontece na escola. Instigando-o a dar maiores detalhes, foi obtida a seguinte resposta:

[...] nós sugerimos que toda sexta-feira a gente parasse uma hora, uma hora e meia cada horário, sabe? porque nós temos de manhã, intermediário e a tarde e a noite também, então nós paramos um horário para nós revermos o que nós fizemos na semana e projetar alguma coisa para outra semana [...] o professor dá opinião, dá idéias, a gente vai discutir alguma coisa que a gente tem para fazer, então a gente vai dizer se o professor tá bem ou não (Ent. A).

Os demais entrevistados, ao responderem a mesma questão (sobre como são tomadas as decisões, na escola, no decorrer do ano letivo e como ocorre a participação de alunos e professores na administração da escola), revelam uma maior interação com a comunidade escolar, embora ainda não se possa configurar como exemplos de gestão democrática em seu sentido mais completo.

Um dos diretores, por exemplo, falou de uma *"equipe técnica"* que o ajuda na tomada de decisões:

[...] nós temos duas supervisoras, tem a vice-diretora, tem uma orientadora de vídeo, então a gente procura, vamos dizer, juntar todo mundo para decidir essas questões [...] a gente reúne todo mundo, olha, tá acontecendo isso, como é que a gente vai resolver? [...] entra a secretaria, entra o pessoal dali, dali, então a gente denomina assim [equipe técnica].

O tipo de decisão a que o depoente se referiu dizia respeito às ações cotidianas, que não afetam necessariamente o conjunto da escola. São aquelas decisões que exigem uma certa urgência, daí o caráter informal tanto da *"equipe técnica"* quanto da própria sistemática das reuniões. Em outro momento, o diretor revela as razões que o levam a trabalhar em conjunto e aponta como vantagens o fato de dividir as tarefas e obter um comprometimento de todos na busca dos objetivos almejados.

[...] é a primeira vez que eu estou assumindo uma direção, então eu tenho muito medo de tomar decisões sozinha até por causa da responsabilidade e também muitas vezes as pessoas elas não estão acostumadas a tomar decisões, elas jogam tudo para o diretor, o diretor é que tem que resolver - então a gente começou a fazer assim, todo mundo vai decidir, se todo mundo decide então todo mundo assume, então fica mas fácil de trabalhar assim. Então a gente faz assim, a gente reúne a equipe que a gente chama de técnico pedagógica que às vezes é secretária é a orientadora de vídeo as supervisoras a vice-diretora, a gente senta, olha tá precisando fazer alguma coisa nesse sentido, toma a decisão, depois a gente leva a proposta para os professores. Como aqui tem quatro turnos a gente reúne turno por turno, fica muito difícil fazer só uma reunião. Ai reúne com os professores, quando é alguma decisão em sentido da escola toda, ai a gente reúne também com os outros funcionários, mas quando é uma questão pedagógica a gente reúne com os professores e toma a decisão."

O diretor revelou também que usa critérios diferenciados para envolver os alunos na tomada de decisões e que, na prática, o que ocorre é mais uma simples comunicação das decisões tomadas:

[...] com os alunos, para o pessoal do dia os professores eles conversam com os alunos, agora com o pessoal da noite que é um pessoal mais adulto, aí a gente vem e conversa diretamente com eles. (Ent. B)

Os demais respondentes destacaram o conselho escolar, ao serem perguntados sobre a forma de tomada de decisões, demonstrando valorizar nos processos decisórios a ação coletiva e a aceitação do conselho como uma das instâncias fundamentais da gestão democrática,

[...] eu procuro fazer o meu trabalho de uma forma mais democrática possível. Normalmente, para tomar uma decisão, assim se realmente é uma decisão séria, eu procuro reunir o conselho escolar e todos os funcionários (Ent. C).

[...] hoje que a gente já trabalha com o conselho. Então, geralmente, as decisões são tomadas com todos. A gente reúne o vice-diretor, o supervisor, o orientador, o próprio professor e o conselho, também, para tomar decisões. [...] geralmente quando tem assim alguma coisa para ser resolvida, a gente procura escutar o professor, até o próprio servente a gente sempre procura escutar o aluno, e a gente faz aquela análise para ver a melhor maneira possível para a gente resolver (Ent. D).

Houve uma resposta que, embora situando o processo de tomada de decisão no âmbito do conselho escolar, chama a atenção para um aspecto: a quase ausência de questionamentos:

Nós estamos trabalhando numa gestão colegiada onde todos participam, e essas tomadas de decisões são feitas através de reuniões, principalmente do conselho escolar. É porque no conselho escolar estão todas as representatividades das categorias existentes na comunidade escolar. [...] lá nós temos um laço de amizade independente de ser diretor, professor, aluno, então nós trabalhamos nessa relação de amizade.[...] Geralmente sempre há um consenso logo de imediato, sem muito questionamento [...]. (Ent. E)

Nessa última fala, o que chama a atenção é o destaque que o respondente dá para o fato de que as decisões são resultado de um "*consenso*", "*sem muito questionamento*". Isso revela, de certo modo, uma concepção de

democracia limitada, preocupada com possíveis excessos que possam provocar quebra da autoridade. Nesse sentido, como observa Fortuna (1998)

O que parece estar perturbando os processos de democratização, nesse particular das gestões escolares, é exatamente uma certa concepção de democracia, herdada do processo brasileiro, pouco dinâmica, sobrecarregada de um tipo de verdade única, que a contradiz conceitualmente e desde seu nascedouro. Em geral, os dirigentes protagonizam uma proposta de gestão, identificando como democrático 'um processo de convencimento mútuo que construa um ponto de vista ideal para a escola' [...] (p. 126).

Nessa mesma linha de raciocínio, pode-se dizer que, em certas situações, é esperado que os conflitos desapareçam no âmbito da escola, em um passe de mágica, já que permanecem na sociedade da qual ela é parte integrante. Segundo BORDENAVE (1983) *"É um erro esperar que a participação traga necessariamente a paz e a ausência de conflitos. O que ela traz é uma maneira mais evoluída e civilizada de resolvê-los [...]"* (p. 79)

A organização e o funcionamento do conselho escolar, conforme já destacado, foi objeto de questões específicas, por ser considerado uma importante fonte reveladora da concepção de gestão educacional dos entrevistados. Para isso, procurou-se saber quando e como ocorriam as reuniões e quais as decisões tomadas no conselho escolar.

O *entrevistado a* iniciou sua fala caracterizando o conselho da escola como "muito bom". Inquirido sobre por que ele assim o considerava, qual o critério utilizado para dizer aquilo. Obteve-se a seguinte resposta:

pelo apoio que eles estão me dando, por exemplo, se eu tô querendo fazer, olha agora nós estamos com problema sobre a banda, os alunos eles querem todos sair na banda marcial da escola. São 32 instrumentos, mas 15 pagaram, deram a contribuição solicitada pela gente, de 5 reais, os outros querem bater mas não têm condições ou não querem. Então, nessas horas eu chamo o conselho, sabe, porque eu não gosto de decidir só, porque você está numa comunidade. [...] o conselho da escola ele é muito bom. São pessoas que se dedicam que procuram ajudar, participam das reuniões e eu não me sinto pressionada, eu acho um apoio no conselho.

Em outros trechos da entrevista, deu a entender que exerce um certo controle sobre o conselho escolar, provavelmente considerando-o como uma instância subordinada, disponível a qualquer instante. Sobre a escolha do coordenador do conselho, assim se refere: *"O coordenador do conselho a gente faz, escolhe"* (vale ressaltar que, pelo Estatuto, o presidente do conselho é sempre o diretor da escola).

Acerca das reuniões, eis as respostas obtidas:

[...] ano passado eu convocava, sabe, por algum problema ou eles mesmos diziam: olha, vamos fazer reunião tal dia" [...] esse ano já marcamos duas reuniões.

[...] **qualquer hora que a gente quer reunir a gente convoca e a gente faz a reunião.** Algum problema, alguma coisa, agora sempre a gente tem de dois em dois meses aquela reunião para informação do nosso plano, do nosso programa de trabalho. Por exemplo, nós queremos fazer o dia do estudante, então **eu gosto que o conselho esteja presente, porque de vez em quando a gente precisa, a gente quer fazer uma programação que precisa de um som, que precisa isso, que precisa aquilo, então a gente tem esse apoio do conselho.** Mas, normalmente, é de dois em dois meses. (grifos da autora). (Ent. A)

Dos relatos obtidos, pode-se perceber que a maioria dos entrevistados entende a participação como essencial para introduzir o processo democrático na escola. Por isso, busca realizar um trabalho coletivo, embora encontre dificuldade, seja no conselho escolar, pela presença de membros autoritários, seja pela pouca participação da comunidade no cotidiano da escola. Um dos entrevistados, por exemplo, ao demonstrar o desejo de realizar uma gestão democrática, disse não encontrar no conselho da escola um aliado para tal, devido a forma de atuação dos membros do conselho ser bastante restrita e autoritária.

Nesse sentido, considera-se relevante destacar que a participação em qualquer processo democrático acontece pelos de caminhos que se constróem no próprio ato de caminhar. Portanto, é fundamental que a direção propicie ações participativas, objetivando encontrar os caminhos necessários para implantar um processo de participação efetiva. Não esperar que as mudanças ocorram aleatoriamente, porque o desenvolvimento do processo democrático pressupõe sua

construção no cotidiano escolar, tendo como cerne a reflexão contínua dos obstáculos e das potencialidades apresentadas. Como afirma RIOS (1992):

Os diretores são articuladores dos projetos; o que significa que não o fazem isolados ou por uma determinação pessoal, mas que devem estar mesmo procurando ligar ações, coordenar atividades, promover relações, no sentido de compor a teia curricular das unidades escolares. Trabalho coletivo, voltamos a afirmar. Trabalho de tessitura de um artefato que possa mesmo ser chamado de uma rede - **rede de ensino** tecida por nós. (p. 77)

Embora os respondentes tenham afirmado que na habilitação administração escolar estudaram com maior ênfase a questão do administrador descentralizador, democrático, Ainda há uma longa jornada a seguir. Seria ingenuidade acreditar que somente por constar na forma da Lei a gestão democrática se desencadearia espontaneamente. Os resultados positivos não dependem, exclusivamente, desse fato. Faz-se necessário unir esforços numa luta permanente para que os objetivos sejam de fato atingidos.

