

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MAURÍCIO REIS SOUSA DO NASCIMENTO**

**O PROGRAMA ESCOLA COMUNITÁRIA DE GESTÃO  
COMPARTILHADA: descentralização ou desconcentração nas  
escolas públicas estaduais de Miracema do Tocantins?**

UBERLÂNDIA, MG  
2008



**MAURÍCIO REIS SOUSA DO NASCIMENTO**

**O PROGRAMA ESCOLA COMUNITÁRIA DE GESTÃO  
COMPARTILHADA: descentralização ou desconcentração nas  
escolas públicas estaduais de Miracema do Tocantins?**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora, como pré-requisito final para a obtenção do Título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Mara Rúbia Alves Marques.

UBERLÂNDIA, MG  
2008

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

N244 p Nascimento, Maurício Reis Sousa do, 1975-

O Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada : descentralização ou desconcentração nas escolas públicas estaduais de Miracema do Tocantins? / Maurício Reis Sousa do Nascimento. - 2008. 150 f. : il.

Orientador: Mara Rúbia Alves Marques.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação e estado - Teses. 2. Escolas públicas - Teses. 3. Escolas - Descentralização - Teses. 4. Autonomia escolar - Teses. 5. Democratização da educação - Teses. 6. Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada - Teses I. Marques, Mara Rúbia Alves. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37.014.5

---

**MAURÍCIO REIS SOUSA DO NASCIMENTO**

**O PROGRAMA ESCOLA COMUNITÁRIA DE GESTÃO  
COMPARTILHADA: descentralização ou desconcentração nas  
escolas públicas estaduais de Miracema do Tocantins?**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora, como pré-requisito final para a obtenção do Título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Mara Rúbia Alves Marques.

Uberlândia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Mara Rúbia Alves Marque (Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Rosilene Lagares (UFT/TO)

---

Prof<sup>o</sup> Dr. Robson Luiz de França (UFU/MG)



*À minha filha Isabela, que me  
proporcionou a dádiva da  
paternidade.*



## **AGRADECIMENTOS**

**Aos** meus familiares pelo apoio e compreensão nos bons, mas também nos momentos difíceis. Meu pai, José dos Reis, minha Mãe Maria Izaura, meus irmãos Sebastiana, Marivânia, Marizânia, Fernanda, Manoel, Raimundin, Samara e Jaqueline, sou eternamente grato. À Mônica, minha namorada, pela compreensão e companheirismo.

**Aos** amigos que fiz na pós-graduação: Ana Sheila, Pollyana, Luciene Iglesias, Alcione, Brígida, Cida e de maneira especial e inesquecível Aline, Jane e Inayá que, em vários momentos, compartilhamos alegrias, reclamações, as viagens para os congressos e a construção de uma amizade verdadeira.

**Aos** amigos de Uberlândia, que me apoiaram quando aí residi: Isabel, Cidinha, D. Maria, Fátima, Rubinho, Eliano, Wellington, Raquel, Luis Carlos (Pão de Queijo) e o inesquecível amigo “Bigú” e sua família.

**Aos** colegas e professores da UFT/Campus de Miracema: Carlos, Jucy, Miranda, Celson, Adelmo, Oto, Roberto, pelo incentivo e conselhos.

À professora Mara Rúbia, que de maneira tranqüila e séria demonstrou ser orientadora e amiga sem, no entanto, abrir mão do caráter de cientificidade que balizou a construção deste trabalho.

**Aos** demais professores do Programa de Pós-Graduação: Guido, Mariluce, Marcelo, Gabriel, Carlos Lucena, Décio Gatti e Vera Abrão que, através de suas disciplinas, contribuíram decisivamente para realização e conquista desta pós-graduação. De maneira especial à professora Mariluce e o professor Bosco que muito contribuíram no exame de qualificação.

À Diretoria Regional de Ensino de Miracema, através da Professora Marlene, que colocou à disposição todos os documentos solicitados para esta pesquisa.

**Aos** professores, coordenadores e diretores das escolas estaduais da cidade de Miracema: CEM Dona Filomena Moreira de Paula e Santa Terezinha, Escolas Estaduais: Francisco Martins Noletto, José Damasceno Vasconcelos, Brigadeiro Lísias Rodrigues, Colégio Tocantins, Oscar Sardinha, Onesina Bandeira e Manoel

Messias, que nos receberam com simpatia, quando das entrevistas e preenchimento dos questionários.

**Ao** James e a Gianni, secretários do Mestrado em Educação/UFU, pela simpatia e disposição em ajudar.

**Aos** membros da banca de defesa, professora Rosilene Lagares e Robson França pela disponibilidade em comparecer e contribuir com este momento importante da minha trajetória acadêmica.

**E por fim**, a todos os trabalhadores e trabalhadoras deste País, que com dificuldades, mas de forma digna pagam seus impostos e me possibilitaram o acesso ao ensino público e gratuito de qualidade.

## RESUMO

O presente trabalho é resultado de pesquisa desenvolvida em nível de mestrado, com linha de investigação em políticas e gestão da educação e problematiza o processo de gestão das escolas públicas estaduais do Estado do Tocantins, com enfoque para as escolas da Cidade de Miracema, jurisdicionadas à Diretoria Regional de Ensino – DRE de Miracema. Neste estudo, refletimos as estratégias de democratização e descentralização das escolas públicas do Estado, por meio do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada – PECGC. O referido programa foi implantado no Tocantins, a partir de 1997 e, segundo o discurso oficial, objetiva “promover a autonomia financeira, administrativa e pedagógica, além da garantia de participação democrática das comunidades” escolar e local. O PECGC, ao se originar no contexto da década de 1990, tende a assimilar as características e tendências das reformas do Estado vigentes. No campo da educação se incorpora a lógica da descentralização da gestão e autonomia dos sistemas educacionais que, na verdade, colocam a educação em um claro processo de internacionalização do ensino, assumindo uma lógica excludente, voltada para os objetivos do sistema capitalista. Foi possível depreender que as políticas de educação adotadas no Estado do Tocantins apontam para um caráter gerencial expresso pelo PECGC, reforçando a desconcentração da gestão com o distanciamento do Estado das suas obrigações sociais. Esta mesma lógica é refletida localmente através do aceite destas políticas e sua implementação – sob a orientação da Secretaria da Educação – pelas escolas estaduais da Cidade de Miracema. Este modelo de gestão evidencia, nas escolas pesquisadas, o exercício de uma autonomia relativa, agravada por um processo de democratização decretada.

**PALAVRAS CHAVE:** democratização, escola, descentralização, capital, desconcentração, Estado, autonomia.



## **ABSTRACT**

This work is the search result desenvolvina at Masters level, with line of research in políticas and management of education and problematizes the process of management of state public schools of the State of Tocantins, with focus to the schools of the City of Miracema, jurisdicionadas the Regional Directors of Miracema. In this study reflect the strategies of democratization and decentralization of public schools of the state, through the Community School Program for Management Shared (PECGC). The programme was implemented in Tocantins, from 1997, and according to the official discourse aims to "promote financial autonomy, administrative and educational, and the guarantee of democratic participation of communities" and local school. The Community School Program for Management Shared (PECGC) is the lead in the context of the 1990's, tends to assimilate the characteristics and trends of current reforms of the state. In the field of education is incorporating the logic of decentralisation of management and autonomy of educational systems, which actually put education in a clear process of internationalization of education, assuming an exclusionary logic, turned toward the goals of the capitalist system. It was apparent that the policies of education adopted in the state of Tocantins, point to a character expressed by PECGC management, strengthening the devolution of management with the detachment of the state of their social obligations. The same logic is reflected locally accepted by these policies and their implementation - under the guidance of the Department of Education - the state schools in the city of Miracema. This management model shows, in schools surveyed, the pursuit of a relative autonomy, exacerbated by a process of democratization imposed.

**KEYWORDS:** democratization, school, decentralization, equity, devolution, state, autonomy.



## **SIGLAS E REDUÇÕES UTILIZADAS**

AAE – Associação de Apoio Escolar

ANDE – Associação Nacional de Educação

ANDES – Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior

BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

Cenog – Casa do Estudante do Norte Goiano

Consed – Conselho Nacional dos Secretários de Educação

Conorte – Comissão de Estudos dos Problemas do Norte Goiano

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CPB – Confederação dos Professores do Brasil

DRE – Diretoria Regional de Ensino

EFA – Education for All

FMI – Fundo Monetário Internacional

Fundescola – Fundo de Fortalecimento da Escola

GAT – Acordo Geral sobre Comércio e Serviço

GO – Estado de Goiás

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NRE – Núcleo Regional de Ensino

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONG – Organização não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PECGC – Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada

PEE – Plano Estadual de Educação (2005-2014)

Peeto – Plano Estadual de Educação (1997-2006)

PES – Planejamento Estratégico da Secretaria

PIB – Produto Interno Bruto

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PO – Plano Operacional da Diretoria

PROER – Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Sistema Financeiro Nacional

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT - Partido dos Trabalhadores

Seduc – Secretaria da Educação

Sintet – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Tocantins

Slant – Projeto Liderança nas Escolas

TO – Estado do Tocantins

UE – Unidade Escolar/de Ensino

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Unitins – Fundação Universidade do Tocantins

UT – União do Tocantins

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|                                                                                               |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 1 - Fontes de Financiamento da Educação no Tocantins .....                             | 82  |
| Tabela 2 - Repasses Anuais para as AAEs (1997/2001).....                                      | 86  |
| Tabela 3 - Repasses Anuais para as AAEs (2002/2005).....                                      | 86  |
| Tabela 4 - Base de cálculo para os repasses às AAEs.....                                      | 87  |
| Tabela 5 - Delegados/Diretores Regionais da Diretoria Regional de Miracema (1983-1991).....   | 99  |
| Tabela 6 - Delegados/Diretores Regionais da Diretoria Regional de Miracema (1991 - 2005)..... | 103 |
| Gráfico 1- Comparativo do número de alunos na DRE (2000 – 2007) .....                         | 105 |



## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                  |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                                                          | <b>21</b>  |
| <b>CAPÍTULO I</b>                                                                                                                                                |            |
| <b>REFORMA DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE REESTRUTURAÇÃO DA ECONOMIA POLÍTICA .....</b>                                                                              | <b>29</b>  |
| 1.1 As agências multilaterais e suas políticas de educação.....                                                                                                  | 36         |
| 1.1.1 Banco Mundial: propostas padronizadas e fragilidade teórica .....                                                                                          | 38         |
| 1.1.2 As políticas para educação da Unesco: aspectos aproximativos com as políticas do Banco Mundial.....                                                        | 43         |
| 1.2 Reforma da educação brasileira: a desconcentração e a transferência de responsabilidades .....                                                               | 46         |
| 1.3 Iniciativas de “descentralização” da educação no Brasil: da década de 1980 aos dias atuais .....                                                             | 52         |
| <b>CAPÍTULO II</b>                                                                                                                                               |            |
| <b>AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO ESTADO DO TOCANTINS: ANTECEDENTES HISTÓRICOS .....</b>                                                                            | <b>61</b>  |
| 2.1 Política e gestão da educação no Tocantins: governo Siqueira Campos (1995-2002).....                                                                         | 66         |
| 2.2 Política e gestão da educação no Tocantins: governo Marcelo Miranda (2003-2006).....                                                                         | 72         |
| 2.3 O Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada, sua origem, concepção e objetivos.....                                                                | 81         |
| 2.3.1 Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada: origem e pressupostos teóricos .....                                                                  | 82         |
| <b>CAPÍTULO III</b>                                                                                                                                              |            |
| <b>A DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO DE MIRACEMA NO CONTEXTO DO PROGRAMA ESCOLA COMUNITÁRIA DE GESTÃO COMPARTILHADA – PECGC .....</b>                               | <b>97</b>  |
| 3.1 Aspectos históricos e geográficos do município de Miracema-TO .....                                                                                          | 97         |
| 3.2 A Delegacia Regional de Ensino de Miracema do Norte e as políticas de educação na década de 1980 .....                                                       | 99         |
| 3.3 As políticas de educação na Diretoria Regional de Miracema no período pós-emancipação do Estado do Tocantins a partir de 1990 .....                          | 103        |
| 3.4 British Council: uma parceria ou intervenção internacional na Diretoria Regional de Ensino de Miracema.....                                                  | 106        |
| 3.5 Planejamento e políticas de educação na Diretoria Regional de Ensino de Miracema.....                                                                        | 110        |
| 3.6 O Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada na compreensão dos envolvidos no processo educacional na Diretoria Regional de Ensino de Miracema..... | 113        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                                                                                | <b>125</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>                                                                                                                           | <b>133</b> |

## **ANEXOS**

|                                                       |            |
|-------------------------------------------------------|------------|
| Anexo A - Questionários .....                         | <b>137</b> |
| Anexo B – Relação de Documentos Analisados .....      | 145        |
| Anexo C – Organograma da Secretaria de Educação ..... | 150        |

## INTRODUÇÃO

As políticas sociais brasileiras, a exemplo do que ocorre em outros países no mundo, são sistematicamente conduzidas em direção a uma lógica privatista, com o distanciamento do Estado no que se referem às obrigações sociais que ele deve cumprir. Neste contexto está inserida a educação pública, que, enquanto uma política e direito social, passa – da mesma maneira – por um processo de privatização implícito nas políticas de governo. Estas políticas, por sua vez, são baseadas na transferência das responsabilidades do poder público para a iniciativa privada e para a sociedade civil.

Neste sentido, as políticas para a educação colocadas em prática no Brasil evidenciam um modelo de gestão em alinhamento com as demandas do padrão de acumulação capitalista, coordenadas pelas agências financeiras internacionais como o Fundo Monetário Internacional – FMI e o Banco Mundial – BM. Para estes organismos, a insuficiência do Estado em administrar seus sistemas educacionais resume os problemas deste setor e, baseados nesta concepção, defendem o incremento da gestão empresarial para o ensino.

Debater a gestão da educação, na atualidade, requer considerar as discussões suscitadas mundialmente e, com efeito, as reformas implementadas a partir da década de 1990. Neste período, as políticas educacionais brasileiras são balizadas por referenciais importantes como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e o Plano Nacional de Educação – PNE. Estas leis representam, portanto, o norte para as discussões acerca de políticas educacionais no Brasil que apontam para a democratização e descentralização das escolas públicas. Neste sentido, um discurso que compreenda a educação não poder ser feito à revelia destes “marcos”. (DOURADO, 2006:78)

A democratização e a descentralização das escolas não podem ser reduzidas apenas a um processo pedagógico-administrativo e político que pressupõe a participação da comunidade escolar e local. Apesar das suas limitações, a LDB (Lei nº. 9394/96) traz bem explícito este princípio, só que bem mais ampliado, onde a gestão democrática da escola é, ao mesmo tempo, um direito e um dever de

participação de todos que estão envolvidos nos sistemas educacionais e nas escolas públicas.

As transformações vividas pela educação brasileira, nestas últimas décadas, são marcadas por um acelerado processo de integração e reestruturação do capital. Isto se constitui em um novo paradigma econômico, onde as escolas têm que repensar seu papel do ponto de vista de sua organização do trabalho e o perfil dos seus trabalhadores. (LIBÂNEO, 2000: 33)

A profunda reforma política, desencadeada a partir de 1990, provocou mudanças tanto na visão de educadores, como de pais e alunos, daí a necessidade de se concretizar nos processos escolares a descentralização que apontasse para a gestão participativa com a integração da comunidade escolar, interna e externamente.

Por outro lado, no caso do Estado de Tocantins, e em oposição às expectativas da sociedade, existem os órgãos “centrais” de execução das ações e planejamento da educação, Secretaria Estadual (SEDUC) e Diretorias Regionais de Ensino, que elaboram as políticas educacionais para as escolas públicas. Na maior parte dos casos, as políticas são desfocadas das realidades vividas pelas escolas e implantadas sem discussão, atropelando os princípios democráticos e ferindo a já fragilizada autonomia pedagógico-administrativa das escolas. “Numa democracia, ninguém deve ser educado para obedecer, mas sim para colaborar e respeitar [...] excessos levam a confusão entre os conceitos de democracia e autoritarismo”. (DÁNTOLA, 1989)

Como vemos, a concepção de democracia tem uma amplitude que ultrapassa os processos internos controladores da participação e ação pedagógica. Vivenciar experiências democráticas pressupõe o rompimento com as práticas administrativas que estão direcionadas para a centralização, racionalização e cerceamento dos espaços concretos de construção e práticas verdadeiramente democráticas no interior das escolas.

Ao considerar este contexto, a presente pesquisa visa analisar a contribuição do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada – PECGC, para o processo de democratização e descentralização das escolas públicas estaduais de Miracema do Tocantins, compreendendo o período de 1995 a 2006. O PECGC,

partindo daquele pressuposto, situa-se dentro numa lógica de gestão voltada para a desconcentração, ao invés da descentralização e democratização das escolas expressas nos documentos que o fundamentam.

Nosso interesse por esta temática partiu da inquietação, enquanto professor da rede pública no Tocantins, lotado em uma escola jurisdicionada à Diretoria Regional de Ensino de Miracema. A experiência e vivência em escolas públicas trouxeram-nos a percepção de que estas escolas vivenciam a tentativa de construção de um processo de democracia outorgada, decorrente da sistematização de uma política educacional mais ampla que, no Tocantins, é concretizada através do PEEGC. Este programa consiste na principal ação da Secretaria de Estado da Educação – Seduc em termos de políticas de educação, mas desde a sua efetivação, em 1997, ainda não deu conta de levar a efeito um de seus principais propósitos, que é democratizar as escolas públicas estaduais (nosso objeto nesta análise), descentralizando a gestão.

Nesta pesquisa, estudamos o processo de democratização e descentralização das escolas públicas do Estado do Tocantins, mais especificamente na cidade de Miracema do Tocantins onde, na prática, parece-nos que as escolas experienciam uma política que se transveste de democrática, entretanto, no campo real, possuem uma autonomia aparentemente relativa. Nossa proposta foi realizar um estudo mais aprofundado frente a tal problemática na intenção de chegar a uma conclusão mais clara sobre a finalidade deste modelo de gestão “compartilhada”. Uma vez que, na prática, percebemos dentro das escolas a inquietação dos profissionais e, ao mesmo tempo, uma visível passividade diante do discurso de democratização da educação no Tocantins e da mesma forma nas escolas públicas do município de Miracema, onde se desenvolveu esta pesquisa. Neste sentido, é fundamental “repensar os desafios acerca da política educacional, seu alcance, embates e perspectivas, destacando-se as lutas em prol da democratização da educação e da escola” (DOURADO, 2003: 82).

No Tocantins, o PEEGC foi implementado, desde 1997, sob o discurso de “promover a autonomia financeira, administrativa e pedagógica”, além da garantia de participação democrática das comunidades escolar e local. Nesta visão oficial do programa, transparece um conceito amplo de democratização da educação presente no projeto do Estado. Entretanto, quando se faz uma observação mais criteriosa na

implementação do projeto por meio das DREs, fica evidente que as escolas, na verdade, têm pouca liberdade de planejamento e exercem precariamente sua “autonomia”, fato que decorre visivelmente das fortes pressões exercidas pela aceitação incondicional do PEEGC e demais programas por parte das DREs e sob olhar atendo da Seduc.

Neste sentido, a relevância deste estudo se revela à medida que seus desdobramentos contribuirão para o debate em torno do real significado que o PEEGC assume no processo de democratização e descentralização das escolas públicas estaduais, especialmente para a DRE de Miracema do Tocantins.

Outro aspecto importante que motivou nosso interesse por esta questão foi o fato de tanto a DRE como a Secretaria de Educação divulgarem amplamente que as escolas exercem sua autonomia e sedimentam seus processos democráticos. A Seduc propaga que “a gestão dos recursos públicos vem modernizando-se com novas estratégias de gerenciamento [...] preconizando uma gestão participativa, autônoma e descentralizada” (TO/Seduc, 2006: 4). Mas, na prática, esses processos nos parecem bastante fragilizados, onde se percebe uma concepção e prática democrática conveniente. Isto fica mais evidente quando se analisa os processos administrativos nas DREs que, em determinadas situações e meios coercivos, são utilizados para adequação dos profissionais de educação e das escolas às políticas da Seduc.

É neste contexto profundamente marcado por um processo de reformas educacionais e de redefinição do papel Estado – característico da década de 1990, especialmente com a sanção da nova LDB (Lei nº. 9394/96) – que se inserem as escolas públicas estaduais de Miracema. O PEEGC do Tocantins, “carro chefe” das ações para democratização da educação no Estado, é implantado sob as influências desse mesmo contexto histórico, no qual as reformas apontam para adequação aos objetivos da ordem econômica vigente e com fortes influências externas nas políticas locais, especialmente em relação à educação.

Neste sentido, um de nossos objetivos foi entender a concepção de gestão autônoma e comunitária do programa que traz um discurso de democratização e emancipação, mas que, por outro lado, surge em um momento histórico do País, caracterizado pelas práticas globalizantes e neoliberais. Neste trabalho, fizemos uma análise global do PEEGC, mas reafirmamos que nosso maior objetivo foi

perceber a contribuição do programa para o processo de democratização e descentralização das escolas públicas estaduais de Miracema do Tocantins.

Tratar da gestão e da democratização da educação é um exercício que deve ser feito levando-se em conta as discussões que se travam mundialmente, destacadas pelo capitalismo e a reestruturação da produção. Convém reforçar que as mudanças nas relações de trabalho refletem significativamente no campo educacional.

Logo, ao fazermos essa discussão mais ampliada – mas sem nos distanciarmos da realidade regional e local, que são as escolas públicas estaduais do município de Miracema – discutimos também o redimensionamento do papel da escola, que deve perpassar o campo da burocracia e se projetar para o exercício de um papel político aliado às demais organizações sociais que se inserem no mesmo espaço geográfico da escola.

Para Dourado (2001:89), a democratização da escola deve passar pela democratização do acesso a ela, garantia da permanência e da gestão. Assim, estes aspectos se articulam com o estabelecimento de formas de relacionamento com a sociedade civil organizada, além do envolvimento dos diversos segmentos partícipes da escola. Estes mecanismos de favorecimento da participação, expressos por práticas democráticas nas relações de poder, colocam-se como elementos essenciais para uma reflexão da escola real e apontam para a escola ideal<sup>1</sup>.

Contudo, o que a experiência tem demonstrado é o excesso de controle nas escolas, representado pela ação da DRE, que põe em prática a política controladora e impeditiva da Seduc, expressa por normativas e resoluções, dessa forma limitando a liberdade das escolas. Para atender e cumprir estritamente estes dispositivos de controle, gestores e equipe escolar despendem grande parte de seu tempo; com isso penalizam a parte pedagógica, diminuindo a atenção que se faz necessária em face da formação do aluno. A política a qual nos referimos se projeta também para o planejamento, trazendo para as escolas, como efeito decorrente, a clara intenção de padronização do planejamento delas e de seus Projetos Políticos Pedagógicos.

---

<sup>1</sup> A tradução da escola real e da escola ideal passa pelas várias instâncias que se articulam na composição da escola; formação de professores; garantia de espaços de participação e democratização do poder. Estes elementos se colocam como essenciais para a reflexão da escola que temos – real – e concretização da escola que queremos – ideal – (DOURADO, 2006:89).

A democratização e autonomia da escola devem ser construídas levando em consideração a sua integração com a sociedade e os sujeitos envolvidos no seu cotidiano (governo, funcionários, professores, pais, alunos e comunidade em geral), pois se:

[...] o conceito de cidadania, a construção da emancipação, uma escola subserviente, mera reprodutora de “ordens” e decisões elaboradas fora de seu contexto, não cumprirá sua finalidade. A escola autônoma é aquela que constrói no seu interior o seu projeto, que é a estratégia fundamental para o compromisso com sua realização. (BORDIGNON e GRACINDO, 2000: 170)

Isto nos remete ao fato de que a autonomia ocorre à medida que há o envolvimento dos sujeitos participantes da realidade escolar – de todos eles – e que a democratização da escola requer dos dirigentes o rompimento com as práticas burocratizantes criadas pelas secretarias. Visto a partir desta óptica, o conceito de democracia vivenciada no interior das escolas da DRE de Miracema, diverge quando se observa o discurso oficial e faz-se o confronto com as práticas e medidas vivenciadas por estas instituições.

Neste contexto, a democratização da escola precisa considerar o espaço onde ela se insere e dessa forma desenvolver políticas que promovam a gestão democrática com:

[...] ações orientadas por escolhas (prioridades, vínculos, compromissos) nem sempre manifestas, que retratam interesse e funções, objeto da articulação pela estruturação do sistema escolar entre o Estado, demandas sociais e o setor produtivo, permeadas por um conjunto de variáveis intervenientes (mercado de trabalho, instituições, tradições) o que, certamente, indicará o papel do Estado na proporção em que este deixa de ser visto como mero mediador de interesses antagônicos, ao situar-se, à luz da correlação de forças que se travam no âmbito da sociedade civil e política (noção de Estado ampliado), com um processo complexo e articulado de embates, efetivados simultaneamente no terreno ideológico e econômico, em que o papel da superestrutura não é meramente mecânico, mas catalisador de uma ação de retorno ativa. (DOURADO, 2001: 80)

Reiteramos que neste trabalho discutimos o processo de democratização e descentralização das escolas públicas do Estado do Tocantins, em particular no contexto da DRE de Miracema, *lócus* empírico desta pesquisa. Desta forma, procuramos perceber qual a lógica e a concepção de democracia presentes no PEEGC, os pressupostos que orientaram sua implantação nas escolas e em quais aspectos o programa contribui ou contribuiu para sedimentação da construção do processo de democratização das escolas estaduais de Miracema do Tocantins.

Outra questão foi verificar até onde as escolas têm autonomia pedagógica e administrativa na realização de seus processos internos e externos (planejamento, elaboração do Projeto Político Pedagógico, escolha de gestores, parcerias) e de que maneira professores, funcionários e comunidade participam deste processo.

Para a consecução dos objetivos deste estudo realizamos o levantamento bibliográfico, que permitiu a ampliação de nossa visão<sup>2</sup> sobre o tema. Para um estudo mais sistemático e aprofundamento dos conhecimentos prévios da temática, realizamos paralelamente à revisão bibliográfica vasta pesquisa nos documentos disponíveis referentes ao PEEGC: leis e normativas, manuais de orientações, informativos da Seduc, ofícios, editais, plano estadual de educação (minuta), projeto de reformulação do PEEGC e pesquisa de outros autores sobre o programa. Realizadas estas etapas, partimos para a aplicação de questionários às pessoas envolvidas no processo educativo: nas escolas (professores, coordenadores, diretores, pais e alunos) e na DRE (gerentes, coordenadores e supervisores pedagógicos).

Para englobar os aspectos mais essenciais possíveis inerentes à objetividade e clareza deste trabalho, ele foi organizado em três capítulos. No primeiro, situamos a discussão na década de 1990, por ser um período histórico de profundas reformas do Estado, o qual sofre um rápido processo de transformação, norteado pelo avanço tecnológico e a globalização, fatores que possuem influência direta nesta mudança. A educação, como política social, é envolvida nesta lógica por meio dos discursos de descentralização da gestão e autonomia dos sistemas educacionais, que na realidade inserem a educação na lógica de internacionalização do ensino, tornando os sistemas excludentes e a serviço do capital. Por fim, neste primeiro capítulo, analisamos o processo de descentralização, autonomia e gestão da educação brasileira, a partir das reformas de 1990 e do governo de Fernando Henrique Cardoso sem perder de vista a vinculação deste processo com a reestruturação produtiva, que é pautada nos valores da sociedade capitalista.

Na segunda parte deste trabalho, procuramos explicitar o processo de gestão da educação no Estado do Tocantins, a partir de um espaço temporal mais amplo. Isto porque a luta para criação do Tocantins surge no século XVII, e o Estado –

---

<sup>2</sup> Cabe ressaltar que o fato de sermos do quadro efetivo do sistema estadual de educação foi favorável, visto que tínhamos um juízo prévio do objeto de nossa pesquisa

antigo norte de Goiás – possui uma longa história de dependência do vizinho do Sul até o final da década de 1980, quando ocorre a sua emancipação política. Portanto, para compreender o processo de construção do sistema educacional do Tocantins, não se pode negligenciar estes antecedentes históricos. Neste capítulo, procuramos mostrar o processo de descentralização e democratização da educação no Tocantins, expresso pelo PEEGC, apontando sua vinculação às reformas já citadas e, da mesma forma, assumindo características privatistas, economicistas, de desconcentração e transferências de responsabilidades com a educação, preconizadas pelo ideário neoliberal das agências externas. Neste sentido, nossa investigação se concentra no período de 1995 (governo Siqueira Campos) a 2006 (governo Marcelo Miranda).

Ainda no segundo capítulo, chamamos a atenção para o caráter gerencial que o PEEGC assume para com educação do Estado, bem como sua incapacidade de responder aos seus próprios objetivos: promover a descentralização da gestão, democratização e autonomia pedagógica, administrativa e financeira. Neste aspecto, como introdução, fazemos uma breve discussão sobre a gestão do governo Moisés Avelino (1991-1994), para abordarmos nosso maior enfoque, o período de 1995 a 2006, espaço histórico e temporal que originou o PEEGC. Neste período, o Estado do Tocantins foi governado por Siqueira Campos (1995-2002) e Marcelo Miranda (2003-2010). Ressaltamos que embora este último governador tenha sido reeleito para mais um pleito, nossa análise se concentrou no seu primeiro mandato que foi de 2003 a 2006.

Por fim, no terceiro capítulo discutimos os desdobramentos do PEEGC nas ações da Diretoria Regional de Ensino de Miracema a partir da análise de documentos e das falas dos envolvidos no processo educativo, através do tratamento dos dados trazidos pelos questionários. Para isto, destacamos alguns aspectos que caracterizam o Município de Miracema do Tocantins, onde se situa a DRE e em seguida, fazemos uma análise histórica e das políticas de educação na regional nestas últimas décadas. Neste aspecto, mostramos que as políticas desenvolvidas na DRE não inovam em relação às orientações da Seduc. Na realidade, a DRE implementa as mesmas ações do órgão central, a SEDUC.

## **CAPÍTULO I**

### **REFORMA DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE REESTRUTURAÇÃO DA ECONOMIA POLÍTICA**

Em um espaço de tempo relativamente breve, a educação antes relegada à simplicidade de seu aspecto doméstico, de maneira gradativa, passa a ocupar lugar de centralidade nas discussões políticas em âmbito nacional e internacional. Este fator coloca para a educação maior complexidade no estudo das políticas educacionais. A década de 1990 é um marco nesta postura da educação, enquanto parte integrante das grandes discussões políticas no mundo, inclusive pelo caráter econômico e pela forma de política que se configura para este setor, de clara orientação neoliberal e mundializada. Este período também é marcado pela realização de conferências importantes sobre educação: a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (1990); Nova Delhi, na Índia (1993); Salamanca, na Espanha (1994); Aman, na Jordânia (1996). A temática dessas conferências é essencialmente a universalização da educação com especial atenção para os países em desenvolvimento, tendo como meio para isto o aperfeiçoamento dos ineficientes sistemas educacionais.

Como já referimos, a educação ganha notoriedade nas discussões políticas nacionais e internacionais. Neste sentido, discutir as políticas de educação, principalmente a partir da década de 1990, demanda considerar o contexto econômico e político do mundo e, da mesma forma, o lugar da educação neste cenário.

Vive-se atualmente a primazia da indústria mundial que ocasiona a concentração das riquezas e privilegia a propriedade privada. O trabalho e a produção centralizados nas mãos dos grandes capitalistas acentuam as diferenças entre povos e nações, criando um forte apelo ao consumismo que provoca a exclusão daqueles que não possuem as condições materiais para o acesso a determinados bens e serviços. Outro aspecto a ser considerado em relação ao desenvolvimento do capital é a fragilização do Estado-Nação, uma vez que as políticas dos países são pensadas externamente. Neste aspecto, desenvolvem-se estruturas de poder mundial que possibilitam uma autêntica política de controle

sobre o Estado, cujo espaço de atuação é restringido. Como exemplos ilustrativos deste tipo de controle, temos o FMI e o BM (LUCENA, 2004: 12).

O fim da Segunda Guerra Mundial representa para os países capitalistas centrais um momento de crescimento econômico e de produção; o auge do fordismo, período marcado pela interação entre Estado, Capital e Trabalho tem como maior objetivo a expansão do capital. Segundo Hobsbawm (1995), a “Era do Ouro”, como se denominou este período, propiciou a esses países condições de emprego e renda para os seus cidadãos, isto aliado a uma melhoria dos salários e das condições de moradia e de educação, o que resultou, então, melhor qualidade de vida para os trabalhadores. Este momento é caracterizado pelo modelo de Estado social-democrático ou Estado intervencionista, no qual a política é balizada pela busca do seguro-desemprego, pela gratuidade da educação e saúde, mas sem perder de vista a preocupação em seguir o processo de acumulação do modelo fordista de produção. Conforme Teixeira & Oliveira (1998), dessa forma o Estado é obrigado a assumir funções permanentes de planejamento da economia – não só via produção de bens públicos (educação, saúde, transporte, saneamento, seguridade social, etc.) – como também sustentar o processo de acumulação por meio da intervenção direta nas políticas de inversões privadas.

Nos séculos XIX e XX, emerge o Estado de Bem-Estar social caracterizado por uma postura intervencionista e de atuação na área social em setores como educação e saúde, ampliando a produção de bens e serviços para a sociedade. Este modelo de Estado aprofunda graves problemas de gestão com ênfase para o caráter burocrático que privilegia o controle dos processos de trabalho com prejuízo para os resultados. Com uma política essencialmente assistencialista materializada pela atuação direta na área social e de interferência e domínio na política econômica, este Estado passa a ter um custo crescente para sua manutenção e entra em crise na década de 1980 devido ao grande endividamento público, chegando, em alguns países, a empregar mais da metade do Produto Interno Bruto – PIB com gastos para manter a sua estrutura operacional.

A sucessão de crises e de quebras pelas quais passa o Estado decorre, na verdade, de um processo mais amplo dentro do modelo capitalista, que tem seu início na década de 1970. Este modelo hegemônico sofre uma grande ruptura

estrutural, o que redundava nas décadas de 1980 e 1990 numa série de transformações sócio-históricas.

Neste sentido, Frigotto (1999: 62) pontua que:

[...] a crise dos anos 70/90 não foi uma crise fortuita e meramente conjuntural, mas uma manifestação específica de uma crise estrutural. O que entrou em crise nos anos 70 constitui-se em um mecanismo de solução da crise dos anos 30: as políticas estatais. Mediante o fundo público, financiando o padrão de acumulação capitalista nos últimos cinquenta anos. A crise não é, portanto, como a explica a ideologia neoliberal, resultado da demasiada interferência do Estado, da garantia de ganhos de produtividade e da estabilidade dos trabalhadores e das despesas sociais. Ao contrário, a crise é um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço.

A partir da década de 1970, inicia-se então a reestruturação produtiva do capital nos países mais industrializados, cujo sentido é a concentração de capitais manifestada pela tendência de diminuição do lucro, pela recessão orçamentária em decorrência da superoferta de produtos e da insuficiência de mercado para a absorção destas mercadorias; ocorre, então, a substituição do valor de uso das coisas pelo valor de troca na tentativa de equacionar o problema de superprodução e de falta de mercado.

De acordo com (SOUZA, 2002: 35), a crise tem importância significativa para a reprodução do sistema capitalista, pois nela são geradas a reestruturação da produção e das relações sociais necessárias a sua própria existência, bem como a redefinição das práticas sociopolíticas de manutenção do poder. A própria crise pode ser, ao mesmo tempo, elemento de destruição e de construção do próprio capital. Neste mesmo sentido, Lucena (2004:12) afirma que ao passo que o capital cria estas crises, criam-se, concomitantemente em sua estrutura, as estratégias para resolvê-las e que, ao contrário de serem elas fenômenos pacíficos ou de imobilidade, apresentam-se de forma dinâmica e direcionam-se para a transformação. Por outro lado, nem sempre estas transformações significam uma forma de revolucionar este modelo político e social se não se colocar em discussão o modo de produção e as condições de vida do trabalhador. De outra forma, elas se caracterizam como “reformismo”, ou seja, apenas propostas no campo econômico, político e social dando uma nova roupagem ao capitalismo, “mas sem deixar de ser capitalismo”.

O mundo do trabalho é diretamente impactado com esta reestruturação que atinge os trabalhadores, não somente no que se refere à precarização do trabalho, mas, estes enquanto sujeitos histórico-sociais e pertencentes a uma classe. Ocorre, assim, a potencialização do capital em função da produção por meio do processo de acumulação flexível como forma de superação da crise em que este modelo se encontra. Outra medida para reorganização ideológica e política do capital é moldar as formas de trabalho aos seus objetivos pela introdução do neoliberalismo que se põe como política global e de flexibilização com a mundialização dos mercados financeiros e a quebra das barreiras comerciais, criando um único mercado de capital imune ao controle e ação de governos nacionais. No entendimento de Teixeira e Oliveira (1998), o caráter de transnacionalização do sistema capitalista de produção significou a morte do Estado e a capacidade de fazer suas próprias políticas econômicas e sociais, uma vez que estas estratégias são pensadas externamente aos governos nacionais.

A política neoliberal se apresenta como uma estratégia de poder que baliza a construção de novas alternativas no campo político, econômico e cultural à crise hegemônica em que se encontra o capitalismo, assim, constituindo-se também enquanto modelo econômico e político capaz de suprimir definitivamente o Estado de bem-estar. Esta política introduz um novo sentido comum em todos os aspectos da vida social expandindo-se como ideologia ao mobilizar estratégias e novos significados de sociedade. Este sistema se torna solução para a grande massa popular capaz de resolver problemas estruturais do capitalismo. Na lógica de seus intelectuais que assumem o discurso da expansão de um consenso social em torno das propostas neoliberais, o neoliberalismo é tomado como sendo o único modelo para equacionar a crise capitalista.

De acordo com Gentili (1996:10), na realidade esse modelo se trata de uma alternativa de poder extremamente vigorosa, constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista. Ele expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades: a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante.

A introdução do neoliberalismo nos países do sul ocorre no início da década de 1970, quando o Chile, em plena ditadura militar com o governo de Augusto Pinochet, torna-se o primeiro país da América Latina a experienciar essa política, assim se constituindo como o primeiro laboratório das estratégias neoliberais. O ideário neoliberal, ao contrário de muitos postulados, não é novo e tem origem nas *formulações de Hayek (1945)*, mas, a partir da década de 1980, há uma apropriação dessa política por governos conservadores como Estados Unidos e Inglaterra.

A educação de maneira especial tem-se tornado um *lócus* privilegiado de interferência dessas políticas. Em decorrência da proximidade do eixo educação, trabalho e economia, por esta última entenda-se mercado, que exige por sua vez mão-de-obra qualificada e barata, a educação sofre todas as reorientações políticas de modo a convergir-se para os objetivos da lógica capitalista. Neste sentido, as políticas, assumidas sob a chancela de nacionais, representam, na verdade, os padrões de internacionalização gerados no interior das agências de crédito como o Banco Mundial e o FMI, significando a primazia das orientações socioculturais e políticas das nações de primeiro mundo sobre os países menos desenvolvidos.

Para a educação, a política neoliberal chega com o discurso da democratização com atribuição da crise de gerência justificada pela ineficiência, falta de eficácia e de produtividade da gestão educacional. As políticas neoliberais, em par com as agências internacionais e para justificar sua interferência, culpabilizam os Estados pela má qualidade da educação, especialmente nos países periféricos e em desenvolvimento como o Brasil. Como efeito dessas políticas, o sentido de sucesso para pessoas e nações não passa pelo aspecto coletivo. É, assim, marcado pela competitividade que se torna marco crucial para se conseguir a equidade na educação, aqui entendida como sistema político que permite aos indivíduos sua capacidade de livre escolha dentro do mercado, imputando ao indivíduo a responsabilidade sobre o fracasso no campo educacional e social. Para Gentili (1996: 20), o grande objetivo estratégico do neoliberalismo, na realidade, é a transferência da responsabilidade com a educação da esfera política para a esfera de mercado, com prejuízo para seu caráter de bem público e reduzindo-a à condição de propriedade.

Na óptica neoliberal, o problema da educação não está somente na política do Estado burocrático e conservador; ela se coloca a serviço do mercado de

preparação do indivíduo para o mundo do trabalho. Esta profissionalização, no entanto, não representa garantias de emprego, mas um estado de empregabilidade. Visto assim, no âmbito da educação, o Estado neoliberal é caracterizado pela centralização e descentralização de suas ações, com a transferência da esfera social para a esfera mercadológica. Neste contexto, as instituições de ensino são encaradas enquanto empresas produtoras de serviços educacionais que atendem não a pais e alunos, mas a clientes, assim expressando o viés da formulação e controle das políticas educacionais por interesses corporativos mais amplos. A educação, então, assume seu caráter de mercado, onde seu planejamento se volta para os interesses do capital. Neste sentido, a economia e os interesses do mercado é que balizam os conteúdos, as normas e o processo educacional.

As políticas de reforma educacional em especial, a partir de 1990, sempre estiveram relacionadas às demandas do mercado de trabalho com a descentralização administrativa da gestão interna e externa dos estabelecimentos de ensino. Ao passo que ocorre a reforma do Estado, paralelamente ocorrem as reformas dos sistemas de ensino orientadas pelos interesses e objetivos das reformas estaduais. A descentralização e redistribuição do poder de decisão e controle entre as entidades centrais, regionais e locais se apresentam como principal característica dessas mudanças. Isto significa, na realidade, a transferência de responsabilidades num campo mais restrito que é a instituição escola ou, no campo mais amplo, na transferência de ações das secretarias estaduais de ensino para as regionais, das regionais para as escolas locais e destas para a comunidade, expressas, por exemplo, nas práticas de voluntarismo.

Para atender às demandas impostas pelos interesses do mercado de capital, a sociedade deixa de se preocupar com aspectos importantes em relação à educação como: práticas educativas, as desigualdades sociais, o fracasso escolar, a formação humanística do trabalhador, a educação politécnica e o sistema educacional, para se preocupar somente com a adaptação ao mercado de trabalho, com a modernização, com a flexibilização das ações. A focalização do interesse social para estes aspectos faz com que valores humanísticos que deveriam ser aprendidos nas instituições de ensino sejam substituídos por outros como, competitividade, atitude de individualidade, criatividade. Estes termos são transpostos do meio empresarial e associados às práticas e fins da educação.

O contexto que se põe em educação e as políticas que a viabilizam não podem ser considerados de outra forma senão sob a perspectiva do modelo de Estado e de economia política atual que se consolida no capital e reduz o Estado à sua função mínima em decorrência dos objetivos do mercado.

Sob esta óptica, analisar as políticas que são tomadas em educação necessariamente remete-nos à busca da compreensão das prioridades e do compromisso que as balizam ante aos paradigmas de regulação do Estado como resultado das transformações geradas no âmago do neoliberalismo. Estes novos padrões de regulação impõem à educação a perda de suas características e funções, com maior prejuízo para o seu sentido social. Segundo Dourado (2001: 50), em decorrência dessas políticas, os anos 1990 consolidam um processo de reforma do Estado e da gestão, onde, na América Latina, a educação e a escola passam por uma ressignificação de sua função social, materializada por um conjunto de medidas que dá um novo norte para a educação básica e superior.

As reformas educacionais assumem significados variados em momentos históricos específicos tornando-se, assim, complexa a discussão a este respeito. Para Sacristán (1996: 50), a dificuldade em discutir as reformas em educação reside no próprio conceito de reforma e sua utilização para diferentes propósitos, pois:

Fala-se em reforma quando se quer acomodar o ensino às demandas do mercado de trabalho, quando se efetua uma mudança de estrutura de níveis ou de ciclos com a finalidade tornar o sistema mais justo; fala-se de reforma ao se descentralizar a administração do sistema, quando se incorporam conteúdos novos ou novas tecnologias, ao se pretender melhorar os estilos pedagógicos dominantes, quando se busca a transformação dos procedimentos de gestão interna das escolas, quando se buscam mudanças na organização escolar; alude-se à reforma quando se quer melhorar os rendimentos dos alunos, diminuindo o fracasso, ou quando se fala em aumentar a qualidade dos professores. (Sacristán, 1996: 51)

O que ocorre então, neste sentido, é a banalização do termo reforma e sua aplicação retórica associada a qualquer programa ou política de governo voltado para a educação. Na medida em que estas formas de referência criam nos diretamente envolvidos nos meandros da educação a possibilidade de melhoria, de outro lado – embora sejam anunciados com propósitos nobres efetivamente em termos de políticas de educação – estas reformas ou programas correspondem à falsa idéia de que os governos e Estados possuem um planejamento estratégico para melhorar a educação.

De acordo com Sacristán (1996: 53), a utilização das reformas enquanto retórica política reduz seus efeitos no sistema educacional, fazendo com que também outras que se queiram levar adiante somente tenham, da mesma forma, valor de discurso, na verdade causando confusão e desmobilização. A falta de consistência nestas reformas é o reflexo de uma política de educação carente de inovação e abandonada a si mesma, sendo apenas paleada por sucessivas medidas de choque.

### **1.1 As agências multilaterais e suas políticas de educação**

Dada à conjuntura que hoje se configura e considerando-se principalmente o pós-guerra, analisar as reformas educacionais requer necessariamente levar em conta a atuação destes organismos nas políticas do mundo e, de maneira especial, na América Latina, pois como afirmam Gandim & Hiypolito (2003: 63):

[...] nas últimas reformas educacionais na América Latina [...] os padrões educacionais requeridos foram definidos por interferência externa direta para atenderem aos interesses do mercado [...]. Esses padrões internacionais, os quais incluem discursos e valores neoliberais e conservadores, têm criado ou ajudam a criar robustos sobre mercado, consumidores e tecnologia educacional. Esses discursos têm-se tornado dominantes, hegemônicos e cruciais na consolidação material de uma economia e política neoliberal conservadora, mesmo onde não há consumidores, mercado consolidado e tecnologia educacional disponíveis.

Para efeito desta análise, e não desconsiderando as diversidades destas agências, bem como seus níveis de interferência nas políticas de educação, pontuaremos alguns aspectos que consideramos essenciais acerca das políticas educativas do BM e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco –, numa perspectiva mundializada, mas com enfoque para seus efeitos nos sistemas educacionais da América Latina e do Brasil.

No caso do Brasil, nas últimas décadas, os acordos com as agências multilaterais são objetos de muitos estudos sobre o aprofundamento do papel destes organismos na política do País, especialmente no que se refere à educação, onde está dito que a “cooperação internacional” exerce influência suscitando novas formas de gestão e regulação do setor educacional. Na verdade, o Brasil tem historicamente recorrido a fontes de financiamento externas para equacionamento

de seus problemas financeiros, e um olhar pretérito para a nossa história mostrará que a dívida externa já era uma realidade no nascimento da república. A este respeito Oliveira (2001: 60) faz um levantamento histórico lembrando que a entrada do capital estrangeiro no País reporta-se à época do Império, tendo esta prática se acentuado na República. Em cifras de 1893 a 1927, havíamos tomado da Inglaterra 103 milhões, 137 mil e 433 libras; dos Estados Unidos, em apenas seis anos (1921-1927), mais de 176 milhões de dólares e, da França, 405 milhões de francos.

No campo da educação, a participação das agências internacionais não é nova, mas ganha força na década de 1950 com a assinatura dos acordos MEC-USAID (fusão das siglas Ministério da Educação e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional). Ainda neste período, os técnicos internacionais que visitaram o País influenciaram também a reforma universitária de 1968. Na verdade, não foi o único parâmetro de influência, mas ficaram bastante evidentes as sugestões da equipe no projeto de reforma. (VIEIRA, 2001: 60)

Nos anos de 1990, aprofundam os acordos internacionais a partir da descoberta do aspecto lucrativo da educação. Neste sentido, Oliveira (2001) destaca três variáveis que justificam esse caráter. Uma variável foi a definição de uma agenda internacional para a educação, que se configurou nos grandes eventos como as conferências internacionais. A segunda variável se caracterizou pela visão de educação voltada para o desenvolvimento seguindo as tendências estabelecidas pelo capital. E a terceira variável se relaciona à participação de organizações internacionais na elaboração dos projetos na área educacional – como o Unicef, FMI e BM.

A Conferencia Mundial sobre Educação para Todos – realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia – marca a entrada do Brasil para um grupo de países (EFA-9) em desenvolvimento considerados com sérios problemas na educação. A universalização da educação básica e o grande número de analfabetos representavam a tônica desses problemas. Neste sentido, o País se antecipa na tentativa de equacionar a questão da universalização e do analfabetismo, quando já na Constituição de 1988 orienta a reserva de cinquenta por cento dos recursos

vinculados<sup>3</sup> à educação para este fim, em um período de dez anos. Apesar dos objetivos destas medidas, fica assim evidenciada a nítida proximidade entre os países que compõem o EFA-9<sup>4</sup> na consecução de suas metas e os debates que colocam dentro das agências internacionais. Referindo-se ao caso brasileiro e à participação dessas organizações na educação, cabe destacar a predominância das ações do BM nas políticas de educação nacional.

### **1.1.1 Banco Mundial: propostas padronizadas e fragilidade teórica**

O BM influencia de maneira decisiva os parâmetros e políticas de desenvolvimento no mundo. Sua intervenção ou “cooperação” vai além do caráter financeiro, projetando-se no campo das estratégias e assessoramentos aos países nos mais diversos setores, inclusive na educação. Neste último aspecto, e com a finalidade de esgotar esta questão, fazemos alguns apontamentos acerca da visível inconsistência metodológica e teórica expostas nas propostas do BM e, ainda, a evidente visão de padronização presente nelas.

Na educação, essa influência se manifesta não somente pelo quantitativo de recursos empreendidos que, comparativamente ao destinado para outras áreas, representam cerca de meio por cento do que se aplica em educação nos países em desenvolvimento, mas principalmente se expressa nas tendências atuais das políticas educacionais desenvolvidas mundialmente.

Um fator determinante do ponto de vista hegemônico e até que ponto pode chegar as influências do BM nos países onde empregam seu capital, sob qualquer forma, é a própria composição do capital votante do banco que expressa a vontade dos países ricos, visto que 38,2% do poder de decisão são controlados por EUA, Japão, Alemanha, França e Reino Unido. Deste percentual, os EUA detêm 17,1%, o que lhes tem garantido a presidência do banco desde sua fundação, configurando

---

<sup>3</sup> O artigo 212 da Constituição Federal de 1988 vincula a aplicação mínima de 18% pela União e 25% para os Estado e Municípios dos recursos decorrentes de impostos para o desenvolvimento e manutenção do ensino. A este respeito ver também a Emenda Constitucional nº 14/96.

<sup>4</sup> Os nove Países com maior taxa de analfabetismo no mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), designados E-9. (Education for All – EFA).

também uma posição privilegiada e de grande poder de interferência (SOARES, 1996).

Ao longo de sua história, as políticas sociais do BM não apresentam um saldo inteiramente positivo, dado o fato do aumento da pobreza no mundo, da extrema concentração de renda e acentuação das desigualdades econômicas e sociais evidentes na América Latina. Apesar deste cenário, é a cada dia mais significativa e ascendente a participação do BM nas políticas sociais e educacionais no mundo, particularmente nos países em desenvolvimento e América Latina.

Essa crescente participação e importância do BM no mundo decorre:

[...] de dois fatores que se articulam mutuamente. De um lado, pelo destaque como principal organismo de financiamento de projetos de desenvolvimento no cenário internacional [...]. De outro, pelo seu papel estratégico no reordenamento da ordem mundial através do incentivo às políticas de ajuste estrutural nos países em desenvolvimento. (VIEIRA, 2001: 75)

Criado em 1944, o BM não tinha, a priori, suas propostas focadas para a educação, as áreas de infra-estrutura e agricultura eram suas principais prioridades. Sua atenção se voltou para a educação recentemente. Nesta perspectiva, do ponto de vista estrutural e objetivo, o BM difere muito de sua concepção inicial, quando sua função se restringia ao auxílio da reestruturação econômica dos países após a Segunda Guerra Mundial.

Discutir políticas e reformas na educação, especialmente a partir da década de 1980, implica considerar alguns fatores como a perspectiva da mundialização da economia e a reestruturação do trabalho – materializadas na flexibilização das relações trabalhistas – como forma de dar conta das demandas impostas pelo capitalismo. Em comorbidade com este processo, há redução dos gastos públicos e do próprio papel do Estado.

Na visão do BM, a educação se apresenta como fator redutor da pobreza no mundo e possibilidade de emprego. Neste sentido, suas propostas para o setor adquirem formas padronizadas de maneira a responder à lógica das políticas globalizadas que orientam também as condições para os financiamentos dos projetos educacionais e sociais. Assim, evidencia-se o caráter impositivo das políticas do banco expresso também pela similaridade dos discursos que defendem suas propostas nos diversos países onde atua. Dessa forma:

[...] embora se conheça que cada país e cada situação concreta requerem especificidade, trata-se de fato de um 'pacote' de reforma proposto aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macropolíticas até a sala de aula. (TORRES, 1996: 126)

As propostas ou “pacotes” de políticas educacionais do BM não são novas e refletem o padrão de onde foram geradas. Muitas destas tiveram como matriz países pobres da África e a sua projeção para outras realidades produz resultados contraditórios.

A esta contradição, pode-se adir, ainda, o fato dessas políticas serem elaboradas por autores que o banco chama de “primeiro mundo” para execução no “terceiro mundo”, desconsiderando, inclusive, os estudos e produções dos pesquisadores desta região. Assim:

[...] tanto os problemas como as soluções, e o próprio modelo de desenvolvimento educativo, foram pensados sobretudo a partir dos enfoques e modelos dos países desenvolvidos, embora as propostas sejam ilustradas geralmente através de experiências dos países em desenvolvimento. (TORRES, 1996: 145)

Isto reforça o sentido da uniformização das políticas de educação do BM, que desconsidera os fatores socioeconômicos e as especificidades educativas e culturais destes países.

Contraditoriamente aos resultados produzidos por estas políticas, especialmente na América Latina, a estratégia de análise econômica para delimitação de políticas educacionais adotada pelo BM, na verdade leva em conta o custo benefício e a taxa de retorno das propostas. A este respeito Coraggio (2003:95-96) expõe várias objeções teórico-filosóficas a serem consideradas quanto ao método economicista do banco. Aqui trazemos duas destas objeções bem pertinentes a nosso propósito:

1. embora se declare que essa análise é apenas um ponto de partida e que os governos têm motivações outras para estabelecer suas prioridades educativas, de fato, por razões que devemos determinar, as recomendações específicas e gerais estabelecidas nos documentos do Banco Mundial parecem estar sendo assumidas sem críticas por muitos governos da região e do mundo. [...] Isto transforma os governos, os intelectuais e os técnicos nacionais em co-responsáveis pelas conseqüências dessas políticas;
2. apesar do enfoque cientificista das propostas oficiais do Banco Mundial, não se assume o princípio científico de que estão baseadas em hipótese sujeitas a refutação; pelo contrário parece haver antes um afã em

continuar construindo exemplos para torná-los plausíveis que em atender as evidências que as rejeitam.

Convém não desconsiderar a intencionalidade dos projetos prontos do BM. Lembremos que um banco tem suas políticas de empréstimo e é oportuno para ele fomentar estas políticas uma vez que os recursos vêm do mercado de capitais, assim, o que na realidade vai interessar são as taxas de retorno e os juros. E isto é o que se torna prioritário, sendo que os objetivos ou resultados nas propostas de educação ficam em segundo plano.

São cada vez mais evidentes os resultados de experiências e políticas errôneas implementadas pelo BM, o que tem suscitado críticas dos mais variados segmentos da sociedade e dos próprios governos. Em razão disto, o BM vem tentando assumir novas posturas e promover mudanças em suas políticas.

Não há uma grande disparidade em relação aos discursos e uma tomada de posição efetiva. Na realidade,

[...] o Banco Mundial continua a resistir a transformações substanciais em sua estrutura e em suas políticas. As novas políticas e procedimentos são constantemente violados, e o Banco Mundial continua a não assumir qualquer responsabilidade pelos projetos e programas fracassados. Mais grave ainda, o Banco permanece estrutural e operacionalmente uma organização antidemocrática, não transparente e avessa à participação popular. (SOARES, 1996: 26)

A inércia destas propostas pode ser mais claramente percebida quando o próprio BM reconhece que na América Latina houve avanços consideráveis, assim como são avaliadas positivamente ações específicas e regionalizadas, no entanto, a pobreza e as desigualdades, na realidade, aumentaram na região. Mesmo diante destas constatações o BM propõe mudanças políticas para a América Latina fundadas na desregulamentação e abertura econômica, tais como, abertura comercial, privatizações, flexibilização das relações de trabalho, reforma do Estado e da educação, defesa do interesse privado e do lucro.

As políticas do BM que se alicerçam na sociedade apontam para a globalização como única via possível para os problemas socioeconômicos contemporâneos e a educação como política social não deve ser vista fora dessa conjuntura, até porque, na concepção do BM, ela é pensada sob a égide mercadológica e o ensino é produto dessa relação disponível nas escolas.

A visão de educação expressa nos documentos do BM evidencia, de maneira consistente, a sua fragilidade teórica, ou seja, o processo educativo e o caráter científico das propostas, na verdade, denotam desconhecimento. É freqüente observar nos documentos do BM imprecisão e falta de diferenciação entre conceitos básicos em educação. Esta insuficiência de conhecimento é reforçada também na medida em os técnicos e economistas do BM possuem uma visão reduzida do aspecto pedagógico e curricular, não sendo raros os equívocos no uso de conceitos como:

[...] educação e capacitação, ensino e aprendizagem, educação e aprendizagem, educação e ensino, educação e instrução, rendimento escolar e aprendizagem, currículos e conteúdos, conhecimento e habilidades, pedagogia e métodos, métodos e técnicas, métodos de ensino e estilo de ensino, textos escolares e materiais de leitura, educação inicial e educação pré-escolar, educação formal, não-formal e informal, educação de adultos, educação não-formal e alfabetização, e inclusive entre educação de primeiro grau e educação básica. (TORRES, 1996: 140)

Diante desta visão posta nos próprios documentos do BM, não há como negar que apesar do discurso existe, evidentemente, grande desconhecimento acerca do processo educacional e seus desdobramentos. Neste sentido, o BM possui um conjunto de boas idéias, mas que não devem ser tomadas como definitivas do ponto de vista do interesse educativo e das sociedades futuras.

Postas estas questões, entende-se que as propostas do Banco Mundial para a educação são no mínimo questionáveis. Inclusive deve-se considerar o fato de que “dentro do próprio Banco Mundial foram realizadas avaliações sobre as evidências que sustentam suas propostas e seu grau de validade geral; o resultado está longe de constituir uma confirmação satisfatória”. (CORAGGIO, 2003: 110)

Contudo, os apontamentos feitos, em que pese a fragilidade e política uniforme do BM, não invalidam suas propostas que, levando em conta a forma e o contexto para aplicabilidade, traduzem-se em resultados satisfatórios. O que se questiona é o aceite acrítico e condicionado aos interesses do BM, fundados apenas em hipóteses sem observar os pressupostos que asseguram a validade de tais políticas.

### **1.1.2 As políticas para educação da Unesco: aspectos aproximativos com as políticas do Banco Mundial**

Nos últimos anos, a proliferação dos acordos entre países e agências internacionais tem suscitado inúmeras discussões sobre o papel destas nas políticas daquelas nações. Um outro olhar sobre estas políticas, chamadas de cooperação internacional, revela, na realidade, o grau de intervenção direta destes organismos no planejamento e proposições em políticas de educação onde atuam. Na América Latina e, especialmente no Brasil, as influências externas na política, sob todos os aspectos, possuem um longo trajeto histórico.