É importante enfatizar que, embora as dificuldades sejam muitas no que diz respeito ao desenvolvimento da gestão democrática na escola, as mudanças ocorrerão mesmo que de forma lenta, porque a verdadeira participação conquista-se paulatinamente.

Pode-se concluir, também, que a construção de uma escola democrática é um caminho possível, porém, para isso ocorrer é preciso reunir pessoas e instrumentos de luta em torno dessa causa.

Nos trechos destacados a seguir, o entrevistado responde acerca de quais decisões são tomadas no conselho escolar.

[...] qualquer coisa eu chamo o conselho, a gente decide com o conselho, com o professor, sabe, então a minha decisão é a última, mas eu gosto de ouvir todos para que eu tome a minha decisão e na hora eu digo: olha, foi esclarecido, foi transparente, eu não vim aqui ditar normas e nem ordens, eu vim aqui para trabalhar em conjunto, eu quero somar eu quero todo mundo trabalhando em benefício da escola e dos alunos e de todos da comunidade, entendeu?

[...] eu já tive apoio do conselho anterior e tô tendo desse outro na questão de alunos insubordinados, também. Ele vai, reúne, a gente reúne os pais os alunos e o conselho tá? o conselho ele dá uma força para gente também, como diretor, sabe, ele dá

uma força pra gente como diretor, **a presença do conselho eles temem.**" (grifos da autora)

(Ent. A).

Considera-se que, nesse caso, o conselho escolar está apenas servindo para legitimar a postura um tanto autoritária/centralizadora do diretor, permitindo, no máximo, a realização do que foi chamado (na dissertação de mestrado da autora) de gestão pseudomocrática.

No depoimento de outro entrevistado, foi observada uma situação completamente diferente dessa primeira. O problema maior, ao que tudo indica, situava-se no próprio conselho que, em lugar de ser a instância democrática de tomada de decisões, terminava por ser um símbolo de autoritarismo.

[...] quando eu cheguei para cá eles dificilmente reuniam, eles não sabiam assim o quê que o conselho teria que fazer, qual era o papel do conselho qual era a função [...] a gente tentou reunir algumas vezes porque a gente tem um regimento, pelo regimento o coordenador tem que puxar as reuniões, tem que convocar, eu tentei puxar algumas vezes as reuniões do conselho, mas, era um pouco complicado. Aqui nesse bairro tem muito essa questão política, então foi um pouco complicado e eu não consegui vamos dizer assim ter uma relação mais em conjunto com o conselho, eu não consegui. [...] a gente teve vários atritos, sabe, e no final do mandato eu fiquei assim meio receosa, porque as vezes, eu fazia as coisas, e o conselho dizia que eu não deveria ter feito porque quem faz isso é o conselho. Quando não, aí vinha dizer que a diretora deveria ter puxado, então aí eu fiquei meio de lado." (Ent. B)

O respondente citou um caso em que fica muito clara a postura antidemocrática de dois integrantes do conselho escolar que, na prática, controlavam todas as decisões.

[...] é que o coordenador do conselho no caso era o mesmo coordenador da associação, então eles tinham uma relação totalmente diferente com as diretoras, sabe, só eles dois que tomavam as decisões, inclusive **uma vez o coordenador chegou comigo e falou assim: olha, a senhora está fazendo as coisas erradas, a gente não tem que chamar funcionários para perguntar o que vai fazer, a gente tem que decidir e falar e eles vão fazer, é assim que a gente trabalha.** Ele falou para mim: a senhora tá fazendo errado. Porque eu estava saindo da universidade, era o meu primeiro emprego, aí ele chegou comigo e falou isso, aí eu disse não, mas só que eu não trabalho

desse jeito, eu tenho uma concepção diferente de trabalho, e aí começou, sabe, porque eles queriam de um jeito e a minha forma de trabalhar era de outro. Os próprios funcionários da escola não gostavam do jeito que eles trabalhavam. (Ent. B). (grifos da autora).

Esse diretor revelou em suas respostas um profundo desejo de realizar uma gestão democrática, procurando tomar as decisões de forma coletiva, entretanto não estava encontrando um ambiente social favorável na escola. Sua esperança residia na posse de um novo conselho:

Esse ano nós fizemos uma outra eleição pra conselho, eu procurei fazer pelo menos da forma que eu fui orientada: reuni com as categorias, tirei comissão, elegemos, fizemos tudo, vamos dizer, como deveria ser feito. Não houve muita participação, dos pais principalmente, nós reunimos eu acho que umas três vezes com os pais, mas no dia da eleição mesmo não houve, sabe? Então, parece assim que eles ainda estão alheios, mas a gente tá com muita fé nesse conselho que foi eleito agora [...] (Ent. B).

Outro indicativo de problema no funcionamento do conselho escolar foi apontado por um dos entrevistados ao falar das dificuldades em conseguir reunir os membros do conselho:

[...] nós temos assim que insistir, que tentar conquistar[...] nunca reúne o conselho completo e mesmo essa outra questão eles temem parece assim fazer parte, porque já houve há tempos atrás eu acho que na formação do bairro muitas confusões, fofocas, ah eu não vou participar disso porque de repente isso pode ser ... eu não vou entrar em confusão, eles tem ainda essa cabeça, então, para você conseguir a gente tem que trabalhar com eles, fazer uma assembléia, conversar a importância, fazer uma palestra, quer dizer, é um trabalho bem lento. (Ent.C)

Os demais entrevistados não revelaram ter problemas de relacionamento com o conselho escolar e indicaram que o funcionamento está correspondendo ao que esperavam, embora suas respostas tenham sido um tanto evasivas. O *entrevistado d* foi bastante sintético afirmando que *"geralmente a maioria participa"* e quando perguntado acerca de como correm as reuniões explicou: *"são marcadas geralmente de dois em dois meses, mas quando necessário se convoca o conselho e*

se faz no momento necessário". Demonstrou ainda que o conselho é convocado principalmente para colaborar em decisões de natureza financeira. O *entrevistado e*, quando perguntado sobre quando e como ocorrem as reuniões e quais as decisões que são tomadas no conselho escolar, também respondeu de forma bastante sintética:

As reuniões são processadas uma vez por mês ou quando se fizer necessário em caráter extraordinário. Geralmente é no último sábado de cada mês que nós nos reunimos para tratar de assuntos referentes à escola. [...] Nós estamos trabalhando numa gestão colegiada onde todos participam, e essas tomadas de decisões são feitas através de reuniões, principalmente do conselho escolar. É porque no conselho escolar estão todas as representatividades das categorias existentes na comunidade escolar. (Ent. E).

O termo *autonomia* apareceu pela primeira vez na fala de um entrevistado quando ele se referia às dificuldades que encontra para realizar a gestão democrática. Explicou que estava se referindo a uma determinação da Secretaria Municipal de Educação com relação ao número de alunos em sala de aula, não podendo ser inferior a 40 (quarenta) alunos. Foi quanto o entrevistado referindo-se a essa situação mencionou a falta de autonomia:

[...] Por exemplo, os maiores sonhos nossos, a escola que nós queremos, é limitar número de alunos, o ideal seria 30 alunos em cada sala de aula, para que fosse feito um ensino bem trabalhado, para aquele aluno sair dali muito bem trabalhado, aplicado, ensinado, sujeito de sua história. Mas, quando se pretende trabalhar esse tipo de escola, vem uma ordem lá de cima, não se pode ter turmas com 30 alunos numa sala de aula."

De um modo geral, os entrevistados entendem a participação como essencial para introduzir o processo democrático na escola. Por isso, buscam realizar um trabalho coletivo, embora encontrem dificuldades, seja no conselho escolar pela presença de membros autoritários, seja pela pouca participação da comunidade no cotidiano da escola. Um dos entrevistados, por exemplo, ao demonstrar o desejo de realizar uma gestão democrática, disse não encontrar no conselho da escola um aliado para tal, devido à forma de atuação dos membros do conselho ser bastante restrita e autoritária.

Embora as dificuldades sejam muitas no que diz respeito ao desenvolvimento da gestão participativa na secretaria de educação e na escola, acredita-se que as mudanças ocorrerão mesmo que de forma lenta, porque a verdadeira participação conquista-se paulatinamente.

Pode-se concluir também que a construção de políticas educacionais culminando numa escola participativa é um caminho possível, porém para isso ocorrer faz-se necessário reunir pessoas e instrumentos de luta em torno dessa causa.

É importante destacar que todos os diretores entrevistados revelaram interesse em praticar uma gestão descentralizada, coletiva, democrática. Entretanto, encontraram ambientes sociais diferenciados e nem sempre condizentes com suas expectativas. Por exemplo, na *escola b*, havia um conselho escolar cuja prática era autoritária e centralizadora exercida pela antiga diretora da escola juntamente com o coordenador, o qual também era presidente da associação de moradores do bairro. Sem espaço para colocar em prática sua proposta de gestão coletiva, democrática, a direção viu-se obrigada a buscar uma alternativa no que denominou de "equipe técnica" (formada por seus auxiliares diretos e eventualmente professores e outros integrantes da comunidade escolar). Nas escolas *c*, *d* e *e* o ambiente social era mais favorável ao exercício da gestão democrática que no caso anteriormente citado, de tal forma que esses diretores, apesar das dificuldades apontadas em conseguir que a comunidade se envolva nas atividades da escola, pelo menos, estão conseguindo trabalhar em sintonia com o conselho escolar.