A despeito das intenções apresentadas por estes organismos externos – Unesco, BM, FMI, entre outros – os acordos internacionais firmados confluem para o estabelecimento de políticas educacionais pautadas pela visão de articulação entre educação e desenvolvimento voltados para os objetivos do capital. Neste sentido, tem sido posta em prática, nas últimas décadas, uma densa agenda de eventos internacionais, traduzida sob o formato das grandes conferências e patrocinada pelas agências multilaterais. Não desconsiderando, portanto, o saldo positivo destes embates. Por outro lado, pode-se perceber também a difusão dos objetivos destes organismos balizados por uma visão de internacionalização/padronização das propostas para a educação.

Embora a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, expresse um dos marcos mais importantes para a tomada das discussões em uma perspectiva mundial sobre educação, promovendo a aproximação de países para a elaboração de uma agenda comum para a educação, na América Latina a cooperação internacional já é discutida desde a década de 1970.

A Unesco, criada em 1945, surge como um dos organismos mais influentes na formulação das políticas educacionais na América Latina (MELO, 2004:176). Originada dentro da própria ONU e balizando-se pelas diretrizes desta organização, a Unesco assume, por via de regra, as tendências decorrentes das políticas de internacionalização do capital, chegando suas propostas a se confundirem com as

do BM. Quando de sua criação, no período pós-guerra, sempre estiveram presentes nos ideários da Unesco conceitos como:

[...] promover a paz mundial e o bem-estar comum da humanidade. Integração, multiplicidade cultural, paz entre os povos e nações, um futuro melhor para os descendentes, a defesa dos direitos humanos, a preservação do patrimônio histórico e cultural dos países e povos e a igualdade social. (MELO, 2004: 176)

No que se refere à educação, esta instituição promove encontros internacionais e conferências, nos quais são costurados acordos e ações por meio dos representantes dos países que se tornarão critérios para os financiamentos. (MELO, 2004:177)

A atuação da Unesco nas políticas educacionais desenvolvidas na América Latina remonta à década de 1950, sob a forma de medidas compensatórias para superação das deficiências na educação. Esta entendida como meio de promoção do crescimento e desenvolvimento dos países. Neste sentido, suas políticas educacionais, na época, consistiam em apoiar a educação básica, objetivando a redução do analfabetismo e estruturação física das escolas no campo, com atenção preferencial às populações mais carentes. (MELO, 2004: 177)

Como já referimos anteriormente, acerca das construções práticas e ideológicas que aproximam o pensamento sobre educação da Unesco às políticas do BM. Melo (2004: 182) observa que com a saída dos EUA dos quadros da organização – seu mais eminente financiador – é criada uma forte dependência financeira da Unesco com o BM. Isto ocasiona, a partir de então, uma ingerência do Banco na própria agenda da organização, redirecionando, assim, seu sentido político-ideológico.

O pensamento sobre educação da Unesco também segue as mesmas premissas do que objetiva o mercado de capital, imputando para o indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, desresponsabilizando o Estado. Esta visão economicista e individual que a Unesco assume em relação à educação fica evidente no pronunciamento do representante desta organização no Brasil, no II Congresso Nacional sobre Investimento Social Privado – Gife – Educação, Diversidade Criadora e Cultura de Paz – Fortaleza/CE, realizado no período de 24 a 26 de abril de 2002, quando afirma ([www.unesco.org.br](http://www.unesco.org.br) – acesso, 02/06/2007) que:

Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais nada, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. **Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade** em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades. (Grifo nosso)

Um outro referencial importante que confirma o processo de mudança da visão da Unesco sobre a educação é o Relatório Delors, elaborado por especialistas de diversas áreas e de várias partes do mundo entre os anos de 1993 e 1996. O documento faz um diagnóstico contextual do mundo globalizado e os efeitos decorrentes desse processo. Assim, aponta problemas reais na educação mas, por outro lado, propõe medidas e ações a serem desencadeadas que flexibilizam todas as modalidades e níveis de ensino, evidenciando a aproximação com o ideário das agências multilaterais. Sobre admitir a atual conjuntura sociopolítica e econômica mundial, o referido documento reconhece que:

[...] o ideal de progresso, tão acalentado até épocas recentes, trouxe apenas desilusões a grande parte da população mundial. Fenômenos como desemprego e a exclusão social podem ser verificados mesmo nos países mais ricos, exponenciando as desigualdades sociais em todo mundo. Em vista dessa análise, o documento indica quais, a seu ver, são as principais tensões a serem resolvidas no próximo século: tornar-se cidadão do mundo, mantendo a ligação com a comunidade; mundializar a cultura preservando as culturas locais e as potencialidades individuais; adaptar o indivíduo às demandas do conhecimento científico e tecnológico – especialmente as tecnologias de informação –, mantendo o respeito por sua autonomia; recusar as soluções rápidas em favor das negociações e consensos; conciliar a competição com cooperação e a solidariedade; respeitar tradições e convicções pessoais e garantir a abertura ao universal. (SHIROMA, MORAES & EVANGELISTA, 2000: 65-66)

Em decorrência dessa conjuntura, o relatório define para o Século XXI três grandes desafios: o ingresso de todas as nações no campo da ciência, da tecnologia, da adaptação cultural e do pensamento à sociedade da informação e à convivência democrática.

Neste documento, a Unesco apresenta uma visão reformulada de educação em que sua função é ampliada. Cabe à educação, neste sentido, atuar como mecanismo que assegure a paz no mundo, promovendo a liberdade, a justiça social, além de favorecer a criação de ambientes harmoniosos entre povos e nações. Para esta entidade – e compactuando o pensamento do BM – a educação é tida como instrumento capaz de favorecer o desenvolvimento e reduzir a pobreza no mundo. Na consecução deste pensamento é proposta uma nova conceituação de educação,

que é *educação ao longo de toda vida*, fundada em quatro pilares básicos, segundo a Unesco: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos.

Para tanto, e como já referimos, a Unesco, por meio do citado relatório, propõe um sistema de ensino flexível e diverso, tanto em relação ao tempo e forma de organização quanto à certificação, expressando, dessa forma, uma concepção elitista de ensino com a preparação de técnicos trabalhadores para um mercado igualmente diverso.

Cabe destacar e – com maior gravidade – o espaço de discussão reservado ao ensino superior que, na visão desta organização, traduz-se na concepção de adaptação e como propulsor do desenvolvimento. Entretanto, para esta modalidade, o relatório privilegia o ensino à distância com política de educação a ser adotada. Nesta óptica, pode depreender-se, então, que o aludido relatório encomendado pela Unesco apresenta um diagnóstico pontual e com recomendações práticas, mas imbuído de forte viés moralista (SHIROMA, MORAES & EVANGELISTA, 2000). A este respeito, reforçamos o caráter de afinidade das políticas de educação desenvolvidas pela Unesco com aquelas tomadas pelo BM e demais agências multilaterais.

## **1.2 Reforma da educação brasileira: a desconcentração e a transferência de responsabilidades**

No Brasil, o projeto de reforma do sistema educacional adquire forma na década de 1990<sup>5</sup>. Apesar das construções desta década no que tange à educação, uma discussão a este respeito, necessariamente, deve apontar para os acontecimentos da década de 1980, com destaque para o processo político que originou a Constituinte de 1988, que, pela introdução de novos direitos e da preservação dos direitos sociais, firma-se sob o título de “Constituição Cidadã”.

Os anos de 1980, na visão dos economistas, são considerados como a “década perdida”. Ao contrário, para a educação, este período é extremamente fértil,

---

<sup>5</sup> 1995-2006 é o recorte temporal e histórico em que nos situamos para consecução do objetivo desta discussão

do ponto de vista da organização dos movimentos sociais e de significativas realizações. Sobre este cenário, Arelaro (2000: 95) assevera que:

É no início desta década que a reorganização dos movimentos sociais se consubstancia em entidades e instituições, das quais destacaríamos, dentre outras, a criação da Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (Andes), da Central Única dos Trabalhadores (CUT), do Partido dos Trabalhadores (PT), da Associação Nacional de Educação (Anpe), e da transformação da Confederação dos Professores do Brasil (CPB), em Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Considera-se, também, que é nesta década que se completa o processo de transição “negociada” do governo militar para o governo civil, com o restabelecimento das eleições diretas e secretadas.

Em decorrência dessas conquistas sociais implementadas pela Constituição recém aprovada, a década de 1990 é palco de disputa ideológica de dois movimentos antagônicos e recorrentes: o desejo de se por em prática os direitos sociais preceituados na nova Constituição de 1988, por meio de um novo projeto político para o País, expresso “principalmente nas propostas de governos municipais progressistas”. Em contraposição, a eleição do presidente Fernando Collor com uma retórica demagógica e populista, na realidade, marca a introdução de um processo de reforma do Estado, com vistas a colocar o País na era da modernidade através de um projeto político de clara orientação neoliberal.

Era evidente que o presidente eleito e sua equipe de governo – composta de pessoas de pouca tradição e referência nacional – não demonstravam possuir uma proposta “consistente de intervenção social”. Apesar de sempre presente nos discursos, a educação nunca se tornou prioridade de governo, até por não haver também estratégias efetivas por parte dele no sentido de mobilizar a sociedade para as ações mais abrangentes em educação. É neste governo que se consolidam as pressões das agências internacionais – BM, Unesco e Unicef – que condicionam o recebimento de empréstimos aos resultados educacionais.

Com o *impeachment* de Collor e a ascensão de Itamar Franco (29 de outubro de 1992), apesar de este assumir uma postura política diferenciada de seu antecessor, percebemos a continuidade do projeto de abertura do mercado e da economia e, da mesma forma, como continuam as interferências das agências multilaterais na política socioeducacional brasileira. Assim, o projeto neoliberal vai-se consolidando, reforçado pelas pressões e condicionamentos das agências

internacionais, por meio do monitoramento dos financiamentos, especialmente, do BM e do FMI. (ARELARO, 2000: 98)

A reforma do Estado é claramente balizada pela opção da administração e gerência da coisa pública, traduzida na configuração de um Estado mínimo. Neste sentido, com a posse de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1º de janeiro de 1995:

[...] explicita-se a assunção de propostas e formulações claramente defendidas em discursos neoliberais e “globalizante”: redução do aparato de Estado e do financiamento das áreas sociais, privatização das empresas estatais rentáveis, com clara preferência pela entrada de capital financeiro volátil, financiamento público – via BNDES – para a compra de estatais por multinacionais estrangeiras, criação de sistemas de proteção privilegiada aos bancos – através do PROER –, redução de direitos sociais dos trabalhadores assalariados, transferência a empresas privadas e organizações não governamentais (ONGs) de responsabilidades tradicionalmente do Estado, com reconceitualização de público e privado, transformando instituições públicas estatais em “organizações sociais” que obedeçam a lógica de mercado, dentre outras medidas. (ARELARO, 2000: 99-100)

De acordo com Carvalho (2004:48-49), as reformas direcionam o Estado para o exercício da reprodução do ideário capitalista, transferindo a responsabilidade de suas políticas de “desenvolvimento e controle econômico” para o setor privado sob a justificativa de que seu papel deveria voltar para a condução competente, eficaz e eficiente das políticas concernentes ao campo social. Neste aspecto, emerge uma concepção de Estado forte, centralizador e gerencial, que não dá conta da resolução da crise social em que se aprofunda. E, seguindo a tendência de expansão do capitalismo, o que ocorre é o enxugamento do Estado, materializado na transferência de responsabilidades para a sociedade civil. Em outras palavras, a desconcentração de tarefas e custos.

A este respeito e referindo-se a Silva Jr. (2002), Carvalho (2004: 49) chama a atenção para um fator importante a ser considerado que, segundo o autor, consubstancia-se no processo “inacabado” de transição do fordismo para o atual capitalismo, o que implica na formação de um Estado gestor seguindo a tônica organizacional das grandes empresas multinacionais. No caso do Brasil, este processo se acentua ao custo da desqualificação dos serviços públicos e coletivos, levada a cabo através da mídia e explicitada na própria propaganda oficial, privilegiando o setor privado e o individualismo das ações. Dessa forma, o modelo

privado de gestão, padrão de eficiência, agilidade e qualidade, passa a ser parâmetro de orientação tornando-se exemplo a ser adotado para o serviço público. Em outras palavras, o Estado promove a desqualificação dos seus serviços para justificar o avanço do setor privado no serviço público, expresso principalmente nas terceirizações.

Para disseminação dos ideais neoliberais, o governo conta, inclusive, com importantes universidades e instituições de pesquisa. Neste sentido, as organizações, para funcionarem, precisam de:

[...] pessoas que aceitem a lógica economicista /mercantilista proposta. Por este motivo, o governo investiu na criação das agências executivas e na profissionalização dos servidores objetivando quebrar as resistências e promover lideranças multiplicadoras das idéias inerentes à gestão gerencial, e, conseqüentemente, disseminar, de forma abrangente, o conjunto dos ideais neoliberais que sustentam a reforma do Estado. (CARVALHO, 2004: 49)

O caráter de adaptação do Estado em relação ao mercado se configura enquanto principal característica da política defendida pelo governo de FHC e o discurso da competência, eficiência e eficácia se coloca como critério para a gestão pública.

Fazendo alusão a Silva Jr. (2002), Carvalho (2004: 50) faz importante observação acerca da concepção de Estado que se estabelece, na qual ocorre um distanciamento entre este e a sociedade. Assim se propicia um modelo de Estado onde os poderes se tornam “hipertrofiados” gerando como efeito decorrente uma forma de relação entre ele, o Estado, e a sociedade civil que ignora a mediação das entidades representativas desta última, determinando, então, a separação de fato entre a “esfera política e a esfera social”.

A propósito deste estudo e não desconsiderando o conjunto dos mecanismos que se articulam e influenciam na definição do papel do Estado no que se refere às reformas, situam-se as agências internacionais. Estas, influenciadas pelos EUA, direcionam a economia e as políticas dos países onde atuam aos objetivos do capitalismo e do neoliberalismo, como já referimos, sob orientação e hegemonia norte-americana.

Ao se fazer um retrospecto das últimas décadas na história sóciopolítica e econômica do Brasil, perceber-se-á que as agências multilaterais têm exercido

importante papel na definição das políticas nacionais em seus aspectos mais amplos e variados. À luz dos parâmetros neoliberais e pela difusão do discurso da produtividade e equidade social, estes organismos germinam no Estado impondo suas políticas de sedimentação do capital, desconsiderando as especificidades sócio-históricas e culturais destas nações e, em nome da lógica do mercado, “organizam seus espaços de exploração/acumulação, promovendo mudanças nos âmbitos econômico, social e político”.

Segundo a observação de Carvalho (2004: 51), os ajustes nas políticas de educação feitos pelo governo brasileiro objetivando a adaptação e captação de recursos junto aos organismos internacionais remontam à década de 1970. Neste período, o BM tinha uma visão de educação vinculada ao crescimento da economia através da formação em nível médio de mão-de-obra para o setor produtivo.

A organização da educação brasileira nos moldes das influências internacionais tem suscitado novos modelos de regulação e de gestão educacional no País, expressa nos acordos multilaterais. E neste aspecto:

[...] os governos brasileiros, na década de 1990, a despeito das forças de resistências da sociedade civil organizada – desde Collor de Mello, passando por Itamar Franco e com muito mais intensidade com Fernando Henrique Cardoso – cumpriram com a “tarefa de casa” no ajustamento do País a esta nova ordem mundial, implementando as reformas em todos os setores da sociedade brasileira. Tomando apenas as questões educacionais, podemos verificar com clareza a implantação de reformas, de programas e de projetos alinhados aos interesses da economia (descentralização, privatização, adequação legislativa etc.). (CARVALHO, 2004: 51)

Os governos brasileiros, com ênfase para os da década de 1990, motivados pelos ideais liberais e adaptação econômica da educação, mobilizam estratégias de orientação da própria legislação aos propósitos das políticas das agências internacionais.

O processo de reforma educacional brasileiro ganha materialidade, de forma efetiva, a partir da década de 1970, com mais intensidade em 1990, tendo como base os apontamentos feitos pelos organismos internacionais de uma “crise de eficiência, eficácia e produtividade” pela qual passa o sistema educacional do País em decorrência da incapacidade gerencial do Estado em administrar seus sistemas educativos. Como forma de superação da referida crise, estas agências se orientam para a realização de reformas administrativas voltadas para atender aos objetivos do

mercado. Estas reformas se caracterizam pela “desconcentração dos mecanismos de financiamento e gestão” e maior controle e centralização do aspecto pedagógico, traduzido na criação de instrumentos padronizados sob o pretexto de serem parâmetros, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e as Referências Curriculares Nacionais, entre outros que, nas Secretarias Estaduais de Educação e Diretorias Regionais de Ensino, são adotados como referência obrigatória para o alcance dos resultados e índices educacionais.

Sob esta óptica, é lícito observar o contra-senso que se põe quando oficialmente se coloca a desconcentração da gestão como mecanismo de mobilização da sociedade para a resolução, com agilidade, dos problemas da educação, ao passo que, na verdade, evidenciam-se implícita e explicitamente nestas políticas os pressupostos que reforçam a subserviência dos sistemas educativos à lógica do mercado de capital.

Como já referido, considerar a interação da economia, da sociedade e do mercado, com destaque para as formas de regulação e flexibilização, é imprescindível para um tratamento adequado a análise das reformas educacionais. A este respeito Carvalho concorda que:

Nesta lógica da reorganização dos espaços sociais para a expansão do capital localiza-se a reforma da educação preconizada pelo diagnóstico produzido à luz do discurso da eficiência, da eficácia, da competência e da excelência do privado; do evidenciamento da importância da competitividade empresarial; da subsunção da ciência à condição de mercadoria e da defesa de um Estado mínimo no que se refere à sua atuação no campo econômico, mas máximo, forte e centralizado referindo-se à regulação interna, no sentido de criar as condições para o desenvolvimento mercadológico. (CARVALHO, 2004: 53)

A mercantilização da sociedade se concretiza como efeito decorrente dos processos de reforma do Estado e dos impactos destas reformas nos sistemas educacionais. Sob esta óptica, é dado à educação um caráter de mercadoria, pautado pelo individualismo em detrimento das ações coletivas.

### **1.3 Iniciativas de “descentralização” da educação no Brasil: da década de 1980 aos dias atuais**

A descentralização da educação escolar no Brasil se confunde e resulta, na verdade, dos acordos na área de políticas da educação para modernização dos sistemas educativos objetivando a adaptação ao modelo de economia globalizada. Essas iniciativas fazem parte de uma agenda de reformas políticas no sentido de redimensionar o serviço público enfatizando a descentralização da educação como mecanismo de transferência de responsabilidades das políticas de gerenciamento e execução dos serviços educativos do governo central para os Estados e municípios.

Como sintoma dos ajustes da economia e da diminuição do papel do Estado, o Brasil desenvolve suas políticas de descentralização dos sistemas educativos com prevalência para a municipalização. (RODRIGUES, 2004: 17)

No campo da educação, essas mudanças podem ser percebidas tanto no aspecto administrativo, quando no pedagógico. O agravante, neste sentido, é que essas reformas são patrocinadas por agentes externos – BM, FMI, entre outros – que, em contrapartida, participam ativamente no estabelecimento das prioridades a serem tomadas ocorrendo, assim, o direcionamento das ações da educação para a atenção das demandas do mercado.

As mudanças na forma de gestão e funcionamento dos sistemas de educação são os objetivos comuns de todas as reformas. Na realidade, implícito nestes processos, está o interesse de redefinição do papel do Estado aliado às medidas de descentralização. Segundo Rodriguez (2004), estas medidas reformista representam aquilo que os países procuravam, no aspecto das adaptações já referidas, ou seja:

- 1) Uma maior eficiência administrativa, maior rapidez na tomada de decisões e relações menos burocráticas; 2) Redistribuição da responsabilidade financeira da educação, “aliviando” o governo central; 3) Maior democratização nas decisões e fortalecimento da participação da sociedade; 4) Maior flexibilidade da gestão escolar, maximizando o processo informativo para facilitar a tomada de decisões por parte da comunidade, de forma a atender as necessidades locais; 5) Subsídio à demanda, mediante uma educação regulada pelas leis do mercado, baseada na livre escolha e fortalecimento da concorrência na oferta; 6) Neutralização de diferentes centros de poder (burocracias estaduais e municipais, organizações sindicais entre outros); 7) Transferência de poder e recursos de certos grupos de influências a outros; 8) Melhoria da qualidade da educação, propiciando a tomada de decisões mais próximas do nível escolar, promovendo um maior compromisso e melhoria dos resultados. (2004: 18-19)

Nesta óptica, o que fica explícito às prioridades das reformas é que elas, na sua maioria, evidenciam a forte participação do mercado de capital, medidas de controle e padronização de resultados.

Carvalho (2004) faz importante observação quanto à significação do termo descentralização, destacando a diversidade de sentidos e sua utilização como sinônimo de outros termos pertinentes ao mesmo discurso. Assim, no entendimento deste autor:

[...] descentralização é o deslocamento de poder de uma esfera de governo a outro, fazendo acompanhar-se de autonomia e das condições materiais e imateriais para a sua realização. Neste sentido, a esfera para onde o poder foi descentralizado, terá a responsabilidade de gerir integralmente o que foi descentralizado (ação política), utilizando-se dos recursos de toda ordem para viabilizar a sua concretização, sem perder de vista a necessidade do envolvimento da sociedade civil organizada nas diversas fases do processo de decisão. [...] a desconcentração consiste na delegação de determinadas funções, encargos e responsabilidades de uma esfera central às esferas regionais ou locais sem o deslocamento do poder político de decisão. Ocorre a transferência da gestão operacional para o nível regional ou local, a partir de objetivos, metas e políticas definidas no âmbito central. [...] municipalização refere-se ao desenvolvimento de determinada política no âmbito municipal tendo os seus habitantes – sociedade civil organizada e sociedade política – participando ativamente do processo de sua elaboração, execução, acompanhamento e avaliação. [...] prefeiturização consiste no processo pelo qual a prefeitura de um município desenvolve determinada política subordinada a outra esfera de governo (Estadual e/ou Federal), respondendo pelas ações e decisões com ou sem a participação da sociedade civil organizada e do poder legislativo local e [...] desobrigação está associada ao processo de racionalização da educação, vinculada à questão da municipalização (diga-se, prefeiturização) defendida pelo BM com o objetivo de combater o desperdício de recursos na educação brasileira. Opera aí a lógica do Estado mínimo, expressa na desobrigação do governo federal para com a educação fundamental, transferindo-a para a alçada municipal ou para a escola. Caso os municípios não consigam, não tem problema, pois a iniciativa privada está aí para suprir a oferta. (2004: 54)

No que se refere ao processo de descentralização da educação no Brasil, é lícito pontuar que tradicionalmente houve um compartilhamento de responsabilidades entre as três esferas administrativas. Esta tendência é exposta na LDB nº. 9394/96 – artigos 9º, 10º e 11º – onde se pressupõe a definição de responsabilidades em relação à educação entre União, Estado e Municípios. Entretanto, esta divisão de atribuições evidencia a transferência de responsabilidades colocando a União apenas no papel distributivo e suplementar às iniciativas do Estado. Assim, o MEC desempenha a função de coordenação das

políticas educacionais e assistência técnica, deixando principalmente a educação básica inteiramente sob responsabilidade estadual e municipal.

Conforme Rodriguez (2004), já se podia perceber iniciativas de descentralização do ensino fundamental na Lei 5.692/71, ainda num período de autoritarismo político. Mas, ele enfatiza que:

Durante os anos 1980, com o processo de democratização do País, também os movimentos defensores da descentralização ganharam espaço e poder no debate político, iniciando um movimento de descentralização fiscal, que foi legitimado pela Constituição de 1988 e transferindo aos Estados e Municípios parte importante dos recursos fiscais antes em poder da União, além de uma maior participação nas decisões políticas e responsabilidade pela oferta do serviço educativo. (2004: 23)

No tocante ao processo de descentralização da educação no Brasil, deve-se levar em consideração que as propostas atuais, neste aspecto, são marcadas por períodos de centralização/descentralização do poder político nos Estados (PERONI, 2003: 38). Portanto, uma cadência de círculos ou a perspectiva de continuidade/descontinuidade, características historicamente inerentes a vários processos políticos e de reformas.

A centralização do poder e dos recursos na esfera estadual é explicitada com o processo de democratização do País traduzido na passagem dos anos de 1980 aos anos de 1990. Este processo também evidencia a insatisfação da sociedade em relação ao Estado como resposta aos estigmas das tradições coloniais ainda presentes e à participação decisiva do setor privado nas políticas administrativas brasileiras (CARVALHO, 2004: 55). Como efeito desta insatisfação e em virtude das tendências internacionais, delineia-se uma política de reforma do Estado destinada a atender aos objetivos do mercado e inserir a educação nesta mesma lógica, como ao longo desta discussão buscamos demonstrar. Corroborando com este pensamento, Peroni (2003: 69) observa que:

A proposta atual de descentralização ocorre em um contexto de grande competitividade internacional, cuja regra é a desregulamentação, como meio de eliminar os obstáculos ao livre jogo do mercado, e que, em se tratando de Brasil e América Latina, além desse processo, vive-se ainda a crise avassaladora da dívida externa, que se aprofundou nos anos de 1980, tornando esses países reféns dos organismos internacionais, principalmente do FMI, cuja determinação é a de se diminuir os gastos públicos.

Nesta óptica, fica claro que as propostas de descentralização, na realidade, e de forma processual, propõem tirar aquilo que tradicionalmente é de responsabilidade do Estado no que diz respeito às políticas sociais, por meio de um processo de transferência para a sociedade de funções que eram do poder público. Assim, convém destacar que este processo se coloca dentro de um cenário de competitividade internacional entre os países que desenvolvem suas políticas removendo o que se coloca enquanto obstáculo e a educação faz parte desse processo.

De acordo com Carvalho (2004: 55), no que concerne à democratização da educação, um aspecto importante assumido pelas reformas na década de 1990 é a ressignificação dos pontos de vistas defendidos pelos setores progressistas. Carvalho (2004), reportando-se a Oliveira R. (2000 p.81), destaca que aliados ao termo “descentralização” se apresentam outros que ganham força, como: *autonomia, participação, controle da comunidade, novo padrão de gestão, racionalização administrativa, repasse direto de recursos para a escola, parcerias, municipalização*. Apesar das intenções das reformas e do sentido que estes termos assumem dentro do discurso e da lógica capitalista, poder-se-ia constatar:

[...] aparente aproximação entre a proposta denominada de descentralização do governo e as idéias defendidas pelas classes populares. [...] os defensores dos ideais democráticos ficaram, de uma certa forma, imobilizados no que se refere à contestação da referida proposta da classe que se encontrava no poder em decorrência do verniz democrático nela contido. (CARVALHO, 2004: 55)

A Constituição de 1988 representa um referencial histórico para o processo de descentralização do poder político no Brasil ao propiciar a organização político-administrativa do País, municiando os Estado e Municípios de maior autonomia. Entretanto, este processo se coloca como um movimento dialético, devendo, portanto, não ser tomado sem sua dissociação do tempo histórico e do espaço real em que essas formulações se situam.

O discurso da descentralização, como foi inicialmente apresentado, sugeriu sua aproximação com o termo e o contexto de democratização, inclusive a acepção dos dois termos como sinônimos, evidenciando ser mais um canal aberto para participação da sociedade, o que não ocorreu de fato em várias situações. Sob o pretexto de descentralizar foram criados mecanismos de fortalecimento das ações

individuais e desconcentração reforçando, na mesma medida, a manutenção de pessoas e grupos no poder.

É importante notar as contradições presentes no discurso da descentralização, visto que as ações dos governos nem sempre favorecem a sua implementação, constituindo-se, então, como mecanismos apenas de redistribuição do poder entre o Estado e a sociedade. Neste sentido, o que ocorre é a desconcentração e a transferência de responsabilidades, mas sem, na mesma medida, garantir a participação de fato da sociedade no poder decisório.

Nesta perspectiva, este processo torna-se uma prática antidemocrática ao transferir para as empresas – públicas ou privadas –, à comunidade, aos Estados e Municípios a manutenção da educação básica, sem, no entanto, apresentar uma proposta clara e viável de financiamento. Esta tendência é a tônica das políticas de educação, principalmente nos anos de 1990, que “discursam” em favor da descentralização do poder, que se configuram realmente como estratégias de desconcentração das ações e custos.

Prosseguindo no que se refere à descentralização, Carvalho (2004), fazendo referência a Martins A. (2002), afirma que o processo de descentralização da educação se apresenta sob diversos argumentos para atender a interesses distintos, que são assim definidos:

As argumentações de natureza psicológica assinalam os benefícios de ordem psicológica dos indivíduos que usufruem dos serviços públicos, em virtude de um contato mais próximo, de forma direta, sem intermediações e interferências de poderes alheios ao conhecimento da realidade local. Neste sentido, os usuários estariam mais interessados, por exemplo, em cuidar da melhoria da escola, em virtude de considerá-la, em parte, como sendo sua e não como algo estranho imposto por um grupo distante (governo federal e estadual);

A argumentação sociológica volta-se para as questões de ordem cultural e de demanda local e se aproxima daquilo que as pessoas mais precisam em termos educacionais, sem a dispersão de objetividade prática inerente a uma educação centralizada, em que as decisões são tomadas e aplicadas de forma generalizada para situações locais diversificadas;

O argumento de natureza administrativa centra-se na possibilidade de melhoria dos serviços educacionais devido à agilidade na resolução dos problemas e encaminhamento das decisões sem o atrelamento burocrático aos órgãos centrais. A administração descentralizada se responsabilizaria pelo planejamento, execução e avaliação no âmbito local, com muito mais competência, de forma mais ágil, o que contribuiria para melhorar a qualidade do ensino. (CARVALHO, 2004: 56-57)

A despeito destas categorias mencionadas, o processo de descentralização da educação não ocorre imune à interferência das ações das políticas locais e regionais. Dessa forma, fica claro, então, que somente o fato de se descentralizar, sem se criar as condições reais e objetivas para participação da sociedade, vai ocasionar apenas o deslocamento das obrigações do poder central para os Estados e Municípios, ou seja, a desconcentração.

Do processo de desconcentração em curso atualmente nas escolas é possível perceber que dois sentidos emergem no delineamento destas propostas. Um é a concepção defendida pela sociedade, tida como viável, que objetiva a democratização do poder e das verbas que historicamente são controladas pelos governos centrais, beneficiando pequenos grupos e pessoas ligadas ao poder. De outro lado, existe a real proposta que atualmente está em vigência e que se traduz na desconcentração propagada como descentralização ou democratização, mas que não destina para a educação os recursos necessários, praticando apenas a transferência de responsabilidades para os governos regionais e locais, caracterizada pela desobrigação do governo central.

Como vimos, o que está posto nos discursos sobre esta matéria se coloca em caminho diametralmente oposto ao campo das práticas reais, negligenciando a participação da sociedade,

[...] que é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor reconhecimento da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade [...]. (LIBÂNEO, 2004: 201)

O processo de descentralização da educação no Brasil, da forma como vem estabelecendo-se, não está associado a mecanismos de financiamento e apoio técnico-pedagógico. Ainda se constitui de forma verticalizada e pouco democrática (AKKARI, 2001: 176). Ainda na visão deste autor e citando Watkins (1999), o País dispõe de um dos sistemas educativos com maior nível de descentralização na América Latina, no entanto, isto não se faz acompanhar por programas significativos em matéria de educação pública.

Um aspecto relevante do processo de descentralização da educação brasileira é considerar algumas vertentes inerentes ao processo descentralizador.

Sob este aspecto e baseado no pensamento de Carvalho (2004), propomos aqui uma breve referência no sentido do entendimento dessas vertentes. Em alusão a Lobo (2005) e Martins A. (1999), Carvalho identifica três vertentes no que se refere à descentralização: *da administração direta para a indireta, entre níveis de governo e do Estado para a sociedade civil*. Definindo cada uma das vertentes, Carvalho (2004) afirma que:

Na vertente da administração direta para a indireta, destaca-se a chamada descentralização ocorrida desde o período militar, momento em que foi consolidada e fortalecida uma série de empresas de caráter privado, sob a justificativa de ser mais ágil do que a administração direta na condução das atividades administrativas, proporcionando melhor qualidade dos serviços prestados.

A vertente da descentralização entre níveis de governo refere-se à municipalização do ensino. Historicamente, os Estados e Municípios têm-se subordinado, nos aspectos político e econômico, ao governo federal, dependendo diretamente, quase sempre, da União para prover a educação na esfera regional em virtude da característica centralizadora do governo brasileiro na esfera do sistema federal.

E, por fim, a vertente da descentralização do Estado para a sociedade civil está relacionada com a transferência (direta ou indireta) das obrigações educacionais do setor público para a iniciativa privada. (2004: 58-65)

Fica claro nestes três níveis de descentralização um aspecto comum a todos eles, que é a criação de mecanismos que servem para o fortalecimento da iniciativa privada em detrimento do setor público, reforçado pelo discurso de ineficiência do Estado na gestão dos seus sistemas educativos. Com isto, o que se percebe, embora não seja admitido pelo Estado, é o crescimento do ensino privado. Há, na realidade, uma indeterminação entre o público e o privado, de maneira especial nas questões educacionais. Conforme observa Carvalho (2004: 56), neste cenário de indefinições, o público é tratado como mercadoria e o privado se transveste de social. Seguindo o pensamento deste autor:

[...] publiciza-se o privado vendendo a idéia de que a escola privada é parceira da educação pública, inclusive os próprios nomes são sistematicamente adocicados, passando a ser chamadas de escolas paraestatais, comunitárias, não governamentais, cooperativas, organizações sociais. (2004: 66)

A falta de uma delimitação entre o público e o privado, fator que motiva uma disputa entre as duas esferas, favorece a interpretação ambígua deste termo por parte da sociedade. Decorrencia disto é a instalação de um processo em que o privado se torna hegemônico, caracterizando o Estado cada vez mais como

ideologicamente privado. Neste sentido, Dourado (2006: 283) nos diz que “o embate entre o público e o privado, no campo educacional, revela a persistência de forças patrimonialistas na educação, favorecendo, dessa forma, várias modalidades de privatização do público”. Isto ocorre devido à falta de políticas de preservação e priorização por parte do Estado, de seus sistemas públicos e, com mais gravidade, a delegação ao setor privado da responsabilidade de gerenciar a coisa pública, assim ocasionando as privatizações.

Essa indefinição terminológica entre a coisa pública e o privado coloca-se como uma das conseqüências nefastas para a educação brasileira, herança das reformas na educação dos anos 1990. Na lógica assumida por estas reformas, o Estado é reduzido à sua forma mínima. Assim, a descentralização é ressignificada, ao passo que, em vez de democratizar, é assumida uma política progressiva de privatização, caracterizando-se, assim, um período de transferências de responsabilidades, efetivando-se na mesma medida uma diversidade de mecanismos de repasse dos recursos públicos para a iniciativa privada.

São inúmeras as ações que evidenciam a consistente política de privatização do setor público no Brasil. Neste sentido, tendo em vista a linha tênue entre o público e o privado, citando Frigotto (2005), Dourado (2006) reflete que:

[...] na arena educacional, o embate público e privado assume modalidades distintas em virtude das conjunturas que se efetivam. Trata-se de um embate que não se circunscreve, portanto, à agenda educacional mas nela tem a explicação concreta revelando, desse modo, o papel da educação como constituinte e constitutiva das relações sociais. (2006: 84)

Prosseguindo sobre este embate entre as duas citadas esferas, Carvalho (2004: 68) observa que isto está ligado ao caráter patrimonialista do Estado brasileiro que se tem caracterizado pela prevalência do individualismo sobre o coletivo, pessoalizando as suas políticas e ações com prejuízo para as ações de caráter social.

Este cenário, até aqui exposto, é o pano de fundo onde se encontra o objeto de nossa pesquisa, que é o PEGGC e sua contribuição para o processo de descentralização das escolas públicas estaduais de Miracema do Tocantins. O referido programa é o “carro chefe” das políticas de educação do Sistema de Ensino

do Estado. Através da transferência direta<sup>6</sup> de recursos para as escolas e, seguindo a tendência de desresponsabilização com a educação, obriga os diretamente envolvidos no processo (professores, alunos, funcionários, comunidade externa) a disporem de sua parcela de contribuição por meio do voluntarismo para compensar a insuficiência dos recursos. Neste sentido, o governo, através de um discurso democratizante – mas seguindo o viés da reforma da educação que se materializou no Brasil, ou seja, o discurso da descentralização que na realidade é desconcentração – transfere para a sociedade civil e para a escola a responsabilidade pela educação, inclusive a captação de recursos por meio de outras fontes. A seguir, na segunda parte deste trabalho, discutimos o processo de gestão da educação no Estado do Tocantins, considerando o contexto histórico e os conflitos inerentes à criação do Estado e, a propósito de nossa investigação, concentraremos nos pleitos de Siqueira Campos e Marcelo Miranda, compreendendo o período de 1995 a 2006.

---

<sup>6</sup> No âmbito do PEGGC, estas transferências são realizadas diretamente para as escolas por meio das Associações de Apoio Escolar.

## **CAPÍTULO II**

### **AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO ESTADO DO TOCANTINS: ANTECEDENTES HISTÓRICOS**

Para consecução de nosso objetivo, que é discutir o processo de descentralização das escolas públicas no Tocantins no âmbito do PEEGC, especificamente as jurisdicionadas à DRE de Miracema, é necessário que façamos uma retomada da história política e das lutas que se travam em prol da criação e emancipação político-administrativa do Tocantins. Estes embates remontam ao século XVII. Esta discussão será focada no processo de gestão da educação do Estado, com ênfase para a DRE de Miracema, sobre o aspecto já referido. Nosso aporte político será a gestão de Siqueira Campos (1995-2002) e Marcelo Miranda (2003-2006), este reeleito para o pleito de 2007-2010.

O período histórico de nossa discussão – ressaltando que a criação do Tocantins se materializa na Constituição de 1988 – coloca o Estado no âmago das reformas educacionais, econômicas e políticas que caracterizaram a década de 1990. No campo econômico e social, a criação do Estado se confunde com o momento de aprofundamento e difusão dos ideais neoliberais. No que se refere à educação, esta década é marcada por muitos avanços como a aprovação da LDB 9394/96 e do Plano Nacional de Educação, instrumentos da mesma forma marcados pelas influências do pensamento neoliberal e pela lógica mercadológica imposta pelo capitalismo.

As primeiras manifestações de oposição da região Norte – hoje Estado do Tocantins – ao Centro-Sul de Goiás datam do século XVII, originadas por divergências quanto à taxação do ouro produzido nas minas do Norte. Esta região era rica em ouro, porém menos rentável em impostos dada à precária fiscalização, fator que contribuía para o contrabando deste minério. Como forma de combate ao desvio e para otimizar a arrecadação de impostos, a Coroa adota medidas fiscais distintas para a taxação da produção das minas Norte e do Sul, ficando os tributos mais pesados para as minas do Norte.

Tais políticas comprometem, ainda mais, a já estremecida relação entre as duas regiões e, de outro lado, evidenciam as ações espoliativas das riquezas do norte pelo sul de Goiás, relegando às populações nortistas uma situação de abandono e exploração que se estende até fins da década de 1980. Neste sentido, podemos afirmar que a pesada carga tributária, o abandono e isolamento do norte são os fatores objetivos que fazem surgir em todo norte goiano os movimentos separatistas, que mais adiante culminam na criação do Estado do Tocantins.

A separação do norte-sul de Goiás representava para os que alimentavam o sonho separatista a possibilidade de se criar um novo Estado democrático que possibilitasse ao povo o acesso a direitos básicos, como: transporte, saúde, educação, cultura, alimentação, entre outros, dos quais as populações do norte de Goiás sempre estiveram à margem.

Nas palavras de Cavalcante:

O descaso administrativo que sentiu também na saúde, setor financeiramente carente de recursos, padecendo com falta de medicamentos e recursos humanos – não deixou outra saída à população que não fosse recorrer ao curandeirismo que por longo tempo exercia nesta região o papel de consolo da população sofredora. (2002: 83)

A despeito da real situação do povo do norte, a luta pela sua emancipação é marcada pela oposição política daqueles que lucravam com a dependência da região e seu conseqüente abandono. Tal situação gerava, para muitos, dividendos econômicos e políticos. Desta forma, a criação do Estado do Tocantins enfrenta a resistência daqueles que se beneficiavam desta situação de dependência. O Tocantins é criado em um contexto de interesses contraditórios, visto que sua emancipação política interessava a uns e não a outros. Isto, por cerca de quatro séculos, deixou a população nortista à margem de bens e direitos sociais básicos.

Como já referimos, a emancipação política do Tocantins tem origem no século XVII, mas o movimento separatista ganha força e forma na segunda metade do século passado com o envolvimento do povo nortista apoiado pela Casa do Estudante do Norte Goiano (Cenog)<sup>7</sup>, que teve participação importante na mobilização dos estudantes, engajando-os na luta pela criação do Tocantins.

---

<sup>7</sup> A Casa do Estudante do Norte Goiano – Cenog – constituiu-se em movimento estudantil de relevância local e também nacional. Atuou na defesa dos assuntos dos estudantes, mas se preocupava com os problemas socioeconômicos do povo do norte goiano, hoje Estado do Tocantins.

Os fatos históricos que precedem à criação do Estado do Tocantins evidenciam que a luta pela democratização e descentralização do norte de Goiás, expressa pelos movimentos separatistas, é secular. Um aspecto importante a ser destacado paralelamente à criação do novo Estado é que isto ocorre na década de 1980, com a redemocratização do País através das primeiras eleições para governador nos Estados, da campanha das Diretas Já e da convocação da Assembléia Nacional Constituinte.

Na década de 1970, o projeto de criação do Tocantins é apresentado no congresso por três vezes, sem sucesso. Em 1985, no período pós-ditadura, o projeto é novamente apresentado, mas esbarra no veto do então presidente da República, José Sarney. O veto, no entanto, ocasiona uma grande pressão popular e mobilização de políticos da região Norte e, em 1988, é aprovada a criação do Estado. Já, em 5 de outubro do mesmo ano, com a promulgação da nova Constituição, fazia constar, no artigo 13 das Disposições Transitórias, a criação de fato do Estado do Tocantins. Destarte, o período histórico em que se efetiva a criação do Estado é marcado por profundas reformas em todo o mundo decorrentes do processo de reestruturação capitalista que produz graves seqüelas aos países em desenvolvimento, inclusive ao Brasil.

A capital definitiva do Estado é a cidade de Palmas, onde foi instalado o governo do Estado em 1990. Desde a sua criação, em 1998, o Tocantins teve pouca alternância de poder político, sendo que a União do Tocantins – UT<sup>8</sup> se manteve a maior parte do tempo na liderança política do Estado.

De 1988 até os dias atuais, o Tocantins foi administrado por três governadores: José Wilson Siqueira Campos (UT), de 1989-990 e 1995-2002; Moisés Nogueira Avelino (PMDB), de 1991-994, e Marcelo de Carvalho Miranda (PSDB – no primeiro pleito e PMDB no segundo pleito), de 2003-2006 e 2007-2010. Siqueira Campos, primeiro governador do Estado, esteve por três vezes no governo,

---

A referida entidade caracterizou-se por ser uma escola para formação política dos estudantes e de outros movimentos sociais da região; neste sentido sua participação foi significativa no movimento separatista do sul de Goiás com o norte (SANTOS, Jocyleia Santana dos. **A Cenog no Discurso dos seus Integrantes**. [p. 89-105] In: *A (trans)formação histórica do Tocantins*. Odair Giralдин (org). Goiânia-GO. Editora UFG, 2002).

<sup>8</sup> A União do Tocantins (UT) é uma aliança de direita conservadora liderada por Siqueira Campos e formada pelo PSDB, PPR, PFL e PPS. A grande maioria dos políticos do Estado do Tocantins, apesar de terem migrado para outras siglas, têm suas histórias políticas iniciadas na UT, inclusive o atual governador Marcelo Miranda (PMDB) que foi eleito no seu primeiro mandato pelo PSBD.

sendo que seu primeiro mandato foi de apenas dois anos, dado ao fato da organização do processo eleitoral ter que coincidir com os outros Estados. Sua eleição, neste período, está ligada ao processo de luta pela emancipação do Estado, haja vista que ele era deputado federal na época e estava à frente dos debates em prol do projeto de criação do novo Estado. Este fato minimizou, assim, a importância da participação de muitos que se sacrificaram pela libertação do norte de Goiás, mas que se mantiveram distantes da pirotecnia política e dos holofotes da mídia.

Após dois anos de governo, Siqueira Campos não consegue eleger seu sucessor, sendo eleito Moisés Avelino para o pleito de 1991-1994. Sobre este período não faremos uma discussão exaustiva, pois, como já pontuamos, nosso foco se centrará principalmente no segundo e terceiro pleito do governo de Siqueira Campos (1995-2002) e no mandato de Marcelo Miranda (2003-2006). Convém pontuar que no ano de 1991, o Estado recém-criado encontra-se em construção e sob os efeitos de uma política histórica de isolamento e abandono político. Neste sentido, o governo Avelino adota uma política voltada para a garantia dos direitos sociais dos cidadãos, com justiça e dignidade para todos.

Segundo Carvalho (2004, p. 89), esta idéia denota o sentimento de injustiça a que foi exposto o povo do norte e aponta para uma política destinada à superação desta situação balizada pelo princípio da concretização de uma sociedade mais justa. Assim, o governo assume a responsabilidade em prover o desenvolvimento econômico e social da região fundado na transparência dos processos administrativos através de uma gestão democrática.

No campo da educação, carente de atenção e recursos por parte do governo, pode-se constatar que:

[...] destacaram-se como principais problemas um alto índice de analfabetismo, variando entre 62,3% e 83% dependendo da região geográfica; insuficiência de salas de aula para atender a demanda existente; inadequação de parte da rede física escolar que se apresentava em estado precário; número significativo de crianças fora da sala de aula, ou seja, 23,49% sem acesso à educação escolar; carência de professores para 84 atender adequadamente todos os alunos; elevado número de professores considerados leigos: 28,30% no sistema estadual de educação e 82,10% no sistema municipal; elevada taxa de evasão e repetência, em torno de 34,72%. (CARVALHO, 2004: 89)

O diagnóstico posto, herança de uma longa política de espoliação e abandono, a qual se submetia o povo do norte, necessitava ser revestido. Desta

forma, são apresentadas diversas medidas, como: adequação da estrutura das escolas às necessidades educacionais, priorizar as séries iniciais, alfabetização, formação e capacitação de professores, propiciar condições didático-pedagógicas, oferecer ensino profissionalizante, atender aos alunos portadores de necessidades especiais, otimizar a educação indígena, entre outros.

No entendimento de Carvalho (2004: 91-92), alguns aspectos na política de educação do governo Avelino chamam a atenção por apresentarem traços vistos como democráticos que foram “o planejamento participativo e a criação das Associações de Pais e Mestres”. No entanto, tais medidas, apesar de constituírem um avanço político, não representam necessariamente uma ruptura com a “cultura patrimonialista” que predominou na região no período de dependência do norte ao sul de Goiás. Ainda como conquista da educação neste governo, pode-se destacar a criação do Estatuto do Magistério<sup>9</sup>, revogado no pleito seguinte no governo de Siqueira Campos.

Apesar das propostas do governo Avelino apontarem para uma tentativa de se construir um sistema de educação democrático, o organograma da Secretaria de Educação demonstra uma estrutura verticalizada, na qual até o Conselho Estadual de Educação era submisso à Seduc<sup>10</sup>, que concentra o poder de decisão e controle de todo expediente, desde um ofício até ações de maior relevância. Neste aspecto, a Seduc tem-se mantido invariável, mas a este respeito discutiremos adiante. Para demonstrar o caráter centralizador e autoritário, Carvalho (2004: 93) nos lembra da atitude de intransigência do governo Avelino quando, em 1994, cortou o salário dos professores em greve por melhores condições de trabalho e subsídios, obrigando-os a retornar ao trabalho quando começaram a passar necessidades, sem nenhum ponto de reivindicação atendido e com as lideranças sob ameaça de demissão.

Em 2002, é eleito no Tocantins o governador Marcelo Miranda (2003-2006), pelo PSDB, com o apoio de Siqueira Campos. Apesar de se eleger pela UT, Marcelo Miranda procura fazer um governo de coalizão com caráter mais popular e democrático. Esta postura provoca seu rompimento com a UT em meados do seu

---

<sup>9</sup> Lei nº 351/92 que instituiu a carreira do magistério público, ensino fundamental e médio (CARVALHO, 2004, p.91).

<sup>10</sup> A atuação do Conselho Estadual de Educação se revela, na prática, uma instância para autorização dos atos da SEDUC. Este aspecto é reforçado quando se olha a própria composição do conselho, onde a presidência é ocupada por um funcionário comissionado da Secretaria de Educação.

mandato e sua passagem para o PMDB, sigla na qual foi reeleito em 2006. Sobre este governo nos aprofundaremos adiante. Desde a sua criação até os dias atuais, a organização política do Estado do Tocantins transcorreu em seis pleitos, sendo:

- a) 1989-1990 – Siqueira Campos;
- b) 1991-1994 – Moisés Avelino;
- c) 1995-2002 – Siqueira Campos;
- d) 2003-2005 – Marcelo Miranda, sendo reeleito para o pleito de 2006-2010.

Depreende-se, então, que o contexto histórico, no qual se efetivou a criação do Estado do Tocantins, é um momento rico ao se vislumbrar as lutas e conquistas seculares e, ao mesmo tempo, complexo, dadas às transformações políticas, sociais, culturais e econômicas que balizam os anos 1980 e 1990. Estas características constituem marcos importantes e imprescindíveis para compreensão das políticas e gestão da educação no Tocantins, um dos aspectos desta discussão, mas sem, no entanto, nos distanciarmos do processo de democratização e descentralização das escolas públicas estaduais de Miracema através do PEGGC, nosso objeto nesta pesquisa.

## **2.1 Política e gestão da educação no Tocantins: governo Siqueira Campos (1995-2002)**

A forma de organização da SEDUC, neste governo, revela a tendência de continuidade da burocracia e centralização iniciadas no governo anterior<sup>11</sup> e expressa pela compartimentação setorial, ou seja, a Seduc é subdividida em várias diretorias e coordenações permanecendo, entretanto, o poder de decisão centralizado na pessoa do secretário. Destarte, permanece sendo veiculado o discurso da “democratização e descentralização”.

Neste aspecto, percebe-se na educação a manutenção da mesma lógica precedente. Já no que concerne à questão política, há uma descontinuidade, visto que algumas ações adotadas pelo governo Avelino são completamente interrompidas e outras sofrem consideráveis alterações.

---

<sup>11</sup> Governo Moisés Avelino

Como observa Carvalho (2004: 94), Este caráter se evidencia, por exemplo, na revogação do Estatuto do Magistério pelo governador Siqueira Campos. Esta atitude demonstra os traços de um Estado patrimonialista e o estabelecimento de uma gestão que fazia a opção pelo desenvolvimento de uma política que sobrepõe os interesses pessoais aos coletivos. Seguindo o pensamento de Roberto Carvalho (2004), outras conquistas dos trabalhadores em educação são cerceadas, como as horas-atividades e as eleições para diretores.

Estas políticas são implementadas sem discussão e, a despeito dos prejuízos para os trabalhadores, são tomadas de forma explícita e impositiva, desconsiderando a opinião pública. Cabe destacar o pouco espaço destinado a estas questões pela imprensa tocantinense que, aliás, dava pouca ou nenhuma importância a estes fatos, visto que os meios de comunicação, neste período, sempre estiveram a serviço da lógica governista. Estas ações são prenúncios de um governo antidemocrático e do autoritarismo político que balizaria a política do Estado a partir de então. Estas medidas são tomadas apesar das denúncias do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Tocantins – Sintet. Várias outras ações são adotadas pelo governador Siqueira Campos para minar os movimentos sociais, entre elas figuravam o enfraquecimento dos sindicatos, das organizações sociais, perseguições políticas e transferências de pessoas que faziam oposição a sua gestão.

As políticas de educação que caracterizaram este governo são marcadas pelo alinhamento com a LDB (Lei nº. 9394/96), que balizou a elaboração do Plano Estadual de Educação, este em estrito alinhamento com as reformas promovidas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (CARVALHO, 2004: 95). Assim, como já pontuado anteriormente, depreende-se que o Estado do Tocantins já é criado no bojo das demandas da reestruturação da economia e tem suas políticas orientadas pela lógica neoliberal articulada com a liberalização da economia, das privatizações, da flexibilização do trabalho e dos direitos dos trabalhadores.

O Tocantins, a despeito da luta popular pela sua criação, incorpora o caráter da modernidade e de Estado gerencial<sup>12</sup>, principalmente na educação. Neste

---

<sup>12</sup> Em referência à educação o Tocantins, através do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada, introduz nas escolas a mesma lógica da gestão de empresas. Para Libâneo (2004), as empresas possuem suas estratégias de participação, só que no sentido de visar o aumento da produtividade.

sentido, o Tocantins assimila, de maneira evidente, a perspectiva de reforma do Estado, característica da década de 1990, com a reformulação da gestão e acentuação das desigualdades, demandas necessárias à implementação e desenvolvimento do capital. Como afirma Carvalho (2004: 95), “a Seduc participa ativamente deste processo, sem esboçar nenhum tipo de restrição”.

Como já indicado, a Secretaria de Educação, no governo Siqueira Campos, elabora e desenvolve sua política educacional de acordo com a ordem econômica mundial e com as reformas colocadas em prática pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Esta perspectiva se expressa pela adoção, no sistema de educação do Estado, de medidas de desconcentração e transferência de responsabilidades para a sociedade civil e racionalização econômica da educação, por meio de uma gestão “dita democrática”.

Referindo-se ao Plano Estadual de Educação Tocantins – Peeto – (1997-2006), Carvalho (2005: 91) destaca que o discurso assumido pelos dirigentes da educação no Estado era o de que o momento exigia a renovação dos processos pedagógicos; a adequação entre os princípios da administração, do planejamento e da gestão; investigação para a tomada de decisões políticas e a cooperação – parceria – com os segmentos privados nacionais e internacionais.

O Peeto<sup>13</sup> se alinha com este pensamento e se traduz em propostas que visualizam a necessidade de ampliação do sistema educacional de maneira a aumentar a quantidade de pessoas atendidas. De outro lado e para seguir a política de economização adotada pelo Estado, estas medidas são tomadas, mas na mesma proporção são reduzidos os recursos humanos e materiais que, no entendimento da Seduc, poderiam ser compensados por campanhas de apelo às ações de voluntários. Nesta direção, Carvalho (2004: 96) nos mostra que:

[...] parece inadequada a idéia de expandir a oferta e reduzir os gastos alegando aplicação criteriosa dos recursos, uma vez que a educação do Estado do Tocantins (de acordo com a realidade apresenta anteriormente) carece de volumosos investimentos.

Para os gestores Estaduais, os problemas históricos da educação no Estado poderiam ser resolvidos com a destinação de poucos recursos, estabelecendo

---

<sup>13</sup> A sigla Peeto, ao longo deste trabalho, será utilizada em alusão ao Plano Estadual de Educação (1997-2006).

apenas medidas de extremo rigor na aplicação, ou seja, racionalização dos gastos. A este respeito, Carvalho (2004, p. 96) destaca a ingenuidade deste pensamento e afirma que o adequado seria o aumento de investimentos e definição de critérios para a aplicação dos recursos até se chegar a um “patamar mínimo necessário para o satisfatório desenvolvimento da região”.

O Peeto identifica como dificuldades mais expoentes da educação a quantidade de escolas em desproporcionalidade com a demanda por vagas, a falta de universidades para formação da população e de professores, grande parte de professores leigos e com formação insuficiente, concorrendo para a baixa qualidade do ensino. Do ponto de vista administrativo, o Estado carecia também de pessoal técnico e com formação específica para a gestão da educação. Estas são as situações detectadas pela equipe de elaboração do Peeto que identifica estes problemas iniciais no sistema educacional e a necessidade de serem tomadas medidas imediatas para a resolução.

No entendimento da Seduc e literalmente expressos no Peeto, são necessários a concentração, sistematização, acompanhamento e o controle de ações voltadas para a resolução desta situação em curto, médio e longo prazo. Neste sentido, Carvalho (2004: 96-97) pontua a existência implícita de um controle rigoroso do “produto educacional”.

Diante do contexto educacional do Tocantins, universalizar a educação promovendo a autonomia das escolas com melhoria da qualidade de ensino e dos serviços educacionais, são metas a ser atingidas como forma de enfrentar as dificuldades identificadas. Para alcançar estas metas:

[...] a Seduc propõe a universalização da educação; capacitação de recursos humanos e valorização dos profissionais da educação; melhoria da qualidade dos serviços educacionais; autonomia administrativa e pedagógica da escola; cultura e desporto. (CARVALHO, 2004: 97)

Na perspectiva da Seduc, a necessidade da universalização se pauta no alto crescimento demográfico do Estado, carência de salas de aulas, atendimento inadequado para a educação infantil e pessoas com necessidades educativas especiais, falta de espaços culturais e para prática de esporte, entre outros. Para o alcance dos objetivos em relação aos problemas apontados, o Peeto visa garantir a oferta de educação com qualidade para todos, prioritariamente àqueles com

necessidades educacionais especiais, às populações indígenas e aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escola em idade adequada. Neste sentido, a Seduc propõe a ampliação das escolas, construção de espaços culturais e formação de parcerias institucionais com experiências em educação profissionalizante para complementar a formação dos alunos. (CARVALHO, 2005: 92)

A constatação, na época, de que mais de 50% dos professores que atuavam no ensino médio possuíam formação incompleta é indicativo da necessidade de uma política de capacitação em recursos humanos e valorização dos profissionais em educação. Dessa forma, o Peeto propõe a oferta de capacitação para todos os servidores da Seduc em todas as áreas, a formação dos professores e o desenvolvimento de uma política de carreira para o magistério. (CARVALHO, 2005: 93)

Quanto à formação dos professores, dada à situação diagnosticada e à urgência em qualificar estes profissionais em pouco tempo e atingir o maior número possível, foi estabelecido que esta formação fosse feita em “Regime Especial”. De acordo com Carlos Freire (2002, p. 16), esta modalidade foi criada em 1998, sendo responsável pela formação de mais de 2.600 professores nas áreas de pedagogia, matemática, letras, geografia, história e biologia. Este tipo de formação é realizado sob a forma de aulas presenciais e momentos práticos, sendo as primeiras feitas no período de férias e recesso dos professores (janeiro e julho); já a prática, como atividade de complementação e estágio, é desenvolvida nas próprias escolas onde os “professores-alunos” trabalham. Tais atividades são realizadas concomitantemente ao tempo de trabalho em sala dos professores, assim estes não tinham liberação para estudar. (CARLOS FREIRE, 2002 p. 69)

Aliada à proposta de regime especial para a formação de professores, o Estado do Tocantins, através da Universidade do Tocantins – Unitins – adota principalmente a modalidade de Educação a Distância (EAD). Ambas revelam o caráter de aligeiramento da formação em nível superior e a busca pelos altos índices de escolarização. Este aspecto fica evidente quando se observa o quantitativo de professores formados nesta modalidade do ano de 2000 a 2007, doze mil professores somente através da EAD, segundo o Jornal do Tocantins (nov/2007, p. 4).