Admite-se que esses diretores estejam desenvolvendo um tipo de gestão que se aproxima muito da gestão democrática, apesar dos seus vários limites. Entre eles, há pouca ou nenhuma participação do conselho escolar no que diz respeito às questões de natureza pedagógica. Contudo, há que se reconhecer naqueles diretores a existência de uma vontade de acertar uma determinação em fazer uma gestão democrática. E como se trata de algo a ser construído, é possível dizer que estejam na direção certa para encontrar o caminho. Como nos diz FORTUNA (1998, p.25) "[...] *a gestão democrática faz parte de um processo coletivo [...]*". E no dizer de VILLELA (1997)

A participação pode ocorrer numa organização, de acordo com o menor ou maior acesso ao controle das decisões pelos membros. Há grande diversidade de graus de participação, indo desde a simples informação que constitui o limite mínimo de participação até a autogestão que constitui seu grau mais alto [...] (p. 47)

Um dos diretores entrevistados revelou em sua prática um comportamento autoritário e centralizador, embora em seu discurso enfatizasse a importância do trabalho em conjunto. Ao responder sobre a participação de alunos e professores na administração da escola e quais as decisões tomadas no conselho escolar, revelou que suas idéias eram sempre prevaletentes, de tal forma que o coletivo era simplesmente o espaço de legitimação das decisões pessoais. Nas palavras do próprio diretor *"você tem que dar esse direito às pessoas, mesmo que seja você a tomar decisão, mas você ouviu as partes para poder tomar decisão"* (Ent. A). É um caso típico do que se está denominando de gestão pseudodemocrática. Como salienta Wittmann (1987),

Nesta pseudodemocratização a participação se faz em cima do irrelevante e para consolidar decisões tomadas em instâncias às quais os que participam não têm acesso. Constitui, portanto, um mecanismo de sofisticação da estrutura de poder vigente, reforçando o autoritarismo pela participação dissimuladora e falaciosa. Não socializa o exercício do poder porque não socializa a decisão sobre os aspectos fundamentais e decisivos e porque nega o acesso a informações relevantes e, sobretudo, porque não democratiza o saber sobre o que se decide. (p. 3)

Se o ambiente social da escola é tão importante para o exercício de uma gestão democrática, deve constituir tarefa primordial do diretor enviaar esforços no sentido de possibilitar o envolvimento coletivo, como defende Santos Filho (1998),

[...] a tarefa educativa essencial da escola é educar os alunos para os valores da democracia. Para isso, ela precisa criar internamente um ambiente democrático. O processo democrático pode assegurar a participação das pessoas envolvidas e seu conseqüente comprometimento com as decisões tomadas. Uma segunda razão para a escola incorporar o espírito democrático é que os valores de inclusão, justiça, participação e diálogo, essenciais à democracia, também são inerentes às escolas efetivas. Uma democracia é uma comunidade inclusiva, ou seja, procura fazer as pessoas tomarem parte do processo, reconhece a diversidade entre seus membros e, em nome do princípio de inclusividade, abre as portas à

participação e faz as pessoas se sentirem parte da comunidade [...] (p.93).

A participação na construção de políticas educacionais no município, portanto, somente será conseguida por meio de um trabalho efetivo, consciente e coletivo, no qual a secretaria de educação e o diretor de escola possam estar profundamente envolvidos. Refletindo dessa forma, cresce em importância as palavras de Veiga (1995), ao afirmar que

O ponto que nos interessa reforçar é que a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático. A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade. (p. 15).

As apreciações destacadas no tópico – Gestão nas Escolas Municipais - resultantes da dissertação de mestrado da autora dessa tese, corroboram várias das constatações desta pesquisa de doutorado, como por exemplo a de que a centralização e a pouca autonomia ainda estão fortemente presentes na gestão educacional do município. No que pese os secretários municipais terem se tornado os ordenadores de despesas e disporem de um orçamento significativo para a execução das ações planejadas, não conseguiram avançar esta questão para as escolas. O PDDE, por exemplo, não inspirou os secretários a promoverem uma política similar com relação aos recursos financeiros, deixando os diretores de escolas à mercê de programas e projetos externos, ou mesmo de definições constantes do plano de metas da Secretaria, que nem sempre consegue chegar as escolas.

Com respaldo dos resultados obtidos a partir da realização das duas pesquisas (mestrado e doutorado), pode-se afirmar que a gestão educacional em Santarém, tanto no órgão central (SEMED) quanto nas escolas, em grande medida, realiza-se sem um planejamento fundamentado em políticas educacionais que possam balizar as ações de forma sistematizada.

Assim como os diretores têm procurado executar uma gestão democrática participativa nas escolas, e muitas vezes terminam por realizar, na prática, uma pseudodemocracia, os secretários municipais de educação, no geral, mostraram-se

receptivos à idéia de descentralização, mas têm grandes dificuldades de implementá-la.

O planejamento das ações, na área educacional, embora seja compreendido como algo de grande importância, ainda é extremamente deficitário. A Secretaria Municipal de Educação planeja sem a participação dos dirigentes das escolas, e com pouca ou nenhuma articulação com o planejamento de outras instâncias, como a Secretaria Estadual de Educação e o próprio Ministério da Educação. Como resultado, no que pese todos terem um planejamento, não há ou há pouca interface entre eles. Algumas ações são propostas e realizadas por mais de um ator, enquanto importantes demandas deixam de ser atendidas.

Melhorar o processo de elaboração, execução e avaliação do planejamento é uma tarefa urgente e imprescindível para que a gestão educacional alcance resultados socialmente significativos. Todavia o próprio planejamento só poderá ser realizado com segurança, no âmbito do município, se a SEMED, efetivamente, assumir o papel de principal formuladora e executora das políticas educacionais. Sem essa diretriz norteadora, os esforços individualizados tornam-se tarefas cada vez mais gigantescas, com resultados quase insignificantes. As políticas do MEC, da SEDUC e da SEMED podem e devem orientar as ações das escolas, e não simplesmente ser vistas como uma panacéia, ou seja, uma espécie de remédio para todos os males.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se com esta pesquisa que a preocupação para a elaboração e/ou execução de políticas educacionais, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação de Santarém, deveu-se às exigências das reformas educacionais desencadeadas pelo Ministério de Educação (MEC).

Durante as reformas educacionais que foram implantadas no Brasil a partir dos anos 1990, as unidades escolares, da educação básica, mesmo que de forma ainda restrita, passaram a ter uma maior autonomia administrativa e financeira. A execução de políticas educacionais emanadas do MEC fez com que fossem instituídas formas mais flexíveis de gestão, possibilitando um maior envolvimento da sociedade nos mecanismos decisórios como, por exemplo, o conselho de escolas.

De acordo com a legislação educacional em vigência, os municípios, por meio de seus órgãos administrativos, devem gerenciar seus sistemas de ensino em colaboração técnico-científica com a União e os Estados, podendo definir normas e procedimentos pedagógicos que melhor se adaptem as suas peculiaridades.

Note-se que, traçadas as possibilidades que a União e os Estados ofereçam, cabe às prefeituras municipais, via secretários de educação, estabelecer os mecanismos de aplicação, procurar parcerias, estabelecer convênios e buscar diferentes formas de suporte para o desenvolvimento das ações previstas.

É importante destacar a necessidade de os prefeitos colocarem as questões educacionais numa escala de prioridades. Mas, o que deve guiá-los nessa priorização é a sua própria realidade (os recursos disponíveis, suas possibilidades e limitações) e o perfil de cidadão que se pretende formar.

Desse modo, apontou-se a descentralização como um elemento de fundamental importância na concretização das políticas educacionais, seja pelo fortalecimento do poder local na distribuição de competências entre as entidades federativas, seja na melhoria dos processos de acompanhamento da aplicação dos recursos, com a efetiva participação da sociedade. E para isso é de fundamental importância a formulação de políticas e a execução de ações planejadas de forma coletiva, no âmbito das esferas de governo e nos sistemas educacionais.

Em Santarém, gradativamente, vem ocorrendo a participação de outros atores na execução das políticas educacionais, como por exemplo: o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF; o Conselho Municipal de Alimentação Escolar; Conselhos Escolares e o Conselho Municipal de Educação. Todavia, apesar da existência legal e formal desses Conselhos, não há garantia concreta de que seus integrantes atuem de maneira a fazer com que as suas finalidades sejam cumpridas. Ainda existe uma forte lacuna a ser preenchida quanto ao funcionamento desses organismos.

De acordo com a pesquisa realizada via Secretaria Municipal de Educação, é possível afirmar que:

- Embora alguns programas implementados pelo governo federal, como por exemplo o PDDE, tenham proporcionado aprendizagens significativas para as escolas municipais como gerenciadoras de recursos financeiros, as experiências de programas educacionais implementados pela União não necessariamente têm levado à consolidação de práticas, que conduzam para uma reflexão acerca das ações da secretaria, ao mesmo tempo em que faz com que a secretaria fique acomodada;
- As políticas compensatórias, em especial as que resultam na aplicação de recursos do FNDE em Programas e Projetos dos Municípios, definiu, por um longo período na SEMED, práticas desarticuladas no cotidiano educacional e sem um acompanhamento da SEMED;
- As administrações municipais estudadas deveriam estar mais atentas às possibilidades de discussão e criação de propostas na área educacional, de modo a que viessem subsidiar a formulação de políticas públicas locais de

educação, o que implicaria exigir da SEMED compromissos que viabilizem essas ações;

- A adoção das políticas educacionais, sejam elas emanadas do Ministério da Educação, ou da Secretaria Municipal, podem gerar uma mudança institucional significativa nas escolas. Trata-se, contudo, de um processo gradual e contínuo em que os arranjos institucionais anteriores deixam de estar em vigor, sendo substituídos por um novo conjunto de regras e de procedimentos. Mas, para isso, é necessário que haja um ordenamento jurídico e administrativo;
- A gestão educacional em Santarém, tanto no órgão central (SEMED) quanto nas escolas, em grande medida, realiza-se sem um planejamento fundamentado em políticas educacionais que possam balizar as ações de forma sistematizada;
- A reflexão desenvolvida com base na trajetória histórica da Secretaria Municipal de Educação de Santarém permite-nos também dizer que o lugar a que se pode chegar depende, em grande parte, de onde se veio. Isso implica, conseqüentemente, que certas ações se tornem quase inviáveis, dado o ponto em que a secretaria ainda se encontra, uma vez que para qualquer agente social é sempre mais fácil adaptar-se às regras do jogo vigente do que modificá-las.