Para contemplar a melhoria do ensino e dos serviços educacionais, a Seduc visibiliza a necessidade de modernizar o sistema com a incrementação de novas tecnologias e implantação de um sistema de avaliação e controle do processo educativo e seus resultados. Dessa forma e em alinhamento com as políticas nacionais, o Peeto objetiva:

Implementar ações modernas e inovadoras que acompanhem o desenvolvimento tecnológico e as pesquisas; garantir a racionalidade técnica e administrativa nos diversos setores da educação, assegurando competência, eficácia e eficiência; e promover a melhoria dos serviços educacionais, através de ações que agilizem respostas para as diferentes necessidades. Para atingir esses objetivos, as estratégias estão direcionadas para a informatização do sistema educacional, adoção de meios corretivos no que se refere ao fluxo escolar (distorção idade / série); revisão curricular; adoção de mecanismos de combate à evasão e à repetência; atendimento às necessidades técnicas e administrativas – ampliação e melhoria da rede física; aquisição de equipamentos e materiais de consumo e pedagógico; criação de sistema de comunicação; implantação de projetos e programas, oficinas etc. – necessários ao desenvolvimento das ações educativas. (CARVALHO, 2005: 93)

O diagnóstico destes problemas a ser superados, de fato, somente reforça as situações de abandono e descaso a que estava exposto o Estado e seu sistema de educação no passado. A construção de um Plano Estadual de Educação logo no início da sua história política, por si, representa um avanço. De outra forma, como já pontuado anteriormente, o plano reflete o momento histórico de sua construção e expressa, em suas ações e metas, a racionalidade técnica e a lógica de eficiência e eficácia assimiladas pela educação.

Para a Seduc, a efetiva mobilização e participação das pessoas nas escolas têm início em 1995, através da criação das Associações de Apoio às Escolas (AAEs) em todas as unidades de ensino do Estado. Neste aspecto, é prudente pontuar que se excetua desta medida as escolas indígenas que são atendidas por uma única associação com sede nas Diretorias Regionais de Ensino. Segundo Carvalho (2005: 94), é naquele período que se introduz a idéia de gestão autônoma e compartilhada no sistema de educação do Tocantins. Conforme o mesmo autor (2005: 94), o objetivo da Seduc com a implantação desta visão é:

Garantir a participação compartilhada dos pais, alunos, professores, funcionários e sociedade local na gestão da escola, tendo como foco o fornecimento às escolas de condições técnicas e financeiras para a resolução dos problemas de ordem administrativa e pedagógica. Neste sentido, as pessoas são envolvidas nas atividades escolares, tendo a AAE como instituição aglutinadora, interna e externa, dos indivíduos que participam da escola. Por meio de convênios firmados com a AAE, o

governo descentraliza recursos e responsabilidades para as unidades escolares e sistematiza um processo de fiscalização e controle dos recursos centralizado na Seduc.

Mas, apesar do discurso da Seduc apontar para o envolvimento das pessoas na escola e participação nas decisões, é por meio destas associações, na verdade, que ocorre a “desconcentração das obrigações e não do poder”. Isto fica claro dado ao fato da própria secretaria ter estabelecido as regras para o funcionamento e atuação das associações, através de manuais detalhados com modelos de atas, reuniões, estrutura das diretorias, conselhos, etc. Assim, a Seduc detém, inclusive, o controle da forma de participação das pessoas nas AAEs. Neste sentido, uma participação consentida e pouco efetiva.

O governo, com o discurso da descentralização, acaba desconcentrando a execução de obrigações do poder central para a escola e sociedade civil local, se desobrigando de responsabilidades inerentes à manutenção das unidades escolares. Neste processo de desconcentração não há o deslocamento do poder do nível central para o nível local, mas sim das funções e dos encargos inerentes a determinadas obrigações. (CARVALHO, 2004: 100)

As ações da Seduc refletem uma política de desconcentração e desresponsabilização do Estado, repassando para a sociedade aquilo que é função de governo. Fica evidente também, nestas propostas, um forte apelo ao voluntarismo visto, no Tocantins, como a panacéia da educação.

Comparativamente, a gestão da educação no Tocantins, nos dois primeiros governos, apresenta problemas e desafios semelhantes. O que vai distinguir, na verdade, o governo Moisés Avelino do governo Siqueira Campos, é que aquele desenvolveu suas ações focalizadas no social e este adotou uma política claramente de prioridade da economia em detrimento das questões sociais.

## **2.2 Política e gestão da educação no Tocantins: governo Marcelo Miranda (2003-2006)**

Em todas as gestões de governador no Tocantins, como já enfocado anteriormente, as tendências de continuidade são claras em certos aspectos. A gestão 2003-2006 não é uma exceção neste sentido, haja vista que Marcelo Miranda

foi eleito pelo PSDB, partido do ex-governador Siqueira Campos e de Fernando Henrique Cardoso. Destarte, as políticas públicas do Estado, nos dois primeiros anos até o rompimento com o PSDB e migração para o PMDB, tendem a continuar os projetos do governo anterior, balizadas também nas políticas nacionais, especialmente no que se refere à educação. Sobre este cenário político no Estado, é preponderante destacar que o poder político no Tocantins se alterna em conjunto com a chegada, ao Planalto, do Partido dos Trabalhadores – PT –, através de Luis Inácio Lula da Silva. Mesmo iniciando seu mandato no PSDB, Miranda, em nenhum momento, apesar das orientações do seu partido, colocou-se como adversário do presidente da República, fato que já sinaliza o desgaste da relação de Marcelo com o ex-governador Siqueira Campos, o que se materializa, mais tarde, com sua ida para o PMDB.

Do ponto de vista político e a exemplo de outros, este governo difere em certos aspectos. Porém, na educação, a perspectiva é de continuidade, isto fica evidente, inclusive, pelo fato da titular desta pasta permanecer na função desde o governo Siqueira Campos (1999-2002). Neste aspecto, a estrutura de centralização permanece, com destaque para o aperfeiçoamento da burocratização, expresso na criação de vários subsetores e mudança de denominação de outros<sup>14</sup>.

Esta gestão é balizada por grandes eixos, como por exemplo: “a boa governança, o desenvolvimento econômico e social, associado ao humano com justiça social, com políticas integradas de trabalho e geração de renda, educação e cultura, saúde, habitação e saneamento”<sup>15</sup>.

O governo procura se distanciar do estigma antidemocrático e centralizador de seu antecessor, construindo uma imagem popular e de aproximação do povo. Neste sentido, foram desenvolvidos diversos programas e ações, com destaque para o projeto “Governo mais perto de você”, que se traduz no deslocamento de toda a estrutura governamental para as cidades mais importantes do interior do Estado, levando diversos serviços para os “cidadãos”. Apesar da efetividade do projeto, na visão do governo, este é alvo de muitas críticas, por se caracterizar

---

<sup>14</sup> A constante mudança de denominação de determinados setores da Seduc representa a tentativa de suavizar o impacto de certas siglas. Para exemplificar, as DREs, atualmente Diretorias Regionais de Ensino, antes eram *Delegacias Regionais de Ensino*.

<sup>15</sup> Disponível em [www.to.gov.br/secom/noticia.php](http://www.to.gov.br/secom/noticia.php). Acesso em 21 de setembro de 2007.

enquanto assistencialista e paliativo, além de ser muito dispendioso para o erário público.

O que para muitos significam um sucesso é, na verdade, um verdadeiro fracasso, pois quanto maior o número de atendimentos realizados em ações desta natureza, menor a presença de serviços básicos de cidadania prestados pelo Estado. Traduzem a necessidade da descentralização efetiva, aquela onde todas as macrorregiões tocaninenses deveriam contar com serviços administrativos e sociais eficientes, o que poderia ser feito em um único local. Este, sim, poderia ser um excepcional programa desenvolvido pelo Governo do Estado. Agora, o Governo mais perto de você, como está sendo realizado, é um verdadeiro reconhecimento da incompetência e do descaso do Estado para com seus cidadãos, pois deveria prestar estes serviços diariamente, e não em caráter excepcional, como vem acontecendo. Um faz de conta político com um custo milionário, que deixa o cidadão alegre por apenas três dias<sup>16</sup>.

No campo educacional, as políticas do governo Marcelo Miranda foram definidas no Peeto (1997-2006), elaborado ainda no governo Siqueira Campos. Este plano perde prioridade e relevância para o Planejamento Estratégico da Secretaria – PES e representa um indício de ruptura das políticas de educação desta gestão com a gestão anterior. Mas, na essência, as práticas de burocratização e centralização estão enraizadas. Exemplo disso é o próprio PES, que se traduz em um instrumento extremamente burocrático e verticalizado, de caráter quantitativo, desdobrando-se em diversas ações, na grande maioria, voltadas para o cumprimento de índices e estatísticas. Sobre este documento nos aprofundaremos na sua análise na perspectiva da DRE de Miracema, nosso *lócus* empírico nesta pesquisa. Na visão da Seduc, expressa na minuta do Plano Estadual de Educação – PEE (2005-2014)<sup>17</sup>, o “Plano está intrinsecamente ligado ao PES”, não ao contrário. Neste aspecto, fica evidente que o valor e importância do novo documento elaborado pela Seduc são sublimados em relação ao próprio PEE, ainda em construção.

O Planejamento Estratégico da Secretaria – de 2003 a 2006 – funcionou como norteador das ações da educação, haja vista que o Plano Estadual, para vigência de 2005-2014, está em fase final de elaboração.

<sup>16</sup> Disponível em [www.clebertoledo.com.br/artigo.php](http://www.clebertoledo.com.br/artigo.php). Acesso em 24 de setembro de 2007.

<sup>17</sup> A sigla Peeto foi utilizada para o Plano Estadual vigente de 1997 a 2006. Usaremos a sigla PEE para nos referirmos ao Plano Estadual de Educação de 2005-2014.

A elaboração do PEE (2005-2014)<sup>18</sup> marca de maneira evidente uma tentativa de negação do Peeto (1997-2006) que ainda teria mais dois anos de vigência. Mas, a minuta do novo plano, na verdade, reproduz o plano anterior. Isto se observa no próprio texto do PEE, onde se coloca que ele é produto de uma adequação do Peeto (1997-2006). Esta pretensa descontinuidade não representa necessariamente uma nova visão ou redirecionamento na perspectiva das políticas de educação no Estado. O alinhamento com o projeto de sedimentação capitalista e mercadológica é fortemente presente neste novo PEE. Na visão da Seduc, o PEE se propõe a responder:

[...] às transformações que vêm ocorrendo em escala mundial, em virtude do avanço científico e tecnológico e do fenômeno da globalização [...] assim uma escola *eficiente* *socorrerá* – grifo nosso – o cidadão como os conhecimentos necessários a um desempenho social satisfatório. (TO/Seduc, 2005: 23)

Neste aspecto, percebe-se que as políticas de educação da Seduc são elaboradas em sintonia com a ordem mundial vigente. Segundo Oliveira (2006: 96), isto é resultado de uma visão eficientista, característica das reformas da década de 1990, sobretudo em relação à educação básica. Este pensamento se ancora na crise de legitimidade do Estado da década anterior, dado ao fato da ineficiência do Estado em responder tanto qualitativa como quantitativamente às pressões da sociedade em torno da educação pública.

Nesta direção, Sacristán (1996: 60) corrobora lembrando que a crise que precede o Estado de Bem-Estar, reforçada pela queda do socialismo e ascendência do pensamento de mercado, acentuando valores como individualismo, competitividade, busca pela excelência e hegemonia dos mais fortes sobre os mais fracos, acaba por impor a lógica da eficiência. Em decorrência disto, os valores sociais e culturais são segregados em detrimentos dos econômicos e a educação tende a assimilar esses valores. Dessa forma:

[...] o discurso educacional, em consonância com isso, adquire um tom conservador e tecnocrático e perde a carga ideológica e utópica proveniente da ilustração, retomada e elaborada pelos movimentos progressistas, para os quais a educação é uma oportunidade de melhorar as desigualdades sociais e o desenvolvimento do cidadão. Assim, por exemplo, é muito mais provável encontrar argumentos, no discurso político-educacional, sobre a

---

<sup>18</sup> A partir deste momento da discussão, usaremos a sigla PEE para referirmos ao Plano Estadual de Educação (2005-2014) e Peeto se refere ao plano de 1997-2006.

modernização ou sobre a adaptação ao mercado de trabalho, do que sobre as desigualdades e o fracasso no sistema escolar. (SACRISTÁN, 1996: 60)

O PEE (2005-2014) aponta como prioridades para a educação no Tocantins:

- I – garantia do ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando a permanência com sucesso na escola;
- II – garantir o ensino fundamental a todos que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que ainda não o concluíram;
- III – ampliar o atendimento aos demais níveis de ensino;
- IV – valorização dos profissionais da educação;
- V – desenvolvimento de um sistema de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão de dados. (TO/Seduc, 2005: 07)

Sobre as prioridades do novo plano, já mencionadas enquanto preocupação do plano anterior, fica clara a retomada de deficiências não respondidas, como, por exemplo, a ampliação da educação infantil, que a equipe de elaboração do novo PEE reconhece a necessidade de se contemplar. Entretanto, sem desprivilegiar as demais prioridades, faremos breve enfoque acerca da valorização dos profissionais da educação e o sistema de avaliação desenvolvido pela Seduc.

Relativo à valorização dos profissionais da educação, o Tocantins se destaca por figurar como um dos Estados onde o professor é mais bem remunerado. Mas, na realidade, o que ocorre não é que o Estado paga um alto salário aos profissionais do magistério, o fato é que nacionalmente esta categoria é mal remunerada. Por outro lado, na medida em que o Estado do Tocantins, neste aspecto, encontra-se num patamar acima da média nacional, as condições objetivas de trabalho nas escolas refletem a lógica da supremacia do quantitativo em detrimento do qualitativo e expropriação<sup>19</sup> do tempo dos profissionais da educação, através de uma carga horária extensiva e com trabalho em sábados letivos e feriados. Isto, aliado a uma redefinição da função docente, principalmente a partir das reformas da década de 1990, na qual:

---

<sup>19</sup> Para Marx, um fator essencial para o desenvolvimento do capitalismo é o tratamento do trabalho enquanto mercadoria. Neste aspecto, o trabalhador “livre” – expropriado da propriedade dos meios de produção – é explorado pelos donos destes instrumentos de produção. O trabalho excedente – também o trabalho dos profissionais da educação – do qual se apropria o capital, é a mais-valia e isto se apresenta em um “fluxo cotidiano, automovimento de exploração/apropriação de trabalho excedente”. Este tipo de expropriação contínua é gerada pelos próprios meios com os quais a burguesia se organiza e, por sua vez, desenvolve formas de “ocultar” a exploração do trabalho, fazendo com que o capital se torne difuso na própria natureza social, assim se fazendo quase que imperceptível. (ALVES, Giovane, verbete Trabalho, dicionário crítico do trabalho, In.: RET – Rede de Estudos do Trabalho, disponível em [www.estudosdotrabalho.org](http://www.estudosdotrabalho.org) - Acesso em 09/10/2007)

[...] o professor diante das variadas funções que a escola pública assume, tem que responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes, estes profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo [...] tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que as vezes ensinar não é o mais importante. Essa situação é ainda mais reforçada por estratégias de gestão [...] que apelam para ao comunitarismo e voluntarismo, na promoção de educação para todos. (OLIVEIRA, 2004: 1132)

Neste sentido, podemos perceber o desenvolvimento de uma política sistemática de desqualificação do docente, agravada pela progressiva retirada da autonomia destes profissionais, decorrente das atuais reformas. É claro que esta é uma tendência resultante de um quadro sociopolítico e econômico mais amplo, não inerente apenas ao Estado do Tocantins, entretanto, não se pode negar que as políticas sociais do Estado, especialmente as educacionais, excetuam-se do raio de alcance destas reformas.

Acerca da valorização dos profissionais da educação, a implantação do plano de carreira pela gestão 2003-2006 sinaliza como um avanço na condução das políticas educacionais do Tocantins. Mas, deve ser destacado que isto não ocorre de maneira espontânea por parte do Estado, mas como resultado de pressão social através do Sintet e após greve<sup>20</sup> da categoria, reivindicando melhores salários e condições de trabalho. Ainda neste aspecto, o PEE focaliza uma demanda não resolvida no Peeto (1997-2006), que é a qualificação dos professores. Dessa forma, o novo plano reconhece a necessidade de melhorar a formação dos profissionais da educação, haja vista que na educação infantil e educação básica existem, no Estado, 22% de professores sem a qualificação necessária (TO/Seduc, 2005: 33-34).

Neste sentido, a equipe de elaboração do PEE, reconhece que:

[...] é preciso repensar a formação do professor e os meios de mantê-lo na rede de ensino de forma produtiva, através de uma prática sustentável em termos de aperfeiçoamento profissional, política salarial justa e compensatória, carreira bem definida com possibilidade de crescimento, tanto por tempo de serviço como por titulação e avaliação periódica de desempenho. (TO/Seduc, 2005, p. 33)

---

<sup>20</sup> Em 2004, o Sintet convocou uma greve geral dos profissionais do magistério, reivindicando melhores condições de trabalho e plano de carreira. O movimento grevista foi encerrado em menos de 15 dias, através de pressões da Seduc como demissão de professores e contratação ilegal de substitutos para o lugar dos efetivos. Nesta ocasião, os voluntários "Amigos da escola", em muitos casos, foram para as salas de aula em substituição aos grevistas.

Percebemos que a necessidade de se estimular o desenvolvimento de políticas de qualificação e valorização dos docentes, por um lado, revela o caráter efficientista ao condicionar o acesso a estas melhorias à produtividade e, por outro, o estabelecimento de uma sistemática de avaliação<sup>21</sup>, que na maioria das situações se traduz em um instrumento seletivo e de adequação do profissional ao sistema do Estado.

Quanto à avaliação, a prática da Seduc, neste aspecto, revela uma perspectiva de extremo controle dos resultados do processo educativo, materializada através de um rigoroso monitoramento das ações das Diretorias Regionais pela Secretaria. Isto incorre, conseqüentemente, em uma sistemática observação das escolas pelas DRE. A este respeito, Libâneo nos adverte que:

[...] os rumos que as práticas avaliativas vêm tomando no âmbito do sistema brasileiro [...] encaminha-se para a subordinação do trabalho dos professores e, portanto, da avaliação que fazem, aos critérios da avaliação do sistema. Neste caso, não só os objetivos de ensino que irão determinar as formas de avaliação, mas a avaliação é que acabará por determinar os objetivos, ou seja, dependendo das finalidades postas pelos governos em relação à avaliação do sistema de ensino, ter-se-a uma escola funcional a serviço dos interesses de agências externas às escolas. (2004: 240)

As políticas de educação que se desenvolvem no Tocantins, como podemos perceber, são marcadas mais por aproximações e continuidades entre os governos do que por rupturas. Isto se evidencia através dos desafios que se interpõem ao processo educativo a ser gerado de diagnósticos semelhantes e que perpassa as gestões de todos os governos do Estado desde a sua criação, no fim da década de 1980. Um dos fatores que pode confirmar estas continuidades é o próprio PECGC, que se coloca como um elo nas políticas educacionais nos diversos governos, firmando-se, desta forma, como um programa suprapartidário desde 1997. Sobre o citado programa, adiante daremos enfoque mais específico, no qual realizaremos uma discussão mais exaustiva acerca de sua concepção, pressupostos teóricos e objetivos.

---

<sup>21</sup> A avaliação de desempenho dos professores, desenvolvida pela Seduc, revela uma concepção avaliativa voltada para os resultados, sem nenhuma relação com um processo de reflexão da prática destes professores e a possibilidade de crescimento coletivo. O instrumento utilizado para avaliar os profissionais da educação atribui notas de 0 a 10, conforme o índice de aprovação das turmas nas quais os professores atuam: até 10%=0; de 11% a 15%=1; de 16% a 20%=2; de 21% a 30%=3; de 31% a 40%=4; de 41% a 50%=5; de 51% a 60%=6; de 61% a 70%=7; de 71% a 80%=8; de 81% a 90%=9; e de 91% a 100%=10. (TO/Seduc/Coordenadoria de Avaliação de Desempenho, p. 1-2).

Na gestão do governador Marcelo Miranda (2003-2006), o discurso de democratização e descentralização da educação permanece expresso nas produções e falas oficiais. As AAEs são colocadas como canais concretos de participação da comunidade na gestão das escolas. Estas associações priorizam a administração dos recursos financeiros, que são repassados através do PEEGC, destinando pouco ou nenhuma importância ao aspecto pedagógico.

A descentralização de recursos financeiros garante a autonomia pedagógica, administrativa e financeira das Unidades Escolares que está diretamente vinculada a um processo de prestação de contas à comunidade, dos investimentos recebidos, em termos de resultados expressos pela aprendizagem dos alunos. O Estado repassa os recursos, assessora e fiscaliza; a comunidade escolar planeja, avalia e executa. Espera-se que a interação do poder público com a comunidade escolar alcance os objetivos do trabalho educativo no que diz respeito à democratização e a melhoria da qualidade do ensino (TO/Seduc, 2007: 9).

Neste sentido, fica claro o pensamento ingênuo da Seduc de que apenas a descentralização dos recursos é suficiente para garantir autonomia pedagógica, administrativa e democratizar os processos escolares. Na prática, segundo o texto do PEE, no Estado do Tocantins as escolas ainda caminham para uma “progressiva” autonomia (TO/Seduc, 2005: 37). Ou seja, em dez anos de vigência do PEEGC, o Estado ainda não foi capaz de garantir uma autonomia e democracia efetiva para seu sistema educacional, aspectos que são colocados como um dos objetivos primordiais a ser alcançados pelo programa.

A estrutura das AAE, na realidade, ainda revela uma política educacional centralizadora, haja vista que é a Seduc que coordena a elaboração dos critérios para estas associações. Neste aspecto, são repassados às escolas – para serem impreterivelmente seguidos – os chamados Manuais de Orientações Básicas para a Gestão Escolar que são elaborados pelos setores que cuidam da gestão financeira na Seduc e visam orientar as escolas quanto à aplicação dos recursos. Para a Seduc, estas orientações objetivam “disciplinar [...] e estabelecer um gerenciamento eficaz dos recursos por parte das entidades, com estrita obediência às normas”. (TO/Seduc, 2006: 6)

Os referidos manuais se constituem em mecanismos que disciplinam rigorosamente as aquisições de serviços, materiais e equipamentos das escolas. Neste sentido, as orientações contidas nestas cartilhas limitam o poder das AAEs, expressando a lógica de racionalização na gestão dos recursos, que já são

insuficientes para suprir as necessidades das escolas. Percebemos, neste aspecto, que para a Seduc a disciplina e controle dos recursos resolvem o problema da escassez e melhora a eficácia da gestão financeira das escolas, ao invés de destinar o dinheiro de acordo com as necessidades ou se desenvolver uma aplicação gradativa até chegar aos patamares necessários. Essa lógica extremamente economicista evidencia, na prática, uma política educacional moldada aos padrões de reconfiguração mundial, no que se refere às políticas sociais marcadas pela retração de investimentos neste campo e, de maneira significativa, a diminuição dos recursos destinados à educação, caracterizados por muitos governos como despesa e não como um investimento social.

Uma outra estratégia do poder público, para fazer frente ao problema financeiro em relação à manutenção do sistema educacional, é flexibilizar a captação de recursos pelas próprias AAEs por meio de festas, rifas, bingos, doações de empresas e comunidade. Assim de acordo com a Seduc:

[...] por ser uma entidade civil com personalidade jurídica própria, a associação tem amparo legal para obter e aplicar recursos através de doações, subvenções, contribuições e convênios, facilitando a realização das ações necessárias ao bom desempenho da escola e ao bem-estar dos alunos, assim como é de sua competência controlar a prestação de contas. (TO/Seduc, 2007: 9)

Aliado a este aspecto, percebemos o forte apelo ao trabalho voluntário. Neste sentido, membros da comunidade, os próprios alunos, professores e demais funcionários são cooptados a prestar serviços em aulas de reforço, mutirões de limpeza, pequenos reparos, entre outros.

A despeito dos apontamentos feitos e considerando-se o cenário educacional do Tocantins desde a sua emancipação política, é ingênuo também não reconhecer os avanços neste setor no que se refere à modernização e informatização das escolas, acesso ao ensino, ampliação da estrutura e melhoria nos serviços educacionais. Por outro lado, no campo da descentralização e democratização da educação, ainda prevalece uma estrutura de relações de poder verticalizada, expressa pela desconcentração e transferência de responsabilidades através de uma de democracia consentida.

### **2.30 Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada, sua origem, concepção e objetivos**

Realizada esta discussão acerca do processo de gestão da educação no Tocantins, na qual nos voltamos para os governos de Siqueira Campos e Marcelo Miranda, percebemos o desenvolvimento das políticas educacionais, em ambos os governos, coadunando com as reformas da década de 1990 e, como efeito, assimilando a lógica da reestruturação econômica refletida nelas. Na condução política, é possível perceber diferenças, nas quais este último governo procura estabelecer relações que favoreceram, de certa forma, um maior diálogo entre os poderes, assumindo-se como um governo mais democrático<sup>22</sup>.

No campo da educação, o discurso democratizante, com referência à descentralização e autonomia dos sistemas escolares, perpassa estes dois governos. O PECGC, neste espaço, firmou-se como uma política de educação que passa por todas as gestões, desde 1997. Sobre o programa, debruçaremos a partir deste ponto, na tentativa de entender sua origem, objetivos e os pressupostos teóricos que orientaram a sua implantação.

Na documentação oficial, o programa visa democratizar a gestão educacional, garantindo às escolas agilidade e autonomia na elaboração de seus planos e projetos – Políticos Pedagógicos – de forma a atender às necessidades locais (TO/Seduc, 2007: 4).

A Lei nº. 9394/96, a respeito do contexto histórico de sua tramitação e aprovação – que foi durante as reformas de 1990 – manifesta, entre outras possibilidades, a necessidade da democratização e autonomia pedagógico-administrativa e financeira das escolas. Assim, os artigos 14 e 15 desta lei, preceituam que:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:  
I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;  
II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

---

<sup>22</sup> Inclusive o slogan do governo que no Governo de Siqueira Campos era o *Estado da livre iniciativa e justiça social*, passou a ser no Governo de Marcelo Miranda *O Tocantins é para todos nós*.

Art. 15 – 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 de direito financeiro (Lei nº. 9394/96).

Nesta direção, o Estado do Tocantins, por meio da Secretaria de Educação, tem desenvolvido ações com a intenção manifestada nos discursos de democratizar a gestão da educação no Estado. O respaldo legal para isto se encontra na Lei nº. 1038/98, que prevê que as instituições de ensino do Estado, desde que observadas as normas vigentes, poderão: elaborar seus projetos e planos; realizar gestão de seu pessoal e recursos financeiros; interagir com a comunidade e com as famílias; propiciar a participação das AAEs no planejamento e execução dos recursos; prestar contas dos recursos aplicados à Seduc. (CARVALHO, 2005: 99)

**Tabela 1**  
Fontes de Financiamento da Educação no Tocantins

| ORIGEM | PROGRAMA                                                                                  | FONTE                          |
|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| Estado | PECGC – Manutenção                                                                        | Tesouro <sup>23</sup> e Fundef |
|        | PECGC – PDE                                                                               | Tesouro e Fundef               |
|        | Programa de Descentralização de Obras                                                     | Tesouro e Fundef               |
|        | Contra Partida – Merenda Escolar                                                          | Tesouro                        |
| União  | Programa de Nacional de Alimentação Escolar – EJA, Educação Indígena e Ensino Fundamental | MEC/FNDE                       |
|        | Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE                                                 | MEC/FNDE                       |
|        | Programa Adequação de Prédios Escolares                                                   | MEC/FNDE/FUNDESCOLA            |
|        | Programa de Melhoramento da Escola                                                        | MEC/FNDE/FUNDESCOLA            |
|        | Projeto Alvorada                                                                          | MEC/FNDE                       |

(Fonte: TO/Seduc, 2006: 07)

### **2.3.1 Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada: origem e pressupostos teóricos**

O PECGC se notabiliza como a principal ação de política de educação do governo do Tocantins. De acordo com o documento que sintetiza as suas diretrizes, seu objetivo é promover a democratização das escolas com autonomia pedagógica

<sup>23</sup> A rubrica Tesouro trata-se de investimentos custeados com recursos do Estado.

e administrativa e descentralização dos recursos com efetiva participação da comunidade. (TO/Seduc, 2007: 04)

Os estudos para implantação do PECGC foram iniciados em 1996, orientados pela idéia de construção de um sistema de ensino baseado em princípios cooperativistas, de forma a promover o “compartilhamento” das responsabilidades entre governo, escolas e comunidade (TO/Seduc, 2007: 04). Assim, para a Seduc, o programa seria capaz de assegurar a construção da autonomia das escolas, com descentralização da gestão, fortalecendo o sistema educativo em seus processos decisórios e enfrentamento dos problemas. Sobre a origem deste programa e a idéia de cooperação subjacente, Carvalho (2004: 105) esclarece que:

[...] originalmente, inspira-se no sistema cooperativista posto em prática em 1874 por 28 tecelões do bairro de Rochdale, em Manchester, na Inglaterra. Mas, também, teve inspiração nas experiências postas em prática em Maringá/Paraná, entre outras experiências de Estados do Sudeste. Da experiência do Paraná os resultados obtidos – que acreditamos terem influenciado a proposta de gestão que analisamos abrangeram a melhoria no padrão de atendimento do ensino, participação da “comunidade” na escola, racionalização nos gastos e otimização de recursos.

A experiência desenvolvida no Estado do Paraná aponta para a gestão administrativa das escolas voltada para a “qualidade total”. De acordo com Souza (2001: 84-85), a expressão gestão compartilha foi introduzida em substituição ao conceito de gestão democrática. Recorrendo a Nunes (1997), a autora observa que o conceito gestão compartilhada pode ser entendido como o “compartilhamento” de uma gestão que é propriedade de alguém – dos governos ou dos dirigentes escolares.

A Secretaria da Educação do Estado do Tocantins espera que o PECGC se constitua em um instrumento capaz de dar novo sentido às relações constituídas no interior da escola e desta com seu entorno. Dessa forma, a proposta consiste em estabelecer parcerias e envolver outros segmentos nos processos escolares, nos seus vários aspectos. O programa tem como um dos principais objetivos a descentralização dos recursos, com repasses diretos para as contas das escolas, através das AAEs. A estas associações é atribuído papel de centralidade na execução do PECGC, isto em virtude da necessidade de prestação de contas, aspecto posto de maneira enfática, deixando claro que para o programa esse é o principal papel das AAEs.