O estudo realizado via Secretaria de Educação Municipal remete a uma reflexão acerca das ações do Ministério da Educação para os municípios e concorda, em parte, com as preocupações de Souza e Faria (2003):

[...] constata-se que as estratégias de implantação da municipalização do ensino público no Brasil vêm se caracterizando pela manutenção, aprofundamento e sofisticação do poder decisório no âmbito da União, embora transferindo as responsabilidades sobre a execução das políticas formuladas aos Estados e, agora, sobretudo em meio ao processo de descentralização aos Municípios. (p. 467-468).

Se o município limitar-se às mudanças previstas na legislação educacional, e a apenas ser o executor das políticas elaboradas ou disseminadas pelo MEC ou pela Secretaria de Educação do Estado, não estará efetivamente agindo de forma autônoma, descentralizada. Será apenas um executor das políticas gestadas no âmbito da União.

Por outro lado, se o município lançar mão da legislação educacional e ampliar as discussões e reflexões de tal maneira que lhe permita identificar formas de agir com maior autonomia, tanto na relação entre Secretaria Municipal, Secretaria Estadual e Ministério da Educação quanto na relação da Secretaria Municipal com as Escolas, poderá multiplicar os efeitos positivos da política educacional em prol da maioria da sociedade.

Para que isso se concretize, é de fundamental importância que os atores envolvidos na educação possam conhecer e analisar as políticas educacionais anunciadas e implantadas, nas diferentes esferas de governo, a fim de que possam ser capazes de formular críticas e de reelaborar ações que não estejam em sintonia com as aspirações de uma sociedade que busca a ampliação da democracia, a prática da transparência, a gestão com responsabilidade e a qualidade na execução dos serviços que o Estado oferece aos seus cidadãos.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Mariza. **Organização da educação nacional na constituição e na LDB.** 2 ed. Ijuí: Ed. INIJUÍ, 1999.

ARAÚJO, João Batista. **A pedagogia do sucesso:** uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência. 15 ed. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2004.

ARAÚJO, João Batista; et all. **Manual de operacionalização.** São Paulo: Globo, 2001.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. AGUIAR, Marcia Angela da Silva. *Políticas de educação: concepções e programas.* In: WITTMANN, Lauro Carlos. GRACINDO, Regina Vinhaes (Orgs). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil 1991 a 1997.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BARROSO, Wilson; DAMASCENO, Alberto; SILVEIRA, Neudalino. **Canhões, terços e letras:** poder e educação no Grão-Pará. Belém: Universidade Federal do Pará, 1993. (mimeo).

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRASIL, **Constituição:** República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, centro gráfico, 1988.

_____. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.** Lei nº 9.424/96, de 24 de dezembro de 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 10.172/01 de 09 de janeiro de 2001.

CALMON, Pedro. **Espírito da sociedade colonial.** São Paulo: Companhia editora nacional, 1935.

CAMPOS, Raimundo S. dos Santos. **A municipalização do ensino em Itaituba no Estado do Pará**. Santarém/PA, 2002. (Monografia. Curso de Especialização em administração Educacional no Instituto Luterano de Ensino Superior de Santarém – ILES/ULBRA, 81p.)

CASTRO, Jorge Abrahão de; MENEZES, Raul Miranda. *A gestão das políticas federais para o ensino fundamental nos anos 90*. In: **Em aberto**, Brasília, v. 19, n. 78-97, jul. 2002.

COLARES, Anselmo Alencar. **Sociedade e educação em Santarém/PA**: estudo do período em que o município de Santarém foi área de segurança nacional (1969-1984). Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1998.

_____. *Globalização, pós-modernidade e educação*. In: COLARES, Maria Lília I. Sousa (Org.). **Colóquios temáticos em educação**: polêmicas da atualidade. Campinas/SP: Alínea editora, 2005. (p. 9 – 19)

COLARES, Maria Lília I. Sousa. **Concepções de gestão educacional**: estudo com diretores de escola pública do ensino fundamental formados em pedagogia e habilitados em administração escolar pela Universidade Federal do Pará. Dissertação de Mestrado. Faculdade de educação. Unicamp, Campinas, 2000.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília I. Sousa. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa**: história e gestão educacional. Campinas/SP: Autores Associados, São Paulo, SP: ANPAE, 2003.

DRAIBE, Sônia Miriam. *Descentralização das políticas sociais: o que ensinam as experiências recentes da merenda escolar, do dinheiro na escola e da tv escola*. In: **Caderno de pesquisa** nº. 36. Núcleo de estudos de políticas públicas/Unicamp. Campinas/SP, 1998.

_____. *A experiência brasileira recente de descentralização de programas federais de apoio ao ensino fundamental*. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral. **Descentralização da educação**: novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: FUNDAP:Cortez, 1999. [p. 68 a 98].

DUTRA, Manuel. **O Pará dividido**: discurso e contribuição do estado do tapajós. Belém/PA: UFPA/NAEA, 1999.

FERRETTI, Jane Shirley Escodro. *Poder local e o dirigente municipal de ensino*. In: MARTINS, Ângela Maria; OLIVEIRA, Cleiton; BUENO, Maria Sílvia Simões (Orgs). **Descentralização do estado e municipalização do ensino**: problemas e perspectivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. [p. 113 a 128].

FONSECA. Wilde Dias da. **A educação em Santarém**: breve notícia histórica. Santarém/PA: UFPA, 1995.

_____. **Santarém**: momentos históricos. 4 ed. Santarém: Gráfica e editora tiagão, 1996.

FORTUNA, Maria Lúcia de Abrantes. Sujeito, o grupo e a gestão democrática na escola pública. In **Revista da Administração Educacional**. v.1, nº2 - jan./jun. Recife: Universidade Federal de Pernambuco/CE/ Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional: Ed. Universitária da UFPE, 1998. (p. 123-138)

GANZELI, Pedro. **O processo de construção da gestão escolar no município de Campinas: 1993/1996**. Tese de doutorado. Faculdade de educação. Unicamp, Campinas, 2000.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GIUBILEI, Sonia; et al. *Conselho municipal de educação: mecanismos (in) viabilizadores da gestão democrática da escola pública municipal na microrregião de Campinas*. In: GIUBILEI, Sonia (org.). **Descentralização, municipalização e políticas educativas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GOMES, Carlos Alberto; CARNIELLI, Beatriz Laura; GONÇALVES, Myriam Christiano M. *Políticas federais de apoio: as tortuosas ruas de mão-dupla das relações intergovernamentais*. In: SOUZA, Donald Bello de Souza; FARIA, Lia Ciomar de Faria (orgs.). **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GONÇALVES, Tadeu Oliver; GONÇALVES, Terezinha Valim. *Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores*. In: GERALDI, Corinta; DIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ABL, 1998. [p. 105-134].

HELOANI, José Roberto. **Organização do trabalho e administração: uma visão multidisciplinar**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

HOFLING, Eloísa M. **A FAE e a execução da política educacional**. Faculdade de Educação. Tese de doutorado. NEPP, Unicamp, 1993.

IANNI, Octávio. **A era do globalismo**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

LEVER, Lorenza Villa. *Descentralización y calidad de la educación en México*. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral. **Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento**. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999. [p. 53 a 67].

LIBANEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCH, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Rosangela N. **De Barbalho a Gueiros: clientelismo e política educacional no Pará. 1983-1990**. Dissertação de mestrado. Faculdade de educação. Unicamp, Campinas, 1995.

_____. **As relações intergovernamentais e as políticas educacionais**. Tese de Doutorado. Faculdade de educação. Unicamp, Campinas, 2000.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. *Descentralização, Municipalização e Fundef no Pará*. In: COSTA, Vera Lúcia Cabral. **Descentralização da educação**: novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: FUNDAP: Cortez, 1999. [p. 122-140].

MARTINS, Ângela Maria. **A autonomia da escola**: a (ex) tensão do tema nas políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2002.

MATUS, Carlos. **Adeus senhor presidente**: governantes e governados. São Paulo: Fundap, 1996.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito administrativo brasileiro**. 26. ed. São Paulo: Malheiros, 2001.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo**: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas, SP: FE/UNICAMP; R. Vieira, 2000.

NOGUEIRA, Francis Mary. **Ajuda externa para a educação brasileira**: da USAID ao Banco Mundial. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.

OLIVEIRA, C. de. et al. **Municipalização do ensino no Brasil**. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 1999.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. **O processo decisório de implementação da assistência financeira do fundo nacional de desenvolvimento da educação (FNDE), via plano de trabalho anual (PTA), no município de Vinhedo-SP (1997-1999)**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de educação. Unicamp, Campinas, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

PEREIRA, José de Lima. **Indicadores sócio-econômicos do município de Santarém/PA**. Santarém, 2004. [s.n.t.]

PRADO Jr, Caio. **Evolução política do Brasil e outros estudos**. São Paulo: Brasiliense, 1972.

_____. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense; Publifolha, 2000. (coleção grandes nomes do pensamento brasileiro.)

RIOS, Terezinha A. Significado e pressupostos do projeto pedagógico. In o diretor articulador do projeto da escola. **Série Idéias, 15**. São Paulo: FDE, 1992.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 2 ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1980.