As AAEs, como já foi referido anteriormente, ainda não foram capazes de ampliar seu raio de ação para além do técnico-burocrático – gerência financeira, aquisições, prestação de contas – dessa forma, preterindo o aspecto pedagógico. A ênfase às AAEs, como “principal órgão colegiado da escola”, negligencia a estruturação de outros espaços efetivos – conselho/colegiado escolar – de discussão e tomada de decisão em relação aos verdadeiros problemas das escolas, haja vista, como já percebemos, que essas associações priorizam as questões mais gerenciais e administrativas, geralmente ligadas à aplicação dos recursos recebidos pelas escolas, por meio do PEGGC.

No ano de 1997, o programa é definitivamente implantado, inicialmente, em 56 escolas (TO/Seduc, 2007: 7). Depreende-se, então, que a princípio a proposta se revela como experimental. Mas os resultados são considerados positivos pela Seduc, que ampliou o programa e, em meados do mesmo ano, mais 240 escolas estavam incluídas, até chegar à totalidade das escolas da rede pública estadual inserida no PEGGC. Com esta inserção gradativa das escolas no programa, a Seduc tenta passar a impressão de que as escolas poderiam optar por aderirem ou não, mas, na realidade, isto ocorre por critérios próprios definidos pela secretaria, assim todo o sistema é incorporado à nova modalidade de gestão.

As formas de administração dos sistemas e serviços públicos, orientadas pelos objetivos da reestruturação produtiva, claramente expressos nas reformas educacionais da década de 1990, na realidade, promovem a desresponsabilização do Estado em relação à prestação dos serviços públicos. No que se refere à educação, percebe-se a nítida transferência para as escolas das responsabilidades antes assumidas pelo Estado, ou seja, a desconcentração. Esta tendência fica explícita no PEGGC quando afirma que:

[...] a Secretaria da Educação e Cultura instrumentalizou as escolas, fornecendo-lhes todo o suporte necessário, para adaptar a esse novo modelo de gestão. Gradativamente as unidades escolares passaram a se responsabilizar pelo pagamento das tarifas de consumo, como também, pela aquisição de material pedagógico e permanente, pela realização de reformas e pequenas ampliações. (TO/Seduc, 2007: 7)

No primeiro ano de implantação do programa, são apontadas muitas melhorias, especialmente na infra-estrutura, pela realização de pequenos reparos e reformas dos prédios. O fato das escolas possuírem autonomia de compra também facilitou a aquisição de materiais pedagógicos e de consumo necessários ao seu

bom funcionamento. Assim houve melhora na prestação de serviços e agilidade na rotina das unidades escolares.

Com todas as escolas da rede atendidas pelo programa, tanto a Seduc – que repassa os recursos – como as escolas – que administram estes recursos – deparam-se com alguns problemas. Da parte da Seduc, houve atrasos nos repasses feitos em parcelas mensais, já as escolas, sem dinheiro, ficaram inadimplentes. Assim, em 1999:

[...] as escolas endividadas em 1998, usaram grande parte dos recursos de 1999 para quitar o que deviam, comprometendo a manutenção da escola e a execução do seu plano anual; ocorreu a autuação de algumas escolas pelo INSS, por não terem pago os encargos referentes à contratação de pessoal. Neste ano ocorreram: a implantação do PDE e capacitação de pessoal quanto à sistemática de funcionamento do programa e prestação de contas, e a criação de equipes de fiscalização para verificar aplicação dos recursos. (CARVALHO, 2004: 107)

Assim, percebemos que as escolas, tampouco a secretaria, estavam preparadas, nem previram os efeitos da nova forma de gestão implantada. Neste sentido, houve necessidade de reformulação da proposta do programa com a implementação de assessoramento, acompanhamento e fiscalização para verificar a correta aplicação dos recursos. Os gestores das escolas e os responsáveis pelo monitoramento do PECGC nas DREs, também foram capacitados. O programa passou, então, a ser acompanhado pelos supervisores de qualidade da DRE nas escolas e avaliado através de relatórios produzidos por estes profissionais em suas visitas de monitoramento. Outra medida foi disponibilizar para as escolas, com mais de 600 alunos, um funcionário – coordenador administrativo e financeiro – para auxiliar no gerenciamento e prestação de contas do programa. (CARVALHO, 2004: 108)

O quantitativo de recursos destinados ao financiamento do PECGC sofreu significativas variações desde a sua implantação, em 1997, até o ano de 2002. Conforme análise realizada por Carvalho (2004), em determinados momentos essas variações são exorbitantes, como se pode notar na tabela seguinte, no ano de 1998, em relação aos demais.

**Tabela 2**  
Repasse Anuais para as AAEs (1997/2001)

| Ano  | Modalidade                                            | Repasse       |
|------|-------------------------------------------------------|---------------|
| 1997 | 12 Parcelas (janeiro/dezembro) nº. de alunos: 136.927 | 11.216.421,26 |
| 1998 | 12 Parcelas (janeiro/dezembro) nº. de alunos: 277.969 | 33.107.759,14 |
| 1999 | 5 Parcelas (março/dezembro) nº. de alunos: 269.363    | 11.292.283,65 |
| 2000 | 12 Parcelas conforme tabelas nº. de alunos: 287.892   | 18.918.800,00 |
| 2001 | 12 Parcelas conforme tabelas nº. de alunos: 257.942   | 17.364.600,00 |

Fonte: Carvalho (2004: 108).

A partir de 2002, os repasses assumem uma escala ascendente até o ano de 2005, conforme dados da tabela a seguir.

**Tabela 3**  
Repasse Anuais para as AAEs (2002/2005)

| Ano  | Modalidade            | Repasse       |
|------|-----------------------|---------------|
| 2002 | 456 escolas atendidas | 17.190.162,11 |
| 2003 | 479 escolas atendidas | 26.821.765,07 |
| 2004 | 520 escolas atendidas | 29.737.601,82 |
| 2005 | 521 escolas atendidas | 36.441.820,96 |

Fonte: Seduc - Disponível em [www.fundacaolemann.org.br/downloads](http://www.fundacaolemann.org.br/downloads)

Conforme observa Carvalho (2004: 109), o programa se estende também às escolas privadas. Segundo este autor, de acordo com a Instrução Normativa 001/97, que estabelece diretrizes de abrangência do PECCG e as formas de transferência dos recursos, podem receber financiamentos do programa qualquer entidade que se enquadre na modalidade de prestação de serviços educacionais, sejam elas de caráter religioso, filantrópico ou as particulares. Neste sentido, legaliza-se, então, a manutenção com verbas públicas, do ensino privado.

O valor dos repasses mensais para cada escola, pela referida normativa, era baseado no número de alunos, sendo R\$ 25,00 mensais por aluno da primeira fase do ensino fundamental e R\$ 35,00 mensais para cada aluno matriculado no ensino médio. Essa forma de calcular os recursos sofre alterações ao longo da implementação do PEEGC, modificações estas sempre voltadas para a racionalização e economicidade dos recursos.

Entre 2006 e 2007, o programa foi novamente revisto, recebendo nova fórmula para calcular os repasses, criando, assim, escolas de referência, conforme o número de alunos. As parcelas dos recursos, que antes eram doze anuais, pela

reformulação do programa, transformaram-se em dez quotas por ano, de acordo com a referência em que a escola se encaixa. A tabela a seguir explicita bem como são realizados os cálculos para o repasse das verbas do PEEGC às escolas. Como já pontuamos, aponta para estratégias de diminuição do montante de recursos, reforçando o aspecto da racionalização, fazendo com que as AAEs recorram a meios alternativos para custear as despesas das escolas, geralmente festas, doações da sociedade, trabalho voluntário, entre outras formas de captação previstas no PEEGC.

**Tabela 4**  
Base de cálculo para os repasses às AAEs

| Referência                              | Nº. de alunos | Base de cálculo             |
|-----------------------------------------|---------------|-----------------------------|
| 1                                       | Até 300       | Multiplica-se por R\$ 11,00 |
| 2                                       | De 301 a 1000 | Multiplica-se por R\$ 6,50  |
| 3                                       | Acima de 1000 | Multiplica-se por 4,50      |
| (Ex.: escola com 1.030 alunos)          |               |                             |
| 300 alunos x R\$11,00 = R\$ 3.300,00    |               |                             |
| 700 alunos x R\$ 6,50 = R\$ 4.550,00    |               |                             |
| <u>0 alunos x R\$ 4,50 = R\$ 135,00</u> |               |                             |
| Total a receber = R\$ 7.985,00 por mês  |               |                             |

Fonte: TO/Seduc (2007: 20).

Essa nova fórmula, em relação ao que estabelecia a normativa anterior, reduz drasticamente o valor recebido pelas escolas mensalmente. Por exemplo, se para essa escola com 1.030 alunos fosse aplicado o mesmo valor por aluno previsto na primeira normativa, e caso a escola ofertasse somente a primeira fase do ensino fundamental, deveria ser repassado à AAE o valor de R\$ 25.750,00. Às escolas não são repassados os recursos na medida das reais necessidades e para suprir esta falta o programa deixa as AAEs livres para “buscar formas alternativas de criar e obter recursos, espaços e materiais complementares para a melhoria de sua realização”. (TO/Seduc, 2007: 16)

Os recursos repassados para as escolas, na realidade, são os mesmos, independentemente do aumento da rede e do número de alunos. O que faz com que pareçam suficientes é a racionalização, expressa nas orientações para execução com economicidade e eficiência. A Seduc reconhece claramente que os repasses não suprem todas as necessidades das escolas ao afirmar que os “recursos financeiros repassados diretamente às escolas através das Associações de Apoio,

asseguram as condições mínimas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos”. (Seduc/TO, 2007: 10)

As transferências são realizadas com base no número de alunos de cada escola, como já esclarecemos, mas um aspecto importante a ser destacado é que os recursos são calculados tendo como referência a modulação do mês de agosto do ano anterior. Neste sentido, cabe fazer outra significativa observação. O mês referido é o período em que as escolas sofrem muitas baixas no quantitativo de alunos em virtude de transferências entre escolas e outras cidades, evasão e abandono, entre outros motivos. Nesta óptica, as escolas sempre trabalham com menos recursos do que o necessário. No início de cada ano letivo, há um significativo aumento das matrículas, entretanto, a Seduc não leva em conta esta realidade e, da mesma forma, não se faz a atualização dos recursos repassados às escolas.

Isto revela a prática de uma política de “racionalização econômica do processo educativo” adotada pelo PEGC. De acordo Carvalho (2004: 112), este processo:

[...] refere-se, de um lado, à capacidade que a escola tem de gastar melhor os recursos. De outro lado, em virtude da aparente conquista da autonomia pela transferência de recursos, a escola passa a disponibilizar todos os esforços das pessoas envolvidas na escola na busca de recursos extras por meio de realização de eventos, taxas e serviços voluntários, parcerias etc., para manter a escola funcionando da melhor forma possível.

Ainda no entendimento de Carvalho (2004: 111-112), a autonomia subjacente ao PEGC está ligada às ações voluntárias, nas quais as escolas precisam sempre do envolvimento e contribuição de professores, funcionários e sociedade civil, que acabam por ajudar na manutenção destas instituições. No compartilhamento da gestão, além da visível “racionalização do processo educativo”, percebe-se a obrigação de maior desvelo por parte de professores e funcionários, através das constantes convocações para participarem das atividades nas escolas.

É importante notar que esta disponibilidade das pessoas envolvidas na educação, a critério e tempo da Seduc, não encontra eco quando se trata deste tempo destinado ao professor. Podemos facilmente perceber esta falta de reciprocidade quando o PEGC se refere à formação continuada (em serviço) dos professores, que são obrigados a participar, mas de maneira que não coloquem em

risco o cumprimento dos 200 dias letivos ou 800 horas/aulas anuais (TO/Seduc, 2007: 11). Nesta mesma direção, a Seduc orienta as Diretorias Regionais para observarem a garantia dos duzentos dias e ainda obriga a reserva de 18 dias a mais (não contados como letivos) para realização de conselhos de classe, dias pedagógicos, construção da cidadania e formação continuada. (TO/Seduc, 2004)

Para os professores do Tocantins, há a obrigatoriedade em participar da formação continuada, mas o que não é possível para o Estado é a garantia para que os professores realizem esta formação dentro da carga horária de trabalho. Isto é feito à parte e, em determinados casos, quando não é possível, é cobrada a reposição de aulas/conteúdos referentes aos dias da formação. Neste sentido, Libâneo (2001: 230) explicita que:

[...] os sistemas de ensino e as escolas precisam assegurar condições institucionais, técnicas e materiais para o desenvolvimento profissional permanente do professor. Especialmente, é imprescindível assegurar aos professores horas remuneradas para realização de reuniões semanais, seminários de estudos e reflexões coletivas, [...] reunir-se com pais e outros membros da comunidade, participar da elaboração do projeto pedagógico-curricular.

A autonomia inerente ao PEEGC concretiza-se relativamente e a determinados aspectos da gestão, como, por exemplo, as ações voluntárias e parcerias, aspectos sobre os quais as escolas, através das AAEs, possuem plena autonomia para realizar acordos e convênios.

Em relação à descentralização e autonomia financeira, o programa não permite às escolas o livre planejamento de acordo com as peculiaridades de cada unidade de ensino. Neste aspecto, a Seduc predetermina a aplicação dos recursos, que são subdivididos em custeio e capital<sup>24</sup>.

O documento que faz a reformulação do PEEGC revela que o programa, previamente, estabelece prioridades para a destinação dos recursos, que não são necessariamente as mesmas manifestadas pela realidade das escolas. Assim, as AAEs elaboram seus cronogramas de aplicação financeira anuais, prevendo as despesas de manutenção (água, luz, telefone, diárias, etc.), podendo investir em ações de cunho pedagógico, desde que garantam, prioritariamente, sanar essas

---

<sup>24</sup> Os recursos da rubrica de Custeio são destinados às despesas de manutenção (água, luz, telefone, materiais de consumo, entre outros); já a rubrica de Capital é para aquisição de materiais permanentes (computadores, móveis, etc.).

despesas de manutenção (TO/Seduc, 2007: 12). Disto é possível perceber que o programa, na realidade, não promove a autonomia e descentralização pretendidas – no programa e pelas escolas –, mas a desconcentração e transferência das responsabilidades com a manutenção do processo educativo diretamente para as escolas e as pessoas envolvidas, alunos, pais e sociedade civil.

Sobre esta questão, Barroso (2001: 12-13) contribui discutindo a “desterritorialização das políticas educacionais”, nas quais os governos, dentro de um contexto amplo, procuram reforçar a autonomia de seus sistemas educativos em seus territórios específicos. Este fator decorre, dentre outros: pelo crescimento dos sistemas educativos; das restrições dos orçamentos e pela burocracia do aparelho administrativo do Estado. Como forma de reação a esta situação, ocorre uma ressignificação no papel do Estado no âmbito de suas responsabilidades com as políticas e gestão da educação.

[...] essa alteração veio no sentido de transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade (em particular os pais dos alunos) como parceiro essencial na tomada de decisão. Embora este movimento decorra sob o signo de “descentralização e da “desburocratização”, as medidas tomadas fogem à dicotomia tradicional (centralização/descentralização) e configuram soluções mistas e diversificadas, muitas vezes de sentido político oposto. (BARROSO, 2001: 13)

Em vista disto, percebemos que a idéia de descentralização presente no PEEGC assume as características do que Barroso (2001: 15) define como um processo de transferência de responsabilidades para as instituições escolares, por parte do Estado, mas a este cabe as decisões e o controle de todo o processo. Neste sentido, para justificar a falta de recursos e dar respostas às complexidades dos problemas, o Estado desenvolve estas estratégias de controle baseadas em resultados, na tentativa de substituir as formas tradicionais, fundadas em normatizações e regulamentos.

Em relação à autonomia pedagógica, o programa sinaliza para a possibilidade das escolas elaborarem e implementarem seus Projetos Políticos Pedagógicos – PPP (TO/Seduc, 2007: 4). A construção do PPP é abordada pelo PEEGC desde a sua criação em 1997. Entretanto, a discussão foi abandonada por um período, sendo retomada novamente em 2004. Isto em decorrência de um equívoco da Seduc, que preteriu o PPP em função do Plano de Desenvolvimento da Escola –

PDE. Este instrumento, por sua vez, revela o caráter gerencial assumido para a gestão da educação no Tocantins. Para a Seduc, e aqui reiterando as características de uma gestão gerencial, o PDE:

Trata-se de um processo gerencial de planejamento, elaborado de forma participativa e coordenado pela liderança da escola com a finalidade de auxiliar a escola a se organizar de maneira eficaz e, sobretudo, a perceber a necessidade de mudar os procedimentos de gestão escolar e de definir seus objetivos e estratégias de melhoria, tendo como foco a melhoria do desempenho acadêmico do aluno – grifos nossos (TO/Seduc, 2007: 12).

A elaboração do PPP, em 2004, não significou um rompimento com o caráter quantitativo expresso no PDE e assimilado pelas escolas, haja vista que as matrizes de elaboração do PPP foram originalmente transportadas do PDE pelas cartilhas de orientações elaboradas pela Seduc e seguidas pelas escolas.

Sobre o PDE e as fontes de financiamento deste programa, Carvalho (2004: 115) lembra que isto significa o aceite e assimilação de uma política educacional economicista pela Secretaria, em alinhamento com as reformas vigentes com recursos financiados<sup>25</sup> pelo BM. Para a Seduc, o PPP e o PDE tinham o mesmo sentido e, equivocadamente, difundia-se a visão de que o primeiro é subproduto do segundo. Mas, sabemos que ambos os projetos possuem concepções bastante distintas. No entendimento de Carvalho (2004: 121), esta visão da Seduc:

[...] traz consequências significativas na construção do projeto da escola. Uma delas é tratar de forma fragmentada a escola, setorizando suas atividades em pedagógica, administrativa e financeira. Decorrentes dessa visão fragmentada, os aspectos ligados diretamente ao ensino-aprendizagem são vistos de forma compartimentada, sem a visão de conjunto, além de esvaziar politicamente o ato pedagógico em virtude de limitar as decisões de ordem política às questões administrativas, por exemplo. Mesmo que o centro das atenções do PPP se volte prioritariamente para as atividades inerentes ao ensino aprendizagem, ele deve englobar na sua totalidade os aspectos pedagógico, administrativo, financeiro, jurídico, comunicacional, comunitário, relacional, entre outros, sem estabelecer divisões rígidas, pois, todos os esforços devem convergir para a formação integral do homem – papel fundamental da escola.

Em sua última reformulação, em 2007, o PECGC não dedica espaço específico para a discussão do PPP, sua elaboração e implementação nas escolas, que se deu em 2004. A chegada tardia deste importante instrumento para o processo educativo é decorrência da prioridade dada ao PDE pela Seduc em detrimento ao PPP. Neste sentido, a própria Secretaria representou um importante

<sup>25</sup> O Fundescola (Fundo de Fortalecimento da Escola) é elaborado em forma de parceria entre secretarias municipais e estaduais e co-financiado pelo BIRD.

obstáculo para a construção do PPP nas escolas estaduais. É possível identificar pelo menos duas situações que confirmam esta hipótese. Na primeira, a prioridade dada ao PDE, que por muito tempo e de forma impositiva correspondia ao projeto político pedagógico das escolas e, na segunda, por não acreditar na capacidade técnica das escolas para construírem seus projetos. De acordo com Carvalho (2004: 122), para a Seduc, elas possuíam dificuldades para compreender sua própria realidade quanto à elaboração do PPP, concorrendo para a criação de projetos com problemas do ponto de vista técnico e metodológico, assim, “impossíveis de serem desenvolvidos”.

Reafirmando o que já foi explicitado, os argumentos da Seduc, neste sentido, não se sustentam, pois na verdade o que ocorreu foi a supremacia do PDE em relação ao PPP, dificultando a discussão e implementação do projeto nas escolas.

As políticas educacionais desenvolvidas nas últimas décadas trouxeram novas experiências para a educação, apontando limites e possibilidades do processo educativo, com enfoque para a democratização da educação e da escola. Neste contexto, figuram as formas de provimento do cargo de diretor nas escolas públicas, onde a livre indicação por interferência política se destaca. Neste sentido, muitas discussões foram suscitadas, possibilitando a reflexão sobre outras formas de provimento, com destaque para a eleição direta destes profissionais, em oposição às práticas impositivas e verticalizadas em que se situam as escolas. (DOURADO, 2001: 82)

Mas, para garantir a autonomia das escolas, é necessário que se recupere alguns elementos essenciais inerentes à idéia de democratização. Nesta direção, Carvalho (2004: 117), fazendo alusão a Gadotti e Romão (2000), aponta a necessidade de a escola elaborar e executar seu projeto pedagógico considerando as políticas públicas em vigor e suas normatizações legais. No entendimento deste autor, a autonomia pedagógica e administrativa da escola são instâncias indissociáveis e sua garantia passa pela escola direta dos dirigentes escolares com a participação decisiva da comunidade. Verificada a “competência profissional” e “liderança dos candidatos”, condição primeira para a realização de um processo eleitoral na escola, dar-se-á segmento ao processo com a participação de todos os envolvidos com ela, a partir de regras estabelecidas, coletiva e democraticamente,

pelos conselhos escolares, sindicatos dos profissionais em educação, escolas e Seduc.

A escolha de diretores através do sufrágio popular se apresenta como importante mecanismo de participação dos envolvidos com a escola e para a democratização do poder, mas este processo por si não garante a democratização. Sobre este assunto, Dourado (2001: 84) se posiciona dizendo que:

As eleições diretas para diretores têm sido, historicamente, uma das modalidades tidas pelos movimentos sociais e, particularmente, pelo movimento de professores como uma das formas mais democráticas, apesar de se apresentar também como uma grande polêmica. A defesa dessa modalidade vincula-se à crença de que o processo implica uma retomada ou conquista da decisão sobre os destinos da gestão. O processo de eleição apresenta-se de formas variadas, indo desde a delimitação do colégio eleitoral – que pode ser restrito a apenas uma parcela da comunidade escolar, ou à sua totalidade, compreendida como universo de pais, alunos, professores, técnicos e funcionários – até à definição operacional para o andamento e transparência do processo – data, local, horário, valorização operacional dos votos de participação dos vários segmentos. (2001:84)

No entendimento de Dourado (2001: 93), não podemos nos apegar a argumentos que justifiquem posturas antidemocráticas de dirigentes escolares como consequência da “falta de legitimidade de seus mandatos” ou por “compromissos que por ventura venham a defender durante a gestão”. As eleições diretas não vão resolver, certamente, todos estes problemas, nem garantir a democratização plena da escola, mas se coloca como requisito necessário que, aliado a outros mecanismos de participação da sociedade, permitiria às escolas e a seus dirigentes a recuperação de ações efetivas para a construção das propostas pedagógicas da escola e da gestão participativa.

No Tocantins, é possível afirmar que o processo de escolha de diretores das escolas públicas não possui uma identidade definida. Haja vista que no Estado existem diretores nomeados por ato da secretaria de educação e outros escolhidos em processo seletivos de provas e títulos. Assim, existindo a possibilidade de interferências dos poderes públicos e da política partidária regional e local. Dada a forma fechada pela qual são designadas as comissões dos processos seletivos, não se pode garantir que estes processos sejam isentos de manipulação de seus resultados. Apesar das indicações/nomeações de diretores pela Seduc, os processos seletivos, iniciados em 2001, constituem-se como a principal forma de provimento destes cargos nas escolas públicas estaduais.

Cabe ressaltar que a Seduc, no ano de 2007, tentou romper com a cultura dos processos seletivos, e sinalizou para a realização de eleições diretas para diretor, como explicita o Ofício nº. 167/2007:

Tendo em vista a realização do Processo de Seleção para a função de Diretor de Unidade Escolar da Rede Estadual de Ensino em nosso Estado, informamos a Vossa Senhoria, que esta Unidade de Ensino deverá compor a comissão eleitoral composta por 5 (cinco) membros sendo: Um representante de professores, um do administrativo, um dos pais, um dos alunos (maior de 18 anos) e um coordenador/orientador. [...] Relação contendo nome completo dos alunos acima de 16 (dezesesseis) anos; Relação contendo o nome do pai ou da mãe ou responsável [...] Relação dos servidores efetivos da Unidade de Ensino; Relação dos membros da Associação de Apoio Escolar [...] caso uma pessoa faça parte de mais de um segmento é indispensável que decida qual segmento quer representar (ex.: se for professor da UE e mãe de aluno da escola, não poderá ser informado nos dois segmentos. (TO/Seduc, 2007b: 1-2)

O processo de eleição foi abortado, mas convém observar que as escolas estaduais do Tocantins possuem um grande número de professores e funcionários contratados – em algumas escolas eles representam de 30% a 40% do quadro –, entretanto, o ofício não estabelecia de que forma estes profissionais poderão se envolver no processo. Sobre as razões que motivaram o abandono da proposta, nenhuma justificativa foi dada à escola e à sociedade pela Seduc. Entretanto, olhando retrospectivamente à cultura política do Tocantins, fortemente marcada pelas interferências do poder central nas decisões locais, é possível apontar alguns equívocos da Secretaria da Educação ao convocar um processo de eleição direta para diretores das escolas estaduais, sem chamar os segmentos diretamente interessados para um debate mais aprofundado sobre a questão.

Inicialmente, a proposta partiu de dentro da Seduc, ou seja, de cima para baixo. Mesmo sendo uma reivindicação do Sintet e dos envolvidos nas escolas, a Seduc não teve o cuidado primário de chamar estas instâncias para discutirem o processo de maneira a capitalizar aliados para fortalecer a proposta em âmbito político. Dessa forma, foram negligenciados espaços importantes para reflexão do projeto: as próprias escolas, os grêmios estudantis, a comunidade, entre outras organizações que poderiam participar e orientar, como, por exemplo, as universidades que já possuem tradição nesta forma de escolha de seus diretores. Nesta direção, Dourado assevera que:

[...] a busca da garantia da democratização do acesso, da permanência e da gestão se articulam, inexoravelmente, à defesa de um parâmetro mínimo de qualidade pelo estabelecimento de novas interlocuções com a sociedade

civil organizada [...] a articulação entre os diversos segmentos que compõem a escola, a discussão sobre [...] a criação de espaços e mecanismos de participação e exercício democrático das relações de poder colocam-se como prerrogativas fundamentais para a problematização da escola que temos e para a sinalização daquela que queremos. (2001: 89)

Outro agravante para a proposta de eleições foi a visão ingênua da Seduc em considerar um simples expediente – ofício – suficiente para garantir a normatização do processo, sem provocar uma discussão mais ampla, pautada em argumentações sólidas do ponto de vista técnico e teórico. Além de prescindir, como já mostramos, do envolvimento de todos os segmentos participantes das escolas. No entendimento de Carvalho:

Este processo que antecede a eleição dos dirigentes escolares deverá ser organizado em conformidade com as diretrizes definidas coletiva e democraticamente com a participação de todos os segmentos educacionais tais como: escola, Conselho Estadual de Educação, Sindicato dos Trabalhadores em Educação e coordenado pelo gestor da Seduc. (2004: 117)

A seleção de diretores é regulamentada por meio de editais, publicados na ocasião de cada processo seletivo. Assim, o Edital nº. 002, de 22 de junho de 2007, disciplinou as quatro etapas da seleção dos pretendentes aos cargos de diretor das escolas estaduais do Tocantins:

Art. 10. A primeira etapa será realizada pela Comissão Regional e consiste na inscrição dos candidatos, quando será realizada a análise dos documentos, do currículo e entrega dos títulos do candidato, com caráter eliminatório [...] Art. 11. A segunda etapa será realizada pela Comissão Regional e consiste em prova escrita de caráter eliminatório e classificatório, com valor máximo de 7 (sete) pontos e entrega do Plano de Gestão [...] Art. 15. A terceira etapa será realizada pela Comissão Regional e consiste em entrevista individual, com valor máximo de 3 (três) pontos [...] Art. 18. A quarta etapa será realizada por uma subcomissão instituída pela Comissão Estadual e consiste na análise dos Títulos, com o valor máximo de 3 (três) pontos. (TO/Seduc, 2007a: 5-7)

O referido Edital inova em relação aos anteriores no que se refere à classificação dos candidatos, haja vista que antes era apresentada uma lista tríplice à Seduc que se encarregava da nomeação e publicação no Diário Oficial. Já este último prevê, no Art. 25, que o “candidato que obtiver a maior pontuação na classificação final, assumirá a função de Diretor de Unidade Escolar da Rede Estadual de Ensino do Tocantins, na Unidade Escolar que se inscreveu” (TO/Seduc, 2007a: 07). Além deste aspecto, outros dois pontos explicitados no Art. 33 e § 1 do documento merecem nossa atenção:

Art. 33. O candidato com maior pontuação na classificação final poderá exercer a função de Diretor de Unidade Escolar da Rede Estadual de Ensino do Tocantins pelo período de dois anos, permitida uma recondução por um período de no máximo dois anos, por meio de ato do Titular da Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Tocantins, mediante avaliação de desempenho.

§ 1º O Diretor poderá ser dispensado/exonerado da função, a qualquer tempo, nos casos de aplicação inadequada de recursos, não cumprimento do Contrato de Gestão, má gestão administrativa, declínio nos índices de desempenho dos alunos, utilização da unidade escolar para fins não educacionais, bem como utilização para fins políticos e religiosos e, ainda, prática de quaisquer atos que atentem contra os princípios que norteiam a Administração Pública. (Grifos nossos)

Do texto deste artigo pode-se depreender que, na realidade, no Tocantins, acentua-se um processo misto, no qual o diretor pode ser escolhido através de seleção e também indicado pela Seduc. Convém ressaltar a vinculação da permanência do diretor selecionado aos resultados obtidos pelos alunos, ou seja, a Seduc não considera as políticas educacionais, as condições de trabalho dos professores e a infra-estrutura da rede, como fatores intervenientes nos índices de aprovação, ou, invés disso, esta leitura é suprimida em função da transferência dessa responsabilidade unicamente para os diretores e professores.

Essa modalidade de escolha para o cargo de diretor adotada no Tocantins é um importante avanço para o processo de democratização das escolas, incrementado pelo PEEGC, mas ainda é necessário refletir acerca de sua suficiência para este fim. Visto que esta forma de provimento, através de processo seletivo, não permite a participação direta de todos os envolvidos na escola. Conforme se pode perceber no Capítulo IV, Incisos I e II do Edital analisado, são formadas duas comissões de processo seletivo, uma dentro da Seduc, outra na DRE, no entanto, ambas são designadas por ato exclusivo da Secretária de Educação (TO/Seduc, 2007a: 04).

Realizada esta discussão sobre o PEEGC, no capítulo a seguir nos voltamos para o âmbito da DRE de Miracema, campo empírico deste estudo. Neste sentido, fazemos uma reflexão do papel da DRE em relação às políticas de educação assumidas pela Seduc e os seus desdobramentos para o processo de democratização e descentralização das escolas públicas da cidade de Miracema.

## **CAPÍTULO III**

### **A DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO DE MIRACEMA NO CONTEXTO DO PROGRAMA ESCOLA COMUNITÁRIA DE GESTÃO COMPARTILHADA – PECGC**

Nesta parte da discussão objetivamos compreender os desdobramentos do PECGC nas políticas educacionais da DRE de Miracema, compreendendo esta como extensão da Seduc nas várias regiões do Estado. Neste sentido, ela exerce, basicamente, papel mediador entre a secretaria da educação e as escolas, haja vista, que estas não são autorizadas a dialogar diretamente com a Seduc. Assim, as políticas educacionais desenvolvidas em todas as Diretorias Regionais de Ensino refletem prioritariamente o que é estabelecido pela Seduc no que se refere às ações voltadas para a educação, com pouca ou nenhuma variação.

Inicialmente serão destacados alguns aspectos que caracterizam o município de Miracema do Tocantins, onde se situa a Diretoria Regional de Ensino; em seguida, fazemos uma análise histórica e das políticas de educação na regional nestas últimas décadas. Neste aspecto, mostramos que da mesma maneira que a Seduc desenvolve suas políticas coadunadas com as reformas vigentes (de reconfiguração do papel do Estado e inserção da educação no viés mercadológico e de internacionalização) isto se reflete no tratamento dado à educação pelas DREs que, por não possuírem autonomia administrativa e pedagógica, cumprem o papel de garantir a reprodução destas políticas planejadas nas escolas estaduais.

#### **3.1 Aspectos históricos e geográficos do município de Miracema-TO**

Localizado à margem esquerda do Rio Tocantins, o município de Miracema do Tocantins, no princípio de sua história, chamou-se Bela Vista e posteriormente, Xerentina. A cidade de Miracema tem sua origem histórica na década de 1920, sua população – bem como a do Estado do Tocantins – é basicamente formada por migrantes de Estados como Maranhão, Pará e Piauí, que para cá vieram em busca

de melhores condições para a criação de gado e comércio de produtos agrícolas. (OLIVEIRA, 2002:61)

Em 1929, o mercador Temístocles Sardinha instalou um estabelecimento comercial na localidade e, devido à beleza da paisagem local, a região foi denominada Bela Vista, mais tarde, transformada em distrito através da Lei Municipal nº. 02, de 25 de novembro de 1930. Devido ao grande desenvolvimento do distrito, também em razão do Rio Tocantins que, na época, era o mais importante meio para o comércio e transporte de mercadorias, em 25 de agosto de 1948, através da Lei nº. 120, o distrito foi elevado à categoria de município com o nome de Miracema do Norte. Com a criação do Estado do Tocantins em 1989, a cidade passou a chamar-se Miracema do Tocantins.

A origem do nome Miracema vem do tupi-guarani *mirare* – *do verbo ver, olhar, mais o sufixo cema* – *água*, daí Miracema, a cidade que mira a água do rio. O município possui uma área de 3.503,3 km<sup>2</sup> e dista 80 km da capital do Estado, Palmas. Em 2000, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE possuía uma população de 24.452 habitantes. O último censo populacional revelou um dado curioso em relação ao município que, em 2007, sofre uma retração em sua população. De acordo com dados do IBGE (2007) houve um decréscimo de mais de 20%.

Sobre este aspecto, convém ressaltar que a cidade sofreu diversas transformações, desde sua emancipação em 1948, sendo que a mais significativa delas foi ser escolhida como a primeira capital – provisória – do Estado do Tocantins. A capital permaneceu em Miracema pelo curto período de um ano. Em razão da pequena distância de Palmas – a nova capital a partir de 1990 – os investimentos feitos na cidade em comércio, infra-estrutura, entre outros, também foram transferidos para a cidade de Palmas, ocasionando seqüelas até hoje sentidas pela economia local.

O município de Miracema limita-se ao norte com o município de Guaraí; ao sul, com os municípios de Porto Nacional e Paraíso do Tocantins e, a oeste, com os municípios de Miranorte, Araguacema, Barrolândia e Divinópolis. As principais atividades econômicas do município são a pecuária e a agricultura, com destaque para a produção de abacaxi. Miracema é também um dos principais produtores e transmissores brasileiros de energia elétrica, através da Usina Hidrelétrica Luis

Eduardo Magalhães, construída no Rio Tocantins. Um fato importante a ser explicitado em relação à referida usina é que a energia produzida, um total de 902,5 MW, é toda vendida para outras companhias do País.

### **3.2A Delegacia Regional de Ensino de Miracema do Norte e as políticas de educação na década de 1980**

Os municípios que formam atualmente a DRE de Miracema pertenceram, até 1983, à Delegacia de Ensino de Pedro Afonso. A partir de 1984 foi criada a DRE de Miracema, que teve como primeira delegada a Sra. Izabel Teixeira Noleto, nomeada pela Secretaria da Educação do Estado de Goiás, através da Portaria nº. 4723/84. Na década de 1980, o Estado de Goiás possuía apenas 35 Delegacias de Ensino, fator que contribuía para um precário atendimento às escolas em razão das grandes distâncias, deficiências na comunicação e nos meios de transportes.

A história da Diretoria Regional de Ensino de Miracema pode ser considerada a partir de dois períodos histórica e politicamente distintos. O primeiro que vai até final da década de 1980, quando esta região – hoje Tocantins – ainda pertencia ao Estado Goiás; e o segundo que se inicia com a emancipação política do Estado, a partir do primeiro ano da década de 1990.

**Tabela 5**

Delegados/Diretores Regionais da Diretoria Regional de Miracema (1983-1991)

| 1980 – 1989 (Primeiro Período – anterior à emancipação política do Tocantins) |                              |
|-------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|
| <b>Período</b>                                                                | <b>Delegado(a) de Ensino</b> |
| 1983-1988                                                                     | Izabel Teixeira Noleto       |
| 1989-1991                                                                     | Urano Nolasco                |

Fonte: DRE/Miracema

Neste primeiro período, a educação é marcada pelas dificuldades geradas em decorrência do abandono a que era exposta a região norte goiana, expresso na carência em comunicação, transportes, deficiências dos serviços básicos como saúde, saneamento, etc. Aliado a isto, a falta de profissionais com formação

adequada e a distância do centro administrativo do Estado – a cidade de Goiânia – colocavam-se também como grandes obstáculos para o desenvolvimento da educação e da região norte, em todos os aspectos.

Neste contexto, a Delegacia Regional de Miracema do Norte não era isenta destes mesmos entraves, além de se inserir nitidamente nas concepções de educação tradicionais e de caráter segregacionista da época. Esta característica é explícita nos documentos expedidos pela Delegacia:

É a bagagem da criança que ingressa no mundo escolar. Se é rico, vai carregado de novidades: apontadores importados, cadernos de capas coloridas, tudo novo e cintilante. Se é pobre, leva chinela havaiana nova ou velha, um caderno fino e novo, um lápis e quem sabe uma caixinha pequena e colorida de lápis de desenhar<sup>26</sup>.

Fica claro, nos documentos expedidos pelas escolas, que a criação da DRE de Miracema do Norte não foi suficiente para resolver os graves problemas da educação nesta região. A referida delegacia, apesar de se encontrar em um espaço geográfico mais delimitado, ainda atende a um grande número de municípios, fator que concorreu para que muitas escolas ainda continuassem isoladas e com dificuldade de interação com a DRE. Os documentos como contracheques, folhas de pagamento, ofícios e até mesmo o vencimento mensal dos funcionários e professores eram enviados pelas poucas linhas de ônibus existentes na região, o que, por muitas vezes, fez com que estes documentos não chegassem aos seus destinatários (GO/OF. Nº. 07/Araguacema, 1988).

Podemos então afirmar que a DRE de Miracema do Norte até o ano de 1989 – quando da emancipação do Tocantins – refletiu os mesmo processos político-administrativos vivenciados pela região norte de Goiás, já caracterizados aqui. Apesar da pouca atenção e assistência dispensadas a esta região pela administração central, localizada na capital de Goiás, os políticos do Estado se resguardavam no direito de interferir na educação, fazendo nomeações e atendendo pedidos de pessoas amigas. Assim, evidencia expediente de um deputado goiano dirigido à DRE de Miracema do Norte, reivindicando a remoção de um funcionário para a capital:

---

<sup>26</sup> Este texto, para ser enviado às escolas, foi extraído de uma mensagem, produzida pela Divisão de Educação e Cultura da Delegacia Regional de Miracema na década de 1980.

Em entendimentos verbais com o secretário, objetivemos anuência e a sugestão de que solicitássemos a esta delegacia, através de sua titular, uma especial atenção na condução e atendimento deste caso. (GO/Assembléia Legislativa, 1988)

Convém ressaltar que estas situações de ingerência política não são fatos inerentes somente àquela época. Na realidade, este é um dos aspectos aproximativos entre aquelas e as atuais políticas educacionais no Tocantins.

As disputas políticas no interior das escolas eram exercidas claramente e envolviam todos os segmentos sociais, inclusive a igreja. Apenas como exemplo ilustrativo desta realidade, em manifesto ao Secretário de Educação de Goiás, uma diretora da cidade de Tocantínia-TO, queixa-se da não aceitação de seu nome para administrar a escola local, onde adverte que a instituição se transformara em um espaço de politicagem, comandado pelo então deputado Siqueira Campos, apoiado pela Paróquia da Igreja Católica local. (GO/Tocantínia, 1985:1-4)

No que se refere à manutenção das escolas, isto era feito de forma centralizada, onde a Secretaria da Educação, em Goiânia, coordenava a distribuição de todos os materiais – consumo em geral e merenda escolar – para o funcionamento das escolas, que nem sempre correspondiam às necessidades ao chegar às unidades de ensino, especialmente a merenda que, em muitos casos, era entregue já com prazo de validade vencido.

Diante da ineficiência do governo em suprir minimamente seus sistemas de ensino, era incentivada a criação de caixas escolares, com regulamentação da Secretaria de Educação, voltados para o atendimento de alunos “reconhecidamente carentes de recursos financeiros, proporcionando-lhe condignos meios à convivência na comunidade escolar, fornecendo-lhe uniforme, calçados e material didático”. (GO/Secretaria da Educação, 1985)

Este aspecto nos apresenta como indícios, já naquela época, da desresponsabilização do governo com a manutenção dos seus sistemas escolares. O fato dos recursos arrecadados com os caixas se destinarem ao atendimento de alunos pobres explicita o repasse da responsabilidade do Estado à benevolência de uma parte da sociedade, ou seja, daqueles que pagavam as mensalidades para o caixa escolar. Neste sentido, evidencia-se a prática de uma política de educação historicamente construída, tanto no norte de Goiás quanto no atual Estado do

Tocantins, em alinhamento com as reformas iniciadas na década de 1980, reforçadas ainda mais a partir de 1990, orientadas para uma sistemática retirada da responsabilidade do poder público com as políticas sociais, especialmente as educacionais.

A despeito das dificuldades nas quais se inseriam as escolas da região Norte de Goiás, que também viveriam experiências positivas no tocante às políticas de educação, uma das mais significativas para época, eram as eleições diretas para dirigentes escolares instituídas pela Portaria da Secretaria da Educação do Estado de Goiás Nº. 3628/87.

As eleições obedeciam ao princípio da maioria absoluta de votos e do processo participavam todos os envolvidos na escola, pais e alunos. É válido ressaltar que nesta modalidade de eleição praticada (mínimo de cinquenta por cento e mais um do total de votos), os alunos e a comunidade, por serem mais numerosos, detinham o real poder de decisão. De outro lado, não foi encontrado nos documentos analisados (ofícios, portarias, relatórios) nenhum tipo de resistência ou manifestação das escolas questionando o processo e visando equiparar o peso dos votos de cada categoria no processo eleitoral.

Este aspecto, a princípio, revela o estabelecimento de relações democráticas na escola. Entretanto, considerado o contexto histórico-político da região norte, as eleições não puderam garantir autonomia nos processos escolares nem legitimidade aos diretores eleitos, uma vez que o processo era palco de disputas político-partidárias marcado pela defesa de interesses orgânicos (partidos, escola, igreja, comunidade, etc.). Assim, a escola se transformava em uma “praça de guerra, onde se disputava, não a condução sadia, equilibrada e qualificada da direção de um colégio estadual, mas o comando político”. (GO/Tocantínia, 1985)

Dito isto, é de se questionar a contribuição destes processos eletivos para as escolas, haja vista que as condições de trabalho na região eram as mais adversas, aliadas às dificuldades de acesso e distância da capital de Goiás, centro administrativo do Estado, que favorecia a formação de feudos políticos na condução à revelia das políticas socioeconômicas da região norte goiana.

### 3.3 As políticas de educação na Diretoria Regional de Miracema no período pós-emancipação do Estado do Tocantins a partir de 1990

Um segundo período que é marco para a história da DRE de Miracema é o que se inicia com a emancipação política do Estado do Tocantins, a partir do primeiro ano da década de 1990.

Com a criação do Estado, naturalmente as instituições que viabilizariam a administração e organização política são fortalecidas e, neste sentido, é dada mais organicidade à educação, através da implantação de novas diretorias regionais de ensino. A atual organização das DRE pela Seduc permitiu a distribuição dos 139 municípios tocaninenses em treze Diretorias Regionais: Arraias, Araguatins, Tocantinópolis, Araguaína, Colinas, Guaraí, Miracema, Palmas, Paraíso, Pedro Afonso, Porto Nacional, Dianópolis e Gurupi.

**Tabela 6**

Delegados/Diretores Regionais da Diretoria Regional de Miracema (1991 - 2005)

| <b>1991 – 2006 (Segundo Período) – Pós-Emancipação Política do Tocantins)</b> |                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| <b>Período</b>                                                                | <b>Delegado/Diretor de Ensino</b>        |
| 1991-1993                                                                     | Juscilene Maria de Castro Santos Borba   |
| 1993-1994                                                                     | Epitácio P. Luz                          |
| 1994-2002                                                                     | Maria Marlene Rocha Coelho               |
| 2002-2005                                                                     | Ruitebran Pereira Arruda                 |
| 2005                                                                          | Maria Marlene Rocha Coelho <sup>27</sup> |

Fonte: DRE/Miracema

Do ponto de vista orgânico, as DREs são distribuídas geograficamente de modo a facilitar a comunicação entre a rede estadual de ensino, superando as dificuldades anteriores. De outro lado, fica clara a manutenção de certas tendências vinculadas ao passado, materializadas nas poucas possibilidades de cada DRE elaborar suas políticas educacionais voltadas para as especificidades locais, em

<sup>27</sup> A professora Marlene Rocha – atual Diretora Regional de Ensino – figura com o maior tempo de permanência frente à DRE de Miracema, quase uma década entre a primeira e segunda gestão da regional.

detrimento da execução de propostas planejadas geradas dentro da Seduc. Desta forma, com já referimos, as DREs se comportam – e a de Miracema não é exceção – como uma instância de reprodução destas políticas previamente pensadas e repassadas às escolas. Estas, por sua vez – apesar do controle – têm muito mais possibilidades de inovar em relação às políticas padronizadas do que as próprias diretorias regionais.

A DRE de Miracema do Tocantins é formada por seis municípios: Barrolândia, Dois Irmãos, Lizarda, Miracema do Tocantins<sup>28</sup>, Miranorte, Rio dos Bois, Rio Sono e Tocantínia. A sede da DRE – onde se situam as escolas objetos de nosso estudo – é composta por nove escolas de ensino fundamental e médio<sup>29</sup>: Escola Estadual Onesina Bandeira; Centro de Ensino Médio Santa Terezinha; Colégio Tocantins<sup>30</sup>; Escola Estadual Francisco Martins Nolêto; Centro de Ensino Médio Dona Filomena Moreira de Paula; Escola Estadual Manoel Messias<sup>31</sup>; Escola Estadual José Damasceno Vasconcelos; Escola Estadual Oscar Sardinha e Escola Estadual Brigadeiro Lísias Rodrigues. Estas escolas atendem um total de 4.435 alunos, nos períodos matutino, vespertino e noturno. O sistema educacional da DRE de Miracema é composto por 24 escolas, distribuídas nos seis municípios jurisdicionados à DRE. Entre os turnos e modalidades já citadas, nestas escolas são atendidos 20.940 alunos<sup>32</sup>.

Sem nos aprofundarmos, cabe destacar que na jurisdição da referida regional localiza-se também uma reserva indígena da etnia Xerente, nos municípios de Tocantínia e Rio Sono, com 38 escolas em funcionamento e um total de 929 alunos índios. Estes dados evidenciam uma característica singular à DRE de Miracema, onde se percebe que as escolas indígenas superam em número as regulares, apesar do quantitativo de alunos ser muito inferior. Do ponto de vista da organização do trabalho escolar na área indígena, a despeito do grande número de escolas, elas estão ligadas ao setor de Educação e Diversidade, dividindo prioridade com outras

<sup>28</sup> A cidade de Miracema do Tocantins é a sede da Diretoria Regional de Ensino – DRE.

<sup>29</sup> O ensino fundamental e médio incorporam também a EJA – Educação de Jovens e Adultos.

<sup>30</sup> O Colégio Tocantins é uma instituição confessional, ligada à Igreja Católica, mas está respaldado pela Lei 1360/2002 que permite o repasse de verbas públicas às escolas que comprovem finalidades não lucrativas através do PEGGC.

<sup>31</sup> Esta escola funciona em tempo integral desde 2006, como parte de um projeto piloto da Seduc, e atende alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

<sup>32</sup> Quantitativo aproximado, extraído a partir do PES 2005/2006 – Assessoria de Regional de Planejamento e Avaliação – DRE de Miracema.

áreas. Além disto, são postos outros problemas como: dificuldades de acesso às aldeias, falta de adaptação dos currículos à cultura local, o grande número de professores leigos (indígenas), isto aliado a conflitos internos que determinam a criação de novas aldeias e abertura de novas escolas<sup>33</sup> sem a estrutura adequada.

Como já demonstrado, a população de Miracema sofreu uma acentuada redução populacional de mais de 20% a partir de 2000, segundo o IBGE. Neste sentido, há também um decréscimo no quantitativo de alunos nas escolas da sede da DRE. O gráfico a seguir nos mostra que a sede da DRE de Miracema sofreu uma baixa sucessiva no número de alunos de 2000 a 2005 com um sensível aumento em 2006 e novamente um decréscimo em 2007.

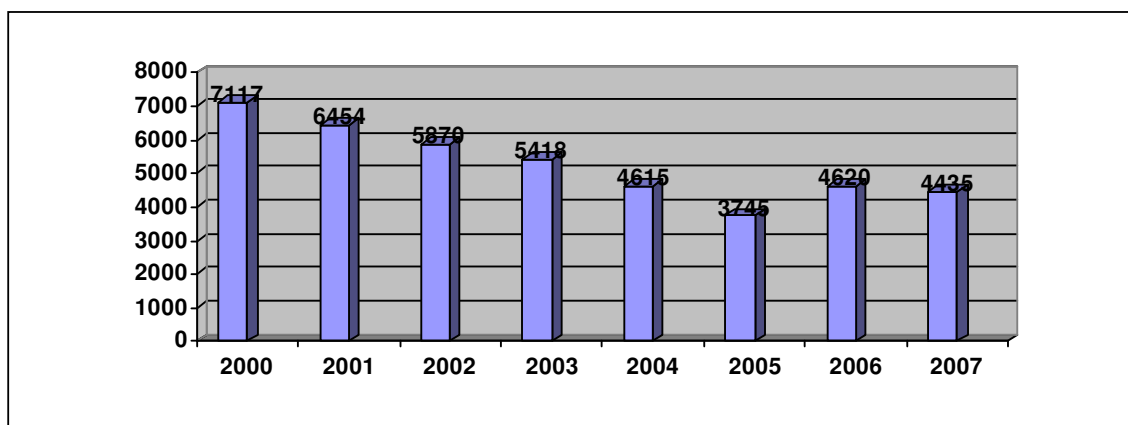


**Gráfico 1-** Comparativo do número de alunos na DRE (2000 – 2007)  
Fonte: DRE – Miracema/Modulação 2000-2007

O PECGC, como evidencia os documentos a partir dos quais ele se origina, assume claramente os traços da gestão gerencial da educação, com um discurso de descentralização que, na prática, apenas desconcentra o poder, reforçado por uma autonomia consentida das escolas. Dessa forma, o programa é assimilado nas escolas, sob atento olhar da DRE, que tem a função de garantir a reprodução das políticas da Secretaria de Educação, pensadas em nível administrativo central, onde cabe às equipes envolvidas no processo educativo, nestas escolas, apenas referendar as políticas e ações previamente pensadas.

<sup>33</sup> Grande parte das escolas situadas na área indígena Xerente são pequenos barracos cobertos de palha e cercados de pau-a-pique. Convém destacar que existem escolas com boa infra-estrutura em algumas aldeias, como, por exemplo, o Cemix – Centro de Ensino Médio Indígena Xerente, equipado com alojamentos, biblioteca, computadores e outras tecnologias utilizadas pelas escolas do sistema regular.

As políticas educacionais desenvolvidas pela Seduc no Tocantins, como já apontamos, alinham-se com a ordem econômica atual. Da mesma forma, o PEEGC não é isento destas influências que são reflexos dos objetivos do mercado de capital e da internacionalização da educação, esta expressa, inclusive, em acordos feitos entre as agências externas e a Seduc que, por meio da supervalorização ao voluntarismo e incentivo às cooperações internacionais, insere as escolas nestes acordos que, por sua vez, reproduzem, em suas práticas pedagógicas e administrativas, o individualismo e competitividade, valores implementados pelo capital em detrimento das ações coletivas. A este respeito, a discussão a seguir busca analisar estas “parcerias” e seu aceite acrítico, que ocasiona o disfarce, na verdade, de interferências externas nas políticas de educação locais. Na DRE de Miracema esta intervenção é materializada pelo Projeto SLANT – Liderança nas Escolas, proposto pelo British Council, sediado na Inglaterra.

### **3.4 British Council: uma parceria ou intervenção internacional na Diretoria Regional de Ensino de Miracema**

As reformas do Estado, nas últimas décadas, trouxeram novas experiências para o campo educacional. De outro lado, não se pode deixar de perceber que elas também implementaram uma nova política de gestão da educação que apontam, entre outras, para a internacionalização e tratamento comercial da educação enquanto um produto disponível no mercado.

O potencial financeiro que a educação representa – e já percebido pelo mercado com mais destaque a partir da década de 1990 – concorre diretamente para o seu tratamento como mercadoria, cuja regulação passa a ser feita a partir dos acordos bilaterais dentro de instituições como BM e Organização Mundial do Comércio – OMC.

A OMC, a partir de 2002, criou o Acordo Geral sobre Comércio e Serviços – Gats. Neste dispositivo, a educação se enquadra no mercado comercial de serviços – portanto uma mercadoria – e os países deverão progressivamente acabar com as barreiras comerciais que ainda representam obstáculo à liberalização do comércio educacional. Outro agravante, que deve ser visto com cautela a este respeito, é que

o acordo não visa somente à educação, afeta também “as comunicações, o meio ambiente, os serviços financeiros, o turismo e os transportes”, enfim, tudo que possa ser considerado um serviço estará regulado pelo acordo. (SANTOS, 2004:32)

Para Dias (2003:825), esta abertura preconizada pelo Gats possui aspectos contraditórios, visto que ela não se implementará igualmente – nem seus efeitos – de um país para outro e vice-versa, mas ao contrário. Alguns países com Nova Zelândia, Austrália e principalmente os Estados Unidos – que saíram na frente em relação à oferta comercial de educação – não concordam em promover a abertura de seus sistemas na mesma proporção em que solicitam que outras nações o façam. Neste sentido, Dias (2003:829) adverte que:

[...] na medida em que o comércio vira crédito dominante na definição de políticas educacionais e na de outros serviços cobertos pela ação governamental, como meio ambiente, saúde, transportes [...] a educação já não será para todos e a idéia de serviço público é minada profundamente.

Nesta perspectiva, o serviço educacional tipo exportação representa limites e riscos aos países onde são ofertados. Do ponto de vista didático, vem na forma de pacotes fechados que não levam em consideração as especificidades regionais e locais. De outro lado, a definição de políticas de educação no exterior caminha na contramão dos princípios da democracia, visto que os governos eleitos pelo povo não participam dessas elaborações.

Em 2005, o Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed estabeleceu parceria com o Conselho Britânico para a troca de experiências em reformas educacionais; gestão e liderança escolar; capacitação em língua inglesa; ensino de ciências e direitos humanos, cidadania e inclusão social. O projeto de cooperação denominado “*SLANT – Liderança nas Escolas*” terá vigência de 2005 a 2011. Das escolas selecionadas para participar do intercâmbio no Tocantins, uma está situada na DRE de Miracema. O British Council é uma instituição internacional com sede na Inglaterra<sup>34</sup>, cujo objetivo é a troca de experiências e o fortalecimento

---

<sup>34</sup> A Inglaterra é considerada o berço do capitalismo moderno, onde partir do século XVI surgiram as condições históricas essenciais das quais necessitava o sistema capitalista para seu desenvolvimento (GIOVANNI ALVES, p. 2-4). Neste sentido, uma parceria com uma instituição sediada naquele país não pode ser pensada sem considerar as implicações para a educação geradas pela lógica capitalista, haja vista, que na proposta de cooperação do British Council, a idéia é que as escolas brasileiras participantes assimilem os “bons exemplos” de gestão experienciados nas instituições britânicas.

de laços que possam traduzir-se em benefícios mútuos nos países onde atua. Fundado em 1934, o conselho está presente em 109 países. No Brasil possui representações em Brasília-DF, no Rio de Janeiro-RJ, em Recife-PE e em São Paulo-SP. Apesar de se colocar como uma organização apolítica e sem finalidades lucrativas, o British Council tem proporções de uma grande multinacional, com 7.500 empregados nos países onde atua e um orçamento de 405 milhões de libras, arrecadados através de prestação de serviços e repasses do governo britânico.

As atribuições do British Council e do Consed são definidas através de um Termo de Convênio entre as duas instituições, onde o Conselho Britânico tem a função de propor e definir, articuladamente com o Consed, a realização de atividades de intercâmbio e cooperação dentro das temáticas acordadas; coordenar, acompanhar e avaliar as ações implementadas; disseminar informações e resultados das ações e contribuir financeiramente para a realização das ações. Já o Consed tem como atribuição a mobilização das secretarias no planejamento, financiamento, execução e avaliação das ações; manter as secretarias informadas das articulações e negociações com o British Council e também divulgar as informações. Das atribuições acordadas para cada uma das instituições, o conselho britânico se coloca na condição de proponente das ações, já o financiamento e a divulgação são divididos.

As ações a serem desenvolvidas partiram de um rápido diagnóstico a partir das impressões da visita – de aproximadamente duas horas – de um diretor inglês a cada escola participante do projeto de cooperação. Pelas constatações, as escolas deverão elaborar ações para:

- a) melhorar a liderança;
- b) melhorar os resultados dos alunos;
- c) melhorar a qualidade das aulas;
- d) melhorar o nível de comprometimento dos alunos, pais, professores com a sala de aula e aprendizagem dos alunos;
- e) estabelecer monitoramento diário do desenvolvimento das aulas (horários de início e término, metodologias, proposta curricular, tipos de avaliação, distribuição de aulas, mobiliários, distribuições de carteiras, entre outros) para que os alunos possam ter uma excelente aula.

A despeito do curto espaço de tempo em que foi gerado o diagnóstico e das muitas situações percebidas em relação a este período, as ações revelam uma maior preocupação com a rotina escolar e os resultados dos alunos. Outro aspecto visível nestas observações é que elas são feitas comparativamente às escolas inglesas que, na visão dos diretores, possuem uma rotina bastante rígida no que se refere aos horários de aulas, intervalos, organização das classes e das turmas.

O projeto é acompanhado por um coordenador geral no Brasil, o qual orienta e recebe as ações elaboradas pelas escolas. A forma de contato dos diretores locais com os britânicos é através de videoconferências e visitas dos dirigentes ao Reino Unido para troca de experiências.

Além dos critérios acordados no Termo de Convênio, podemos perceber outros aspectos implícitos na proposta de cooperação. O primeiro deles é que o diretor da escola participante do projeto não deve se aposentar ou sair da escola durante a vigência do convênio. Outro fator que merece atenção é a forma de seleção das escolas que, no caso do Estado do Tocantins, todas as instituições escolhidas – inclusive a de Miracema – são escolas já bem organizadas administrativamente, com bons índices de aprovação, quadro de pessoal completo e que já foram muito premiadas em projetos estaduais ou nacionais.

Assim é questionável a validade desta parceria e de seus resultados, haja vista que sua forma de implementação negligencia a oportunidade de prestar um melhor auxílio a outras escolas que necessitam realmente de maior suporte, como as escolas periféricas ou de cidades mais carentes. Neste sentido, a proposta de cooperação revela uma modalidade de seleção excludente e eminentemente conveniente, em razão, dentre outras, da localização geográfica das escolas, do público que atendem e por serem escolas, do ponto de vista da educação no Tocantins, sem maiores carências sociais ou problemas relativos à gestão e aos processos pedagógicos.