ROCHA, Roberto. *A avaliação da implementação de políticas públicas a partir da perspectiva neo-institucional: avanços e validade*. In: **Cadernos EBAPE.BR -FGV**. v II. N. I. Março, 2004. (p. 1-12)

ROSAR, Maria de Fátima; KRAWCZYC, Nora. *Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional na América Latina*. In: **Educação & sociedade**. Campinas/SP. ano XXI, nº 75, agosto/2001.

RUS PEREZ, José Roberto. *Avaliação do processo de implementação: algumas questões metodológicas*. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1999.

_____. **Avaliação, impasses e desafios da educação básica**. Campinas/SP: Editora da Unicamp: São Paulo: Annablume Editora, 2000.

SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas: Autores Associados, 1995.

SANTOS, Paulo Rodrigues dos. **Tupaiulândia**: Santarém. Belém: Imprensa oficial do Estado, 1971.

SANTOS FILHO, José Camilo. Democracia institucional na escola: discussão teórica. In **Revista da Administração Educacional**. v.1, nº2 - jan./jun. Recife: Universidade federal de Pernambuco/CE/ Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional: Ed. Universitária da UFPE, 1998. (p. 41-101).

SALDANHA, Leila Maria L. L. **Um olhar sobre o programa de educação básica de jovens e adultos implementado pela Secretaria Municipal de Educação da cidade do Recife/PE: 1985-2000**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Unicamp, Campinas, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 8 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, R. N. & CRUZ, N. *Política educacional: redefinição de competências e novos modelos de gestão*. In: AFFONSO, R. B. (org.). **Descentralização e políticas sociais**. São Paulo. FUNDAP, 1996.

SILVA, Ionara Ferreira da. **O processo decisório nas instâncias colegiadas do SUS no Estado do Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado. Escola Nacional de Saúde Pública. Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2000.

SOUZA, Donaldo Bello de Souza; FARIA, Lia Ciomar de Faria. *O processo de construção da educação municipal pós-LDB 9.394/96: políticas de financiamento e gestão*. In: SOUZA, Donaldo Bello de Souza; FARIA, Lia Ciomar de Faria (orgs.). **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, M. F. Matos de. **Educação rural x programa de aceleração da aprendizagem no contexto das políticas educacionais**. Santarém/PA, 2002. (20, p. mimeo)

TORRES, João Camillo de Oliveira. **A democracia coroada**. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1964.

VASCONCELOS, M. C. Chaves. *Conselhos municipais de educação: criação e implantação em face das novas atribuições dos sistemas municipais de ensino*. In: SOUZA, Donaldo Bello de Souza; FARIA, Lia Ciomar de Faria (orgs.). **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas/SP. Papirus, 1995.

VIANA, Ana Luiza D. (1995). *Abordagens metodológicas em políticas públicas*. Rio de Janeiro. In: **Revista de Administração Pública**. 24(4), p.5-43.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil*. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela (Org.). **Política educacional: impasses e alternativas**. 2 ed. São Paulo: Cortez., 1998. (p. 27- 55).

VILLELA, Delfina de Paiva. **O conselho de escola: impasses, perspectivas e busca da participação**. Tese de Doutorado. Faculdade de educação. Unicamp, Campinas, 1997.

WEREBE, Maria José. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

WITTMANN, Lauro Carlos. *Administração da educação hoje: ambiguidade de sua formação histórica*. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 6, n. 36, out./dez. 1987. (p.01-07)

Documentos

Santarém/PA. Prefeitura Municipal de Santarém. **Decreto nº 212/76DP**, de 13 de janeiro de 1976. Santarém/PA, 1976.

_____. **Lei Municipal nº. 6.601**, de 28 de novembro de 1973. Orçamento para a educação. Santarém/PA, 1974.

_____. **Lei orgânica do município de Santarém**. Santarém/PA, 1990.

_____. **Lei Municipal nº. 15.958**, de 24 de junho de 1997 cria o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundef. Santarém/Pa, 1997.

_____. **Lei Municipal nº. 16.339**, de 31 de agosto de 2000 cria o Conselho de Municipal de Alimentação Escolar (CAE). Santarém/PA, 2000.

_____. **Lei Municipal nº. 15.957** de 24 de junho de 1997 cria o Conselho de Municipal de Educação (CME). Santarém/PA, 1997.

Santarém/PA. Secretaria Municipal de Administração. **Decreto nº 020**, de 13 de janeiro de 1993. Dispõe sobre a delegação de competências aos secretários para a autorização e ordenamento da despesa da prefeitura municipal de Santarém e dá outras providências. Santarém/PA, 1993.

_____. Secretaria Municipal de Agricultura e Abastecimento. **Plano Municipal de Agropecuária (1997/2000)**. Santarém/PA, 1997.

_____. Divisão financeira. **Receitas do município**. Santarém/PA, 2003.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Desporto. **Educação no podium** programa de gestão municipal escolar. Plano educacional 2001. Santarém/PA, 2001.

_____. Tribunal de contas dos municípios do Estado do Pará. **Relatório do Tribunal de Contas dos Municípios do Estado do Pará – 6ª inspetoria regional 1996-2002**. Santarém/PA, 2002.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Desporto. **Plano municipal de educação 1989/1992**. Santarém/PA, 1989.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório da gestão 1993-1996**. Santarém/PA, 1996.

_____. Prefeitura Municipal de Santarém. **Lei nº 17.246/2002**, de 21 de maio de 2002. Dispõe sobre o plano de carreira e remuneração dos servidores do grupo magistério da rede municipal de ensino do município de Santarém. Santarém/PA, 2002.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Desporto. **Demonstrativo 2000**. Setor de estatística. Santarém/PA, 2000.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Desporto. **Demonstrativo 2002**. Setor de estatística. Santarém/PA, 2002.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Desporto. **Planos de Cargos e Salários**, Santarém/PA, 2002.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Desporto. **Relatório final dos resultados da Secretaria Municipal de Educação e desporto, 2003**. Santarém/PA, 2003.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Desporto. **Coletânea da legislação educacional de Santarém/Pará**. Santarém/PA, 2004.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Desporto. **Programa de ensino**. Santarém/PA, 2004.

_____. Prefeitura Municipal de Santarém. **Mensagem a Câmara**: abertura dos trabalhos legislativos. Santarém/PA, 2004.

PARÁ. Governo do Estado do Pará. **Constituições do Pará**. Belém: Assembléia Legislativa/CEJUP, 1991.

_____. Secretaria executiva de educação. **Plano Estadual de Educação** (1995–1999). Belém: SEDUC, 1995.

_____. Secretaria executiva de educação. **Plano Estadual de Educação** (1996–2000). Belém: SEDUC, 1996.

_____. Secretaria executiva de educação. **Plano Estadual de Educação** (1999–2003). Belém: SEDUC, 1999.

Jornais

GAZETA DE SANTARÉM. **Especial gazeta: eleição 1992**. 26/09 a 03/10/1992. p.3. Santarém/PA, 1992.

_____. **Eleição 2000**. 06/10/2001 a 31/12/2000. Santarém/PA, 2000.

Sites

http://www.unb.br/brasilalfabetizado/art_8.htm (acessado em 26/10/04, às 9h).

<http://www.pa.gov.br> (acessado em 28/11/2004, às 10h)

<http://www.ibge.gov.br/cidades> (acessado em 28/01/2005, às 9h)

<http://www.viamazonica.com.br> (acessado em 31/01/2005, às 11h)

<http://www.inep.gov.br> (acessado em 04/02/2005, às 10h)

IBGE. **Censo demográfico**, 2000. Disponível no site: www.ibge.gov.br (acessado em 19/10/2004, às 10h).

ANEXOS

ANEXO 1 - QUALIFICAÇÃO DOCENTE
(Secretaria Municipal de Educação - 1989-1992)

ANO	ZONA	1º Grau			Magistério			Outras Form.			Est. Adicionais			Lic. Curta			Lic. Plena			TOTAL de Prof.	TOTAL GERAL
		C	I	Total	C	I	Total	C	I	Total	C	I	Total	C	I	Total	C	I	Total		
1989	Urbana	91	22	133	321	16	337	19	0	19	58	0	58	7	0	7	1	0	1	535	1.290
	Rural	251	289	540	155	23	178	24	3	27	7	0	7	2	0	2	1	0	1	755	
	Total	342	311	653	476	39	515	43	3	46	65	0	65	9	0	9	2	0	2	1.290	
1990	Urbana	90	17	107	318	7	325	10	0	10	81	0	81	1	0	1	2	0	2	526	1.349
	Rural	292	308	600	171	17	188	21	0	21	12	0	12	2	0	2	0	0	0	823	
	Total	382	325	707	489	24	513	31	0	31	93	0	93	3	0	3	2	0	2	1.349	
1991	Urbana	85	18	103	302	06	308	10	0	10	95	0	95	01	0	1	01	0	1	518	1.325
	Rural	278	297	575	176	13	189	22	0	22	19	0	19	02	0	2	0	0	0	807	
	Total	363	315	678	478	19	497	32	0	32	114	0	114	3	0	3	1	0	1	1.325	
1992	Urbana	82	20	102	342	14	356	20	0	20	103	0	103	1	0	1	0	13	13	595	1.407
	Rural	289	271	560	166	19	185	36	9	45	19	0	19	3	0	3	0	0	0	812	
	Total	37	291	662	508	33	541	56	9	65	122	0	122	4	0	4	0	13	13	1.407	

Fonte: Setor de Estatística da SEMED

Legenda: C = completo; I = incompleto.

ANEXO 2 – QUALIFICAÇÃO DOCENTE
(Secretaria Municipal de Educação - 1993-1996)

ANO	ZONA	1º Grau			Magistério			Outras Form.			Est. Adicionais			Lic. Curta			Lic. Plena			TOTAL de Prof.	TOTAL GERAL
		C	I	Total	C	I	Total	C	I	Total	C	I	Total	C	I	Total	C	I	Total		
1993	Urbana	34	13	47	355	53	408	09	-	9	103	22	125	01	02	3	04	27	31	623	1.535
	Rural	326	301	627	175	36	211	41	09	50	19	0	19	4	0	4	01	0	1	912	
	Total	360	314	674	530	89	619	50	9	59	122	22	144	5	2	7	5	27	32	1535	
1994	Urbana	0	0	0	365	2	367	2	0	2	142	0	142	2	1	3	8	11	19	533	1.449
	Rural	229	277	506	249	74	323	52	4	56	29	2	31	0	0	0	0	0	0	916	
	Total	229	277	506	614	76	690	54	4	58	171	2	173	2	1	3	8	11	19	1.449	
1995	Urbana	0	0	0	319	0	319	2	0	2	140	0	140	16	0	16	4	0	4	481	1.261
	Rural	254	205	459	254	0	254	40	0	40	24	0	24	3	0	3	0	0	0	780	
	Total	254	205	459	573	0	573	42	0	42	164	0	164	19	0	19	4	0	4	1261	
1996	Urbana	0	0	0	367	0	367	2	0	2	159	0	159	1	0	1	6	0	6	535	1.583
	Rural	212	123	335	284	77	361	31	321	352	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.048	
	Total	212	123	335	651	77	728	33	321	354	159	0	159	1	0	1	6	0	6	1.583	

Fonte: Setor de Estatística da SEMED

Fonte: Setor de Estatística da SEMED

Legenda: C = completo; I = incompleto.

ANEXO 3 - QUALIFICAÇÃO DOCENTE
(Secretaria Municipal de Educação - 1997-2002)

ANO	ZONA	1º Grau			Magistério			Outras Form.			Est. Adicionais			Lic. Curta			Lic. Plena			TOTAL de Prof.	TOTAL GERAL
		C	I	Total	C	I	Total	C	I	Total	C	I	Total	C	I	Total	C	I	Total		
1997	Urbana	0	0	0	406	0	406	3	0	3	181	0	181	1	0	1	19	44	63	654	1.415
	Rural	213	106	309	336	70	406	25	1	26	18	0	18	0	0	0	0	2	2	761	
	Total	213	106	309	742	70	812	28	1	29	199	0	199	1	0	1	19	46	65	1415	
1998	Urbana	0	0	0	457	0	457	1	0	1	146	0	146	3	0	3	180	36	216	823	1.730
	Rural	112	48	160	632	65	697	14	0	14	27	0	27	0	0	0	0	9	9	907	
	Total	112	48	160	1.089	65	1.154	15	0	15	173	0	173	3	0	3	180	45	225	1.730	
1999	Urbana	0	0	0	457	0	457	1	0	1	146	0	146	3	0	3	180	36	216	823	1.784
	Rural	57	21	78	742	100	842	4	0	4	25	0	25	0	0	0	2	10	12	961	
	Total	57	21	78	1.199	100	1.299	5	0	5	171	0	171	3	0	3	182	46	228	1.784	
2000	Urbana	0	0	0	453	0	453	1	1	2	118	0	118	2	0	2	197	58	255	830	1.829
	Rural	18	13	31	841	55	896	1	0	1	35	0	35	0	0	0	7	29	36	999	
	Total	18	13	31	1.294	55	1.349	2	1	3	153	0	153	2	0	2	204	87	291	1.829	
2001	Urbana	0	0	0	315	0	315	0	0	0	167	0	167	2	0	2	198	134	332	716	1.741
	Rural	1	3	4	815	3	818	1	0	1	36	0	36	0	0	0	13	153	166	1.025	
	Total	1	3	4	1.130	3	1.133	1	0	1	203	0	203	2	0	2	211	287	498	1.741	
2002	Urbana	0	0	0	402	0	402	0	0	0	104	0	104	0	0	0	207	183	390	896	2.030
	Rural	0	0	0	922	0	922	0	0	0	29	0	29	0	0	0	20	163	183	1.134	
	Total	0	0	0	1.324	0	1.324	0	0	0	133	0	133	0	0	0	227	346	573	2.030	

Fonte: Setor de Estatística da SEMED
Legenda: C = completo; I = incompleto.

ANEXO 4 - PORTARIA N.º 013/1997 – GAB/SEMED - INSTITUI A CRIAÇÃO DOS CONSELHOS ESCOLARES NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO.



PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTARÉM
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO – SEMED
Trav. Senador Lemos, n.º 60 – CEP 68.005-340 – Santarém-PA – Fone: (93) 523-2692 / Fax: (93)
CGC 05.182.233/0010-67

PORTARIA N.º 013/1997 – GAB/SEMED

Santarém, 10 de fevereiro de 1997

***INSTITUI A CRIAÇÃO DOS CONSELHOS
ESCOLARES NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO.***

A Professora **MARIA JOSÉ DE ALMEIDA MARQUES**, Secretária Municipal de Educação e Desporto, nomeada pelo Exmo. Sr. Prefeito Dr. Joaquim de Lira Maia, através do Decreto n.º 004/97, no uso de suas atribuições legais e,

RESOLVE

Artigo 1º – Fica instituído a criação dos Conselhos Escolares nas escolas da Rede Municipal de Ensino, com a finalidade geral de promover a integração, poder – público – comunidade – escola – família, para melhoria na qualidade de ensino.

Artigo 2º – Os membros do Conselho Escolar serão constituídos pelas escolas com 50% de representantes de dentro da escola (diretor, professor, pedagogo, funcionários e alunos) e de 50% de representantes externos à escola (pais e representantes da comunidade).

Artigo 3º – A estrutura básica do Conselho compreenderá: competência, funcionamento, assembléia geral, diretoria e conselho fiscal, sendo suas competências definidas no estatuto proposto pela Secretaria Municipal de Educação.

Artigo 4º – *As funções dos membros do Conselho não serão remuneradas.*

Dê-se ciência, cumpra-se, registre-se e publique-se.

Gabinete da Secretária Municipal de Educação e Desporto, aos dez dias de fevereiro de mil novecentos e noventa e sete.

Maria José de Almeida Marques

Secretária Municipal de Educação e Desporto

ANEXO 5 - PORTARIA N.º 063/2002 – GAB/SEMED - REGULAMENTA O REGIME DE AUTONOMIA PEDAGÓGICA, ADMINISTRATIVA E FINANCEIRA, DAS UNIDADES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO.



**PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTARÉM
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO – SEMED**

Trav. Senador Lemos, nº 60 – CEP 68.005-340 – Santarém-PA – Fone: (93) 523-2692 / Fax: (93) 522-2594
CGC 05.182.233/0010-67

PORTARIA N.º 063/2002 – GAB/SEMED

Santarém, 13 de Abril de 2002

***REGULAMENTA O REGIME DE
AUTONOMIA PEDAGÓGICA, ADMINISTRATIVA E
FINANCEIRA, DAS UNIDADES ESCOLARES DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO.***

A Professora **MARIA JOSÉ DE ALMEIDA MARQUES**, Secretária Municipal de Educação e Desporto, nomeada pelo Exmo. Sr. Prefeito Dr. Joaquim de Lira Maia, através do Decreto n.º 004/01, no uso de suas atribuições legais e, considerando a necessidade de normatizar as Autonomias Pedagógica, Administrativa e Financeira, para que haja melhor desempenho e qualidade do ensino com resultado satisfatórios na Rede Municipal de Ensino,

RESOLVE

Artigo 1º – Fica definido o regime das Autonomias Pedagógica, Administrativa e Financeira, das Unidades Escolares municipais, na forma desta Portaria.

Artigo 2º– As Unidades Escolares deverão seguir, além da legislação em vigor o programa de ensino, as prioridades e diretrizes emanadas da SEMED.

Artigo 3º – Caberá a cada Unidade Escolar estabelecer, no seu Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, a sua Proposta Pedagógica com a participação do respectivo corpo docente.

Parágrafo único: *A Proposta Pedagógica, deve incluir, além do calendário escolar, mecanismo de diagnóstico de novos alunos e critérios de enturmação, número de alunos por turmas conforme portaria de matrícula, processo de avaliação quantitativa e qualitativa, recuperação e promoção.*

Artigo 4º – *É de responsabilidade do Diretor da Escola assegurar a aprovação do PDE, pelo Conselho Escolar.*

Artigo 5º – Compete à Escola definir pelos livros, métodos, meios e materiais de ensino a serem implementados, em seu processo ensino-aprendizagem.

Artigo 6º – É de competência do Diretor da Escola responsabilizar-se pelo desenvolvimento profissional dos servidores garantindo e promovendo quando necessário, a capacitação dos mesmos.

Parágrafo único: Cabe à SEMED promover a capacitação dos professores, quando se tratar de novas metodologias, programas e intervenções prioritárias, como os programas de alfabetização de defasados e correção de fluxo e PCN's.

Artigo 7º – O diretor da Escola é o responsável em promover e assegurar o desempenho dos alunos, garantindo os bons resultados, dentro das metas estabelecidas no PDE e no PAT.

Parágrafo único: Cabe ao Diretor, juntamente com a equipe técnica e o corpo docente, definir as estratégias a serem usadas com os alunos de rendimento não satisfatório, a fim de garantir o sucesso escolar de todos os alunos.

Artigo 8º – Compete à Escola analisar os resultados da avaliação externa e se auto-avaliarem, por esses resultados, adotando e implementando as medidas necessárias para correção de problemas e aperfeiçoamento dos bons resultados.

Artigo 9º – O Diretor, como o responsável pelos resultados da escola, é passível de sanções e até a substituição, face a esses resultados.

Artigo 10 – Compete ao Diretor, colocar à disposição da SEMED professores que não possuem a habilidade mínima adequada para o desempenho de suas funções, desde que esgotada todas as possibilidades de intervenção Pedagógica e Administrativa.

Artigo 11 – A Autonomia Administrativa confere ao Diretor a prática de atos necessários à administração da escola, dentro de marcos legais e normativos desde que não sejam de competência exclusiva da Secretaria Municipal de Educação.

Artigo 12 – A Autonomia Administrativa será fortalecida através do Conselho Escolar instituído por norma específica e com funções consultivas, deliberativas recursais e fiscalizadoras claramente definidas pela Secretaria Municipal de Educação, atuando como órgão de apoio ao Diretor, sem coibir sua capacidade operacional.

Artigo 13 – O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), instrumento de autonomia, deve ser elaborado em sintonia com a política educacional do município e as prioridades e metas da Secretaria Municipal de Educação.

Parágrafo único: Compete ao Diretor pactuar as metas com a Secretaria Municipal de Educação na primeira quinzena do ano letivo em curso, objetivando o cumprimento das mesmas em prol do sucesso do aluno.

Artigo 14 – O Regimento Escolar, também instrumento de autonomia da Escola, é o documento específico que contém todas as normas, deliberações administrativas, relações entre alunos, professores, demais servidores e pais.

Parágrafo único: Compete ao Diretor, definir as normas regimentais sobre pessoal, incluindo, lotação, controle de frequência, abono de faltas, licenças, assim como a avaliação de desempenho dos servidores e enviar os relatórios solicitados nos prazos determinados pela Secretaria Municipal de Educação.

Artigo 15 – Compete ao Diretor operar o cotidiano da escola, não permitindo as alterações, interrupções, mudanças que alterem o calendário e outras interferências em questões gerenciais.

Artigo 16 – Compete ao Diretor iniciar e encaminhar para a instância superior o processo administrativo disciplinar referente ao seu pessoal, no âmbito da escola, ouvido o conselho escolar dentro das normas gerais, emanadas da Secretaria Municipal de Educação.

Artigo 17 – **Cabe à escola, face a sua autonomia definir junto ao Superintendente Escolar a implementação de novos projetos e programas.**

Artigo 18 – Compete ao Diretor, garantir o cumprimento das diretrizes estabelecidas no PDE e no PAT.

Parágrafo único: Compete ainda ao Diretor, replanejar as ações prorrogadas quando isso se fizer necessário após constatação de problemas, através dos instrumentos periódicos de acompanhamento, controle e avaliação.

Artigo 19 – Os recursos humanos, equipamentos e materiais serão garantidos por norma própria, denominados padrões mínimos de funcionamento das escolas públicas municipais.

Artigo 20 – Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se todas as normas que estejam em contrário

Dê-se ciência, cumpra-se, registre-se e publique-se.

Gabinete da Secretária Municipal de Educação e Desporto, aos treze dias de abril de dois mil e dois.

Maria José de Almeida Marques

Secretária Municipal de Educação e Desporto

Dec. 004/01

ANEXO 6 - PORTARIA N.º 317/2002 – GAB/SEMED - DISPÕE SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO CALENDÁRIO ESCOLAR E DELIMITA PERÍODOS E PRAZOS DE INFORMAÇÕES A SEREM ENVIADOS À SEMED.



**PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTARÉM
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO – SEMED**

Trav. Senador Lemos, nº 60 – CEP 68.005-340 – Santarém-PA – Fone: (93) 523-2692 / Fax: (93) 522-2594
CGC 05.182.233/0010-67

PORTARIA N.º 317/2002 – GAB/SEMED

Santarém, 03 de dezembro de 2002.

***DISPÕE SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO
CALENDÁRIO ESCOLAR E DELIMITA PERÍODOS E
PRAZOS DE INFORMAÇÕES A SEREM ENVIADOS À
SEMED.***

A Professora **MARIA JOSÉ DE ALMEIDA MARQUES**, Secretária Municipal de Educação e Desporto, nomeada pelo Exmo. Sr. Prefeito Dr. Joaquim de Lira Maia, através do Decreto n.º 004/01, no uso de suas atribuições legais,

RESOLVE

ART. 1º– Organização do Calendário Escolar pela Secretaria Municipal de Educação serve como parâmetro às Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino e apresenta:

- I- 200 dias letivos;
- II- 05 dias para margem de segurança após os 200 dias letivos;
- III- 15 dias de estudos de recuperação paralela no 1º semestre letivo;
- IV- 10 dias de novas oportunidades de estudos de recuperação;
- V- 30 dias de férias para professores e alunos;
- VI- 15 dias de recesso escolar para os professores;

ART. 2º– O Calendário de cada Unidade Escolar, deverá constar de suas atividades organizadas atendendo as normas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação em consonância com a legislação de ensino em vigor.

ART. 3º– O Calendário Escolar poderá ser adaptado conforme a necessidade de cada escola, sem, contudo, reduzir a carga horária mínima de cada disciplina, da grade curricular de 800 (oitocentas) horas anuais e dos 200 dias letivos.

ART. 4º– Concretizada a adaptação do calendário pela Comunidade Escolar, comunicar oficialmente à Secretaria Municipal de Educação.

ART. 5º– São considerados dias letivos todas as atividades em sala de aula que conste de um planejamento e da participação ativa do corpo docente e discente.

- ART. 6º**– As atividades cívicas ou de excursão, só serão consideradas como dia letivo se constar de um plano de ação que possa ser avaliado e conte com a participação ativa do professor e do aluno.
- ART. 7º**– As aulas, quando suspensas em decorrência de situações que justifiquem tal medida, a reposição deverá ser imediata para o devido cumprimento dos 200 dias letivos.
- ART. 8º**– Nos casos excepcionais como das comunidades de difícil acesso, das áreas de rios e planalto, o calendário escolar apresentará mais 18 (dezoito) dias letivos a serem trabalhados nos sábados para compensar os que o professor utiliza para receber seus vencimentos na cidade.
- ART. 9º**– A região de várzea em virtude de suas peculiaridades geofísicas terão um calendário diferenciado, preservado o número de 200 (duzentos) dias letivos e 800 (oitocentas) horas/anuais de efetivo trabalho escolar.
- ART. 10º**– Os prazos previstos no calendário para apresentação de dados, informações periódicas e de relatórios a serem enviados para a Secretaria Municipal de Educação, deverão atender as seguintes datas e períodos:
- I- Atualização do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, quando ocorrer, período de 01 a 30 de janeiro de cada ano letivo;
 - II- Adaptação do Calendário Escolar, quando ocorrer, até o dia 30 de janeiro de cada ano letivo;
 - III- Quadro de lotação de servidores e professores até 20 de janeiro de cada ano letivo;
 - IV- Estatística final do rendimento dos alunos: aprovação, reprovação e evasão, até 30 de janeiro de cada ano letivo;
 - V- Relatório final do aproveitamento dos alunos, trinta dias após o encerramento do ano letivo;
 - VI- Estatística inicial da matrícula dos alunos, até 30 de março de cada ano letivo;
 - VII- Instrumentos de acompanhamento dos resultados da Rede Acelera e da Gestão Escolar; (frequência servidores, professores, alunos; desempenho movimentação dos alunos de 1ª a 4ª série) até o 5º dia útil de cada mês;
 - VIII- Resultados bimestrais da tendência de aprovação, reprovação e evasão do Fundamental, EJA, Alfabetização e Aceleração da Aprendizagem.
 - a) primeiro bimestre: até o 5º dia útil do mês de maio de cada ano letivo;
 - b) segundo bimestre: até o 5º dia útil do mês de julho de cada ano letivo;
 - c) terceiro bimestre: até o 5º dia útil do mês de outubro de cada ano letivo;
 - d) quarto bimestre: até o dia 30 de dezembro de cada ano letivo

Dê-se ciência, cumpra-se, registre-se e publique-se.

Gabinete da Secretária Municipal de Educação e Desporto, aos três dias de dezembro de dois mil e dois.

Maria José de Almeida Marques

Secretária Municipal de Educação e Desporto

Dec. 004/01

ANEXO 7 - PORTARIA N.º 318/2002 – GAB/SEMED - DISPÕE SOBRE O ESTABELECIMENTO DE REGRAS E PROCEDIMENTOS PARA O PROCESSO DE MATRÍCULAS.



PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTARÉM

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO – SEMED

Trav. Senador Lemos, nº 60 – CEP 68.005-340 – Santarém-PA – Fone: (93) 523-2692 / Fax: (93) 522-2594

CGC 05.182.233/0010-67

PORTARIA N.º 318/2002 – GAB/SEMED Santarém, de 03 de dezembro 2002.

***DISPÕE SOBRE O ESTABELECIMENTO
DE REGRAS E PROCEDIMENTOS PARA O
PROCESSO DE MATRÍCULAS.***

A Professora **MARIA JOSÉ DE ALMEIDA MARQUES**, Secretária Municipal de Educação e Desporto, nomeada pelo Exmo. Sr. Prefeito Dr. Joaquim de Lira Maia, através do Decreto n.º 004/01, no uso de suas atribuições legais,

RESOLVE

- ART. 1º**– Priorizar a matrícula do Ensino Fundamental, realizando a Chamada Pública de todas as crianças de 07 a 14 anos que se encontram fora da escola.
- ART. 2º**– Estabelecer os meses de outubro e novembro de cada ano letivo como período de planejamento e efetivação da pré-matricula de toda a demanda escolar do município em articulação com a rede estadual de ensino.
- ART. 3º**– Para efetivação das pré-matrículas na zona urbana e rural, a SEMED e a 5ª URE deverão promover em parceria as diretrizes pertinentes ao processo, organizando as escolas municipais e estaduais em pólos com a finalidade de:
- I- Assegurar a matrícula do aluno no próprio bairro, minimizando o uso de transporte;
 - II- Assegurar a igualdade de acesso aos alunos eliminando o casuísmo e favoritismo.
- ART. 4º**– A matrícula se efetivará priorizando:
- I- Ensino Fundamental (a partir de 06 anos completados até 31/12 do ano em curso a 14 anos de idade);
 - II- Aceleração da Aprendizagem (a partir de 02 anos de defasagem idade-série alfabetizados);
 - III- Alfabetização Se Liga (a partir de 01 ano de defasagem idade-série não alfabetizados);

IV- Classe Especial e Inclusiva.

V- Educação Infantil – Pré-Escolar (com a idade de 05 anos a completar até 31/12 do ano em curso);

VI- Educação de Jovens e Adultos (a partir de 15 anos de idade).

ART. 5º– A matrícula para Educação Infantil, Pré-Escolar, atenderá apenas os alunos com idade de 05 anos até 31/12 do ano em curso e será determinada pela capacidade de oferta (espaço físico) de cada escola.

ART. 6º– Número de alunos matriculados por turma será de:

I- Pré-escolar 20 a 25 alunos;

II- 1ª série 20 a 25 alunos;

III- 2ª série 25 a 30 alunos;

IV- 3ª e 4ª série 35 a 40 alunos;

V- 5ª a 8ª série 35 a 40 alunos

VI- 1ª a 4ª Etapa – EJA 30 a 45 alunos

VII- Classes de Alfabetização e Aceleração defasados 20 a 25 alunos

VIII- Classes Inclusivas no ensino regular no máximo 03 (três) alunos inclusos por turma e preferencialmente com a mesma necessidade educativa e idade cronológica compatível.

IX- Classes Multisseriadas 20 a 35 alunos. Situações especiais serão avaliadas caso a caso para formação de turmas;

ART. 7º– A abertura de novas classes de 5ª série e 3ª etapa da Educação de Jovens e Adultos – EJA na zona rural, só se efetivarão mediante o número mínimo de 25 alunos inscritos por turma;

ART. 8º– A abertura de novas classes de 5ª série na zona rural só poderá efetivar-se desde que atenda o número mínimo de 25 (vinte e cinco) alunos por turma;

ART. 9º– Os novos alunos matriculados no ensino fundamental de 1ª a 4ª série deverão passar por uma imediata avaliação diagnóstica de leitura e escrita com a finalidade de formar corretamente as classes de 1ª série do fundamental e de alfabetização e aceleração de alunos defasados;

ART. 10º– Os novos alunos matriculados no Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), deverão passar por uma avaliação diagnóstica com a finalidade de:

I- Classificar corretamente os alunos para a formação das classes de 1ª série alfabetização;

II- Formação de classes de alfabetização de alunos defasados não alfabetizados;

III- Formação de classes de aceleração da aprendizagem de alunos defasados alfabetizados;

IV- Formação de classes com alunos a partir de 15 anos para a EJA.

ART. 11º– Será considerado aluno das classes de aceleração da aprendizagem, aquele alfabetizado e que ultrapasse em 02 (dois) ou mais anos a idade prevista para série, objeto da respectiva matrícula.

ART. 12º– Será considerado aluno das classes de alfabetização – Se Liga, aquele não alfabetizado e que ultrapasse em 01 (um) ano a idade prevista para série, objeto da respectiva matrícula.

ART. 13º– Consideram-se educandos com necessidades educativas especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I- Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos;

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.

II- Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciados dos demais alunos, desmandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

ART. 14º– O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

ART. 15º– Em caso de dúvida quanto à modalidade de serviço educacional mais adequada à necessidade do aluno, a escola deve buscar o assessoramento técnico do pedagogo da escola, do setor responsável pela educação especial, a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.

ART. 16º– Os alunos oriundos de classes especiais para serem incluídos no ensino regular, devem ser matriculados em turmas de alunos com grau de escolarização e idade cronológica compatíveis.

ART. 17º– As escolas que possuem turmas no intermediário devem eliminá-las e se ainda permanecerem classes excedentes, devem comunicar imediatamente a SEMED para as devidas providências.

ART. 18º– Os atendimentos não contemplados nos critérios acima serão avaliados pela SEMED.

Dê-se ciência, cumpra-se, registre-se e publique-se.

Gabinete da Secretária Municipal de Educação e Desporto, aos três dias de dezembro de dois mil e dois.

Maria José de Almeida Marques

Secretária Municipal de Educação e Desporto

Dec. 004/01

ANEXO 8 - PORTARIA N.º 320/2002 - GAB/SEMED - DISPÕE SOBRE O PROCESSO DE SELEÇÃO PARA CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES TEMPORÁRIOS.



PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTARÉM
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO – SEMED
Trav. Senador Lemos, nº 60 – CEP 68.005-340 – Santarém-PA – Fone: (93) 523-2692 / Fax: (93) 522-2594
CGC 05.182.233/0010-67

PORTARIA N.º 320/2002 - GAB/SEMED

Santarém, 03 de dezembro de 2002.

***DISPÕE SOBRE O PROCESSO DE
SELEÇÃO PARA CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES
TEMPORÁRIOS.***

A Professora **MARIA JOSÉ DE ALMEIDA MARQUES**, Secretária Municipal de Educação e Desporto, nomeada pelo Exmo. Sr. Prefeito Dr. Joaquim de Lira Maia, através do Decreto n.º 004/01, no uso de suas atribuições legais,

RESOLVE

- ART. 1º**– Para que os professores temporários possam ingressar na rede municipal de ensino, deverão ser submetidos à avaliação prévia, obedecendo aos seguintes critérios:
- I- Ortografia e pontuação
 - II- Coerência Textual
 - III- Domínio de conteúdo
- ART. 2º**– Para atuarem nas turmas de 1ª a 4ª série na zona urbana e de 1ª a 8ª série na zona rural, além da avaliação, os candidatos deverão apresentar no mínimo o atestado ou diploma do Curso Técnico em Magistério.
- ART. 3º**– Professores Licenciados Plenos nas disciplinas específicas, serão dispensados da avaliação prévia e preencherão as vagas de 5ª a 8ª série.
- ART. 4º**– Os novos candidatos deverão ser lotados nas escolas onde a demanda for superior ao número de professores efetivos.
- ART. 5º**– Uma vez lotados deverão responsabilizar-se por todo o material existente na escola, e: cumprir com as regras básicas pré-estabelecidas pela SEMED, quanto a: estatística inicial e final; cumprimento dos 200 dias letivos; entrega da frequência mensalmente, formulários da Rede Acelera e programa de gestão municipal, dentre outros.
- ART. 6º**– Poderão ser recontratados para mais 01 (um) ano letivo os professores que por observância desta Secretaria, tenham o desempenho satisfatório tanto na qualidade

quanto na quantidade do rendimento dos alunos referente ao ano anterior, bem como o seu relacionamento com toda a comunidade escolar.

Dê-se ciência, cumpra-se, registre-se e publique-se.

Gabinete da Secretária Municipal de Educação e Desporto, aos três dias de dezembro de dois mil e dois.

Maria José de Almeida Marques
Secretária Municipal de Educação e Desporto
Dec. 004/01

ANEXO 9- PORTARIA N.º 321/2002 – GAB/SEMED - ESTABELECE NORMAS E PROCEDIMENTOS PARA A IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA DE NUCLEAÇÃO DE ESCOLA DA ZONA RURAL, NAS UNIDADES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO.



PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTARÉM

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO – SEMED

Trav. Senador Lemos, nº 60 – CEP 68.005-340 – Santarém-PA – Fone: (93) 523-2692 / Fax: (93) 522-2594

CGC 05.182.233/0010-67

PORTARIA N.º 321/2002 – GAB/SEMED Santarém, 03 de dezembro de 2002.

***ESTABELECE NORMAS E
PROCEDIMENTOS PARA A IMPLANTAÇÃO DO
SISTEMA DE NUCLEAÇÃO DE ESCOLA DA ZONA
RURAL, NAS UNIDADES ESCOLARES DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO.***

A Professora **MARIA JOSÉ DE ALMEIDA MARQUES**, Secretária Municipal de Educação e Desporto, nomeada pelo Exmo. Sr. Prefeito Dr. Joaquim de Lira Maia, através do Decreto n.º 004/01, no uso de suas atribuições legais,

RESOLVE

- ART. 1º**– O sistema de nucleação de Unidades Escolares, consiste no agrupamento de escolas localizadas na zona rural do município, que funcionam sob a responsabilidade administrativa e pedagógica de uma escola do grupo, de onde emanam as diretrizes e normas de funcionamento.
- ART. 2º**– A implantação do sistema de nucleação de cada Escola Pólo, será regulamentada através de Portarias exaradas pela Secretaria Municipal de Educação, definindo:
- I- A Escola Pólo e a relação das escolas anexo, denominadas salas externas que pertencem a este Pólo;
 - II- As localidades, endereços e séries de funcionamento.
- ART. 3º**– A Unidade Escolar denominada escola pólo, deve ter seus cursos em funcionamento autorizados ou em processo de autorização junto ao Conselho Estadual de Educação.
- ART. 4º**– A Escola Pólo deverá apresentar, além de seus cursos autorizados ou em processo de autorização, condições mínimas de infra-estrutura e acesso viável para que o processo de ensino seja resguardado.

ART. 5º– As escolas anexo, denominadas salas externas, continuarão a funcionar em suas comunidades com sua denominação original.

ART. 6º– As Escolas Pólo expedirão a documentação dos alunos com a denominação da escola original, constando na observação que a mesma pertence ao Pólo.

ART. 7º– A Secretaria Municipal de Educação, no processo de nucleação de escolas, deve considerar as peculiaridades das escolas anexadas à Escola Pólo observando a Resolução n.º 813/2000 do C.E.E. no seu artigo 5º, § único os incisos:

I- Quando os anexos funcionarem em prédio com mais de 05 (cinco) salas de aula, a Escola Pólo somente poderá responsabilizar-se por 05 (cinco) Escolas Anexo;

II- Quando funcionarem em locais com até 05 (cinco) salas de aula a Escola Pólo somente poderá responsabilizar-se por 15 (quinze) escolas anexo.

Dê-se ciência, cumpra-se, registre-se e publique-se.

Gabinete da Secretária Municipal de Educação e Desporto, aos três dias de dezembro de dois mil e dois.

Maria José de Almeida Marques

Secretária Municipal de Educação e Desporto

Dec. 004/01