As parcerias internacionais, neste aspecto, devem ser vistas com bastante cuidado por parte das escolas, através do estabelecimento de regras claras, onde o suposto parceiro não se coloque acima dos objetivos das instituições e imponha suas concepções políticas de educação como um parâmetro a ser seguido. De outra maneira, esta “cooperação”, na realidade, pode revelar-se uma forma de intervenção internacional que, sem critérios claros que visem adaptar o conteúdo dos discursos

externos às necessidades locais, na realidade, ocasionam perda de qualidade na produção da educação por não considerar as especificidades regionais.

### **3.5 Planejamento e políticas de educação na Diretoria Regional de Ensino de Miracema**

A DRE, como já referimos, do ponto de vista de autonomia na elaboração e gestão das políticas de educação, exerce basicamente um papel mediador entre a Seduc e as escolas para a transmissão das orientações oriundas da secretaria. No que se refere à proposição ou coordenação de ações educativas diferenciadas e voltadas para as suas singularidades, as diretorias regionais praticamente não inovam e acabam por garantir, nas escolas, a reprodução do que é planejado no âmbito da Secretaria de Educação, para o cumprimento das metas estabelecidas pelo Planejamento Estratégico da Secretaria – PES .

O PES é o instrumento que baliza as ações a serem desenvolvidas em educação no Estado do Tocantins, por meio do estabelecimento de estratégias e metas a serem alcançadas pelas escolas. Para a Seduc, o PES tem por finalidade “redimensionar e redirecionar as atividades [...] revertendo os índices de distorção idade-série, repetência, evasão e abandono, além de contribuir com a otimização dos recursos, com menor dispêndio de potencial humano, de material e de tempo”<sup>35</sup>. No Tocantins, o PES cumpre a função de um plano estadual de educação – embora não seja –, desde 2003, momento em que o plano anterior (1996-2006) perde importância em razão da implantação do citado plano estratégico e também iniciam as discussões do novo PEE (2005-2014), que ainda não entrou em vigor.

Desta visão expressa pela Seduc e explicitada no PES, percebemos que este se apresenta como um documento eminentemente quantitativo, voltado prioritariamente para o alcance de índices e preserva o caráter eficientista e de racionalização do processo educativo, baseado no controle de gastos e emprego de menos recursos humanos para realização do máximo de trabalho possível. Neste aspecto, a falta de pessoal é reforçada pelo apelo à dedicação e esforço dos

---

<sup>35</sup> Disponível em [www.seduc.to.gov.br/programas](http://www.seduc.to.gov.br/programas). Acesso em 09/10/2007.

envolvidos com as escolas na realização de trabalho fora da carga horária e voluntarismo.

O planejamento da DRE e das escolas é norteado por esta mesma visão. A diretoria regional, através de assessoramento e acompanhamento tem como uma de suas atribuições garantir o alinhamento dos planos das escolas com os padrões definidos pela secretaria.

O PES é fundamental na necessidade que a sociedade tem de ter um modelo de educação atual, que ande de acordo com a evolução dos tempos. Nosso planejamento está em sintonia com o da Secretaria da Educação. Nesta parceria a gente prioriza os objetivos que atuam na redução dos índices de reprovação, evasão e distorção idade-série. As melhoras são evidentes<sup>36</sup>.

Este planejamento foi instituído a partir de 2003 para ser um subsídio ao PEE e estabelece como objetivos promover a melhoria do desempenho do sistema estadual de ensino; a profissionalização, responsabilização e valorização dos profissionais da educação; reestruturar, modernizar e consolidar a gestão e, por fim, favorecer a implantação de um sistema de avaliação permanente (TO/Lei nº. 1360/2002)<sup>37</sup>.

A DRE tem poucas possibilidades de promover o desenvolvimento de políticas educacionais geradas localmente, uma vez que deve priorizar os objetivos já definidos pela Lei nº. 1360. Dessa forma, evidencia-se a prática de políticas planificadas para a educação, que se vão movendo verticalmente até seus desdobramentos dentro das escolas.

Esta tendência de alinhamento na DRE de Miracema é evidenciada pelo Plano Operacional da Diretoria, que é um instrumento inspirado no PES, e da mesma forma constituído por objetivos e metas que se traduzem em inúmeras ações menores, das quais mais de 40% devem ser realizadas pelas escolas ou em parceria com elas. Neste sentido, convém ressaltar que isto provoca um acúmulo de atividades nas escolas em razão do PPP e PA, entre outros projetos, e já se constituem também em outras dezenas de ações a ser desenvolvidas durante o ano letivo.

---

<sup>36</sup> SANTIAGO, Marcos Meirimar de Holanda – Dirigente Escolar no Tocantins – Disponível em [www.seduc.to.gov.br/index2.php?opiton](http://www.seduc.to.gov.br/index2.php?opiton). Acesso em 09/10/2007.

<sup>37</sup> Esta Lei regulamenta o sistema estadual de ensino no Tocantins, abrangendo a organização, o funcionamento e financiamento da educação.

O engessamento das possibilidades da DRE desenvolver ações mais adequadas às suas especificidades locais fica claro no Plano Operacional, haja vista que 84% das ações contidas nele se destinam a atender aos objetivos definidos no PES pela Seduc, ficando as necessidades da DRE restritas a apenas 16% das ações previstas em seu planejamento. É possível perceber também que há níveis diferentes de prioridades em relação aos objetivos, onde 37% das ações do plano são voltadas para os índices; já para a valorização dos profissionais da educação são direcionadas 19,7% das iniciativas. Outras áreas significativas, como a avaliação e políticas para a inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais, têm sua importância minimizada, com 5% e 3,7% das ações, respectivamente. (TO/Seduc/DRE, 2007)

Da análise do Plano Operacional da DRE de Miracema depreendemos que este instrumento aponta para a planificação do planejamento escolar, se alinhado com o PES que, por sua vez, revela-se como mecanismo para padronização do planejamento educacional no Estado do Tocantins. Na visão da Seduc, a promoção da reorganização curricular no Estado passa pela necessidade da elaboração de um instrumento padrão para balizar a elaboração e implantação do PPP nas escolas do sistema público estadual. (TO/Seduc, 2003a)

Outro aspecto revelado pelo Plano Operacional da DRE de Miracema – também pelo PES – foi a falta de referência mais aprofundada à democratização e descentralização dos processos escolares. Das mais de oitenta ações previstas no documento, foi possível percebermos apenas uma tímida iniciativa nesta direção, que consistia em promover reuniões para discussão das atribuições dos membros das AAEs (TO/Seduc/DRE, 2007). De outro lado e encerrando a discussão deste plano, fica evidente o enfoque dado aos resultados como forma de garantir a eficiência e eficácia na oferta dos serviços educacionais.

### **3.6 O Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada na compreensão dos envolvidos no processo educacional na Diretoria Regional de Ensino de Miracema**

Realizada a discussão acerca das políticas educacionais no Tocantins, expressas pelas concepções presentes no PECGC e depreendidas dos documentos estudados, discutiremos nesta parte do texto a contribuição do referido programa para o processo de democratização e descentralização da educação no Tocantins, com ênfase para a DRE de Miracema, nosso objeto neste estudo. Os dados apresentados nesta pesquisa refletem a visão de professores, Diretores de escolas e DRE, através de Técnicos de Acompanhamento Pedagógico e Coordenadores<sup>38</sup>.

Através do instrumento de pesquisa, buscamos compreender a visão dos participantes inerente ao PECGC – como já referimos – sem nos distanciarmos do nível regional que é a DRE de Miracema. Neste sentido, investigamos, por meio de coleta de dados, o papel do Estado na gestão da educação; a democratização e descentralização da educação na DRE de Miracema; as formas de participação e envolvimento dos sujeitos no processo educacional e como se efetiva a autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas.

O ponto de partida para a compreensão da visão das três instâncias pesquisadas foi saber o nível de participação dos sujeitos pesquisados nas AAEs e o conhecimento deles sobre o PECGC. A respeito do programa, os dados obtidos evidenciaram a falta de comprometimento dos atores envolvidos nas atividades educacionais das escolas com o programa e revelaram a concentração de poder na gestão dos recursos administrados pela AAE. Dos respondentes, somente 53% afirmaram participar ativamente<sup>39</sup> das associações e este percentual ainda é

---

<sup>38</sup> Para realização deste trabalho foram pesquisadas todas as escolas – anteriormente identificadas – do sistema público estadual na cidade Miracema, sede da DRE. Assim, entrevistamos: 8 diretores(as), 15 professores(as) e 5 representantes da Diretoria Regional de Ensino, entre técnicos e coordenadores.

<sup>39</sup> Quando nos referimos à participação procuramos saber se estes atores exerciam alguma função nas AAEs, por entendermos a importância da presença de professores, funcionários entre outros diretamente participantes dos processos educativos na composição delas. Para Libâneo (2004: 139), a participação necessária à escola é aquela em que atuam os profissionais da educação e os usuários, assim ela pode se apresentar como elemento constitutivo dos processos escolares, presente nas metodologias e no próprio currículo ou na forma de organização onde os atores compartilham os processos de decisão.

representado, em sua maioria, por diretores que, por sua vez, representam 50% dos presidentes das associações.

Referindo-se ao conhecimento do PEEGC, 64% dos respondentes afirmaram conhecer o programa e 36% admitiram conhecer muito pouco ou apenas razoavelmente. Por se tratar das pessoas que estão diretamente envolvidas no dia-a-dia da escola, o nível de desconhecimento do programa e de seus objetivos requer maior reflexão por parte das escolas e de maneira mais séria entre os professores, visto que entre os que admitiram conhecer pouco o referido programa 46% são docentes. Um dos fatores que contribui diretamente para essa falta de envolvimento dos professores na gestão das escolas da DRE de Miracema decorre da carga horária excessiva de trabalho que, de determinada maneira, cerceia a participação destes profissionais em outros níveis dos processos escolares, cabendo a eles se preocuparem apenas com as questões do ensino.

A escola, neste sentido, assume uma lógica de funcionamento baseada na racionalidade, voltada para a produção de resultados, com a centralização da gestão e do planejamento. Ambos expressos na pouca participação das pessoas, evidenciando uma concepção conservadora, onde o poder se concentra nos diretores criando uma relação de subordinação manifestada na autoridade de uns indivíduos em relação a outros. (LIBÂNEO, 2004: 120-121)

A participação é um dos aspectos mais difundidos como conquista das escolas tocantinenses através do PEEGC. De acordo com a Seduc, PEEGC possibilita a efetiva participação da comunidade escolar e local no processo educativo, com garantia de descentralização dos recursos e autonomia pedagógica e administrativa das escolas (Seduc/TO, 2007: 04). Apesar desta concepção, presente nos documentos oficiais, fica evidente que os dados apresentados nesta pesquisa, traduzidos das respostas dos participantes, refutam diametralmente a versão apresentada pela Seduc e DRE.

Na realidade, o que ocorre é a indução a uma participação e autonomia instituídas através de atos administrativos – ofícios, portarias, normativas, etc. – fazendo com que as pessoas envolvidas com as escolas se percebam participantes do processo, quando de fato reforçam os interesses dos órgãos centrais de gestão da educação, onde o exercício do poder assume um caráter personalista para atender aos objetivos de determinados grupos ou pessoas. Os dados da tabela a

seguir refletem, com clareza, o tipo de autonomia vivenciada pelas escolas no Tocantins e, da mesma maneira, na Diretoria Regional de Ensino de Miracema, onde se realizou este estudo. No questionário, procuramos saber que tipo de autonomia mais se aproximava do que as escolas vivenciam objetivamente em relação a este aspecto:

|                                                                                                                                                     | Respondentes | %    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|------|
| Autonomia concedida pelos órgãos executores, provocando a participação da comunidade no cotidiano das escolas;                                      | 2            | 7,1  |
| Autonomia relativa, onde em determinados processos a escola possui poder de ação e decisão e em outros momentos necessita de anuência da Seduc/DRE; | 23           | 82,1 |
| Autonomia plena com espaços de participação e descentralização efetiva do poder;                                                                    | 1            | 3,6  |
| Autonomia política, administrativa e pedagógica para exercer todas as funções inerentes aos objetivos sem intervenções governamentais ou políticas; | 0            | 0,0  |
| Autonomia em construção e busca de medidas efetivas que garantam essa prerrogativa;                                                                 | 1            | 3,6  |
| A autonomia não representa, para a escola e seus atores, a principal preocupação quando se trata de políticas educativas.                           | 1            | 3,6  |
| Total                                                                                                                                               | 28           | 100  |

Em referência específica ao PEEGC, ele é entendido basicamente como gerenciamento de todo o trabalho escolar de maneira a garantir o cumprimento dos objetivos e metas do sistema considerando as normas curriculares, administrativas, jurídicas e financeiras. Esta é a compreensão de 64,3% dos respondentes.

Em relação ao seu aspecto mais divulgado pela DRE e Seduc de que o programa se caracteriza pelo envolvimento da comunidade e descentralização das ações, apenas 7,1% dos respondentes consideram que de fato existe envolvimento de toda a comunidade escolar, pais e alunos no planejamento das atividades, nas questões administrativas e na gestão dos recursos financeiros.

Os dados acima denotam um modelo de envolvimento onde os sujeitos participantes da escola, tanto interna como externamente, exercem uma forma de

participação restrita, que não resulta na transformação do papel social da escola através da definição de seus objetivos. Na verdade, contribuem apenas para realização dos objetivos e atividades previamente definidos pela Seduc e DRE.

Quanto à participação nas tomadas de decisão, procuramos saber dos respondentes de que maneira se dava a elaboração dos calendários escolares, regimentos e propostas curriculares. Os dados a seguir revelam a falta de liberdade das escolas na Diretoria Regional de Ensino de Miracema em elaborar seus calendários.

|                                                                                                                                                             | Respondentes | %          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|------------|
| Somente a equipe diretiva, mas com autonomia para elaboração das propostas;                                                                                 | 1            | 3,6        |
| Somente a equipe diretiva, a partir de um modelo padrão da Seduc/DRE;                                                                                       | 3            | 10,7       |
| Há o envolvimento de todos, comunidade escolar e externa, com autonomia para elaboração das propostas;                                                      | 0            | 0,0        |
| Há o envolvimento de todos, comunidade escolar e externa, a partir de um modelo padrão da Seduc /DRE;                                                       | 1            | 3,6        |
| Esses documentos já vêm elaborados pelos órgãos centrais, cabendo à escola sua implementação com poucas possibilidades de mudanças, desde que autorizadas;  | 20           | 71,4       |
| Esses documentos já vêm elaborados pelos órgãos centrais, cabendo a escola sua implementação com poucas possibilidades de mudanças, sem prévia autorização. | 3            | 10,7       |
| <b>Total</b>                                                                                                                                                | <b>28</b>    | <b>100</b> |

Ainda em referência aos processos decisórios na DRE de Miracema, as respostas dos envolvidos na pesquisa demonstram que a tomada de decisões é tutelada, expressa por uma relação hierárquica, inflexível, onde as instâncias carecem de anuência da instância imediatamente superior para validar o processo que está sendo decidido.

Assim, buscamos saber dos participantes da pesquisa como se constitui o processo de tomada das decisões. Os respondentes indicaram a consulta à DRE por parte da equipe diretiva das escolas (diretor e coordenadores) como a forma mais

utilizada para se tomar qualquer decisão, sendo esta prática apontada em primeiro lugar. A consulta à equipe escolar e aos professores aparece em terceiro e quarto lugares, respectivamente e, em último (quinto lugar), é ouvido o Conselho Escolar<sup>40</sup> ou AAE. Acerca da AAE, convém reforçar que ela é entendida como tendo a principal função realizar a gestão dos recursos e a prestação de contas. De acordo com a Seduc, a AAE se define como:

[...] uma entidade civil com personalidade jurídica própria, a associação tem amparo legal para obter e aplicar recursos através de doações, subvenções, contribuições e convênios, facilitando a realização das ações necessárias ao bom desempenho da escola e ao bem-estar dos alunos, assim como, é de sua competência controlar a prestação de contas. (Seduc/TO, 2007: 9)

Um dado que reforça a falta de participação e por outro lado contradiz a afirmação da Seduc quando apregoa que o programa visa a “autonomia na elaboração do Projeto Político Pedagógico em conformidade com a realidade e as necessidades de cada unidade escolar no Estado” (Seduc/TO, 2007: 4) é o fato de 53,6% dos participantes da pesquisa afirmarem que as escolas não possuem autonomia para elaborar o seu PPP, tendo que seguir orientações da DRE e da Seduc. A este respeito e concordando com Carvalho (2004: 153), fica evidente que:

[...] o tipo de participação posta em prática pelas AAEs, definitivamente, não tem muito a ver com a participação no seu sentido mais amplo, voltada, por exemplo, para a construção do PPP da escola e/ou questões inerentes à contestação das políticas que diminuem a liberdade de ação da unidade escolar e conseqüentemente incentivem as reivindicações junto aos poderes públicos por melhores condições de trabalho para os profissionais da educação.

Neste sentido, percebemos a necessidade de evoluir no processo de participação democrática, com autonomia por parte dos sujeitos envolvidos nos processos escolares, por meio da abertura de canais concretos de participação pelos órgãos centrais, como caminho para democratização do poder e descentralização das ações. Desta forma, os atores participantes da escola se sentem parte do coletivo e valorizados dentro deste processo. (CARVALHO, 2004: 155)

---

<sup>40</sup> Quando nos referimos ao conselho escolar, entenda-se conselho de classe, haja vista que no Tocantins não temos experiências conhecidas de conselho escolar, entretanto existe um projeto para a implantação destes conselhos, através do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, em parceria com a Secretaria de Educação Básica/MEC.

Ao longo de sua implementação como política de educação no Estado do Tocantins, o PEEGC imprimiu um novo conceito de gestão considerando, como já referimos, a realidade de abandono da educação a que a região era submetida enquanto Norte de Goiás. É irrefutável a contribuição do programa como responsável por avanços históricos na educação no Estado, no tocante à gestão de recursos pelas escolas, através das AAEs, mas também é conclusivo que o PEEGC ainda não corresponde à política ideal e necessária para educação no Tocantins. À medida que se avança, são sedimentadas paralelamente práticas autoritárias e gerenciais do processo educacional, com autonomia concedida às escolas, ausência de eleições diretas para gestores, flexibilização do governo em relação às responsabilidades com a gestão das escolas, evidenciando a desconcentração sob o discurso da descentralização.

Os dados que trazemos a seguir explicitam as prioridades do programa em relação ao processo de democratização e descentralização da educação, expondo o modelo de cultura organizacional e político-educativa no interior das escolas da DRE de Miracema. A este respeito, os respondentes identificaram a AAE como instância prioritária (primeiro lugar), haja vista, como já demonstramos, que a associação é a responsável pela gestão e prestação de contas dos recursos recebidos pelas escolas.

Em seguida é apontada a padronização dos procedimentos (calendários, planejamento, Projeto Político Pedagógico – PPP), que vem em segundo lugar, sendo utilizada pela DRE como forma de controlar o processo educacional e as ações das escolas, garantindo a eficiência e eficácia do ensino, dimensão evidente no PES.

A construção coletiva do PPP e a participação da comunidade nos processos escolares aparecem em terceiro e quarto lugares. Nesta ordem e em último lugar (décimo terceiro), a despeito de ser defendida por 93,3% dos professores, é apontada a eleição direta para diretores das escolas. Sabemos que a eleição de diretores por si não é garantia de democratização, ela deve vir acompanhada de outros mecanismos. Entretanto é um elemento fundamental para sedimentação da democracia e descentralização da educação e isto não constitui prioridade para o PEEGC que utiliza basicamente os processos seletivos e indicações (políticas ou

pelo titular da Seduc), sendo que ambas as formas prescindem totalmente da participação da comunidade local e escolar.

A questão relativa às formas de relações estabelecidas entre a DRE e as escolas expôs os limites da Diretoria Regional de Ensino de Miracema como órgão capaz de propor políticas públicas para a educação em nível local e revelou uma relação verticalizada onde o mais importante é aquilo que emana da Seduc e é repassado através da DRE para as escolas. Isto é, a Diretoria Regional não possui a mínima autonomia, funciona apenas como reflexo do que é pensado e indicado pela Secretaria de Educação. Para os respondentes, a DRE dispensa prioridade máxima para a implementação das políticas do Estado/Seduc e para a garantia do seu cumprimento pelas escolas, através do monitoramento regular pelos técnicos da supervisão escolar. Para Kuenzer (2006:35), isto expressa os princípios da organização do trabalho de base taylorista/fordista, bastante presente nos projetos pedagógicos da educação atualmente, originando tendências pedagógicas conservadoras.

O aspecto burocrático, como a prestação de contas, devolutivas de ofícios e relatórios, representa a segunda prioridade da DRE de Miracema para os sujeitos pesquisados. Em seguida (terceiro lugar) é apontado o assessoramento pedagógico e administrativo.

A cadência das prioridades evidencia uma lógica de gestão que não aponta para um processo de democratização e descentralização nas escolas jurisdicionadas na DRE de Miracema. Isto se torna claro quando os respondentes indicam que a preocupação com os resultados (quarto lugar), além dos aspectos já citados, ganha prioridade em detrimento de questões como, por exemplo, a defesa da autonomia das escolas com liberdade de ação para execução de seus planos e projetos (penúltimo lugar) e o estabelecimento de uma relação que privilegia o diálogo interinstitucional com prioridade para os aspectos pedagógicos e o ensino (último lugar).

Objetivamente o PEGGC produz um claro processo de desconcentração nas escolas públicas estaduais na DRE de Miracema, uma vez que o PEGGC promove somente a descentralização dos recursos – mas sob o controle rigoroso da Secretaria de Educação – onde *a Associação de Apoio Escolar – AAE – se reduz apenas à aplicação e fiscalização destes recursos* e, de outro lado, a escola é

responsabilizada *pelos índices de reprovação, pela qualidade dos serviços*<sup>41</sup>. É possível depreender das falas dos respondentes que esta contribuição do PEEGC para a descentralização se dá somente em relação à gestão dos recursos pelas AAEs, não há, de fato, a democratização do poder – que permanece concentrado nos dirigentes –, mas o deslocamento de responsabilidades para o nível local. No entendimento de Barroso (2006:15), ocorre, na realidade, um processo de transferência de responsabilidades controlado pelo Estado, que desenvolve estratégias de controle, substituindo “controle” direto, fundado nos regulamentos e normas, por outro baseado nos resultados.

Neste sentido, percebemos uma enorme disparidade entre o que se propaga nos documentos e os discursos oficiais sobre o processo de descentralização e democratização das escolas da DRE de Miracema e aquilo que de fato é vivenciado no interior destas escolas. Este aspecto é reforçado quando os respondentes afirmam que “as Regionais de Ensino apenas reproduzem o que é determinado pela Seduc, as escolas demonstram vontade, mas os processos burocráticos da secretaria não permitem<sup>42</sup>”. Ainda é um processo “atrelado à determinação da Seduc, onde as escolas não têm liberdade para construir suas práticas”<sup>43</sup>.

Sobre a descentralização das escolas proposta pelo PEEGC, é possível depreender que na concepção de gestão do programa o repasse de recursos para as escolas, por meio AAEs, por si se constitui em política suficiente para garantia da descentralização e democratização da gestão nas escolas do Tocantins. Isto é explicitado na opinião dos gestores de escolas da DRE de Miracema, quando se referem ao PEEGC basicamente como um mecanismo para gerir os recursos financeiros e aquisição de materiais e equipamentos para o funcionamento e manutenção das escolas. Por outro lado, admitem a falta de liberdade para a realização das despesas que, em sua maioria, “dependem de autorização do poder central<sup>44</sup>” quando diferem daquilo que está previsto nos manuais de orientação para aplicação de recursos pelas AAEs. Além das “interferências da Seduc/DRE que são muitas em relação às tomadas de decisões mais importantes<sup>45</sup>”, outra queixa

---

<sup>41</sup> Coordenador(a) 1. Usaremos Coordenador 1, 2 e 3 para os participantes da pesquisa que trabalha na DRE de Miracema.

<sup>42</sup> Coordenador(a) 2.

<sup>43</sup> Coordenador(a) 3.

<sup>44</sup> Dirigente Escolar 1

<sup>45</sup> Dirigente Escolar 2

revelada na fala dos diretores é a constante mudança nas orientações a ser seguidas como, por exemplo, a aplicação do dinheiro repassado pelo PEGGC às escolas. Neste sentido, o “excessivo controle burocrático, que prioriza o cumprimento das devolutivas e ofícios, incorre em prejuízo para a dimensão pedagógica<sup>46</sup>” das escolas da DRE de Miracema.

Nesta perspectiva, os canais de participação e descentralização expressos como objetivos do programa e nos manuais de orientação das AAEs distam da realidade. Fica evidenciada na fala dos respondentes (coordenadores da DRE, diretores e professores) a função eminentemente burocrática das AAEs, refletida na preocupação maior com a obtenção, aplicação, controle e prestação de contas. Reforçando este argumento, Carvalho (2004:154) identifica outros aspectos em relação à prática das AAEs como a “promoção do voluntariado em busca da solução dos problemas da escola e oferecimento de suporte às políticas da Seduc”.

Uma constatação importante a ser feita em relação à gestão da educação da DRE de Miracema, que reflete a mesma lógica de racionalização adotada pela Seduc e a postura dos diretores de escola em relação a estas políticas é que estes não assumem a defesa do PEGGC enquanto política educacional que está dando certo. Os dados e as opiniões emitidas nesta pesquisa evidenciam claramente este aspecto. Entretanto, no campo prático, embora os dirigentes teoricamente não neguem os equívocos e falhas do PEGGC, por outro lado desenvolvem seus projetos de gestão em alinhamento com a política neoliberal e economista da Seduc. Neste sentido, participam conscientemente da sedimentação de um projeto de ataque à escola pública, inviabilizando a construção de um processo mais amplo de descentralização e democratização das escolas.

Este tipo de prática demonstra uma transição incompleta entre o Estado patrimonialista e a democracia política e expõe a correlação de forças desiguais entre secretarias de educação e escolas, manifestadas na imposição de processos e técnicas de gestão, políticas salariais insuficientes e falta de condições materiais para o trabalho da escola (BASTOS, 2002:8). As disputas entre os sujeitos que trabalham nas escolas e os que ocupam o poder nas diversas instâncias é componente importante para este quadro de aceitação, por parte dos dirigentes escolares, das políticas da Seduc.

---

<sup>46</sup> Dirigente Escolar 3

Partindo deste pressuposto, no campo da gestão educacional do Tocantins e da DRE de Miracema, a garantia de manutenção no poder passa pelo aceite das políticas desenvolvidas pelo Estado irrefletidamente. Convém destacar que em um contexto político-educacional onde os diretores são indicados ou selecionados em processos seletivos sem a participação da comunidade, o processo de democratização e descentralização do poder nas escolas não pode ser pensado sem mudanças no contexto político destas escolhas, no sentido de valorizar a participação da sociedade nestes processos, através de mecanismos que garantam a legitimidade destes gestores na administração das escolas.

No entendimento dos professores, o PECGC está ligado à administração financeira. Em relação a este aspecto admitem que o programa trouxe alguns avanços, mas enfatizam como principal conquista a “descentralização dos recursos”. Em referência aos aspectos positivos do PECGC e sua contribuição para o processo de descentralização das escolas públicas da DRE de Miracema, é possível perceber uniformidade na fala dos professores, que expressa a visão do programa como canal de transferência de recursos financeiros. Neste sentido, aspectos essenciais como democratização e descentralização, tratados como prioritários nos discursos oficiais, não aparecem como tais na visão dos sujeitos participantes do dia-a-dia nas escolas. Para estes, a “descentralização não acontece, apenas as escolas agora podem administrar seus recursos”.

A este respeito, os dados obtidos através das entrevistas com os sujeitos participantes do processo educacional da DRE de Miracema revelam um processo de gestão antagônico ao postulado nos documentos oficiais da Seduc, através da DRE.

Para a Secretaria de Educação, o PECGC visa à democratização da gestão escolar, através da descentralização financeira e conquista da autonomia pedagógica e administrativa (TO/Seduc, 2007: 4-5). Em oposição a este discurso sobre o PECGC, a fala dos respondentes desta pesquisa expressa um modelo de gestão contraditório, centrado na administração econômica da educação, com prevalência da centralização do poder em determinados grupos ou pessoas. Este tipo de gestão expõe no Estado do Tocantins e na DRE de Miracema uma prática clara de desconcentração das atividades nas escolas em detrimento da descentralização. Neste contexto, pensar um processo de democratização e

descentralização da educação na DRE de Miracema requer uma outra construção, que é superar as práticas equivocadas vividas no interior das escolas que expõem de maneira categórica as fragilidades e limites destes processos.

Corroborando com este pensamento, Carvalho (2004:166) alerta que:

[...] a participação na visão da gestão compartilhada parece tomar um rumo diferente daquele apontado no processo de gestão democrática da escola, visando despolitizar o sentido dado ao ato de participar, é conveniente destacarmos o seu sentido numa perspectiva que mais se aproxima dos princípios da gestão democrática.

Com base neste pressuposto apontado por Roberto de Carvalho (2004) e daquilo que depreendemos do pensamento dos participantes desta pesquisa em referência ao modelo de gestão das escolas tocantinenses, com ênfase para as jurisdicionadas à DRE de Miracema, podemos dizer que sinaliza para a necessidade de reorientar o processo participativo nas escolas de maneira que os sujeitos envolvidos se sintam ativos no processo e não sejam solicitados apenas a fazer parte de um conjunto de medidas previamente pensadas.

A amplitude que abarca a participação nas escolas revela, na verdade uma pseudodemocratização, onde a descentralização não acontece de fato. Neste sentido, Paro (2000), Fonseca, Oliveira e Toshi (2006:55-56) apontam alguns entraves que se contrapõem à participação e ao exercício de uma gestão concretamente democrática, que são: *os condicionantes materiais*, evidenciados nas condições inadequadas de trabalho, escolas com estruturas físicas deterioradas, salas cheias, reforçadas pela falta de materiais didáticos e a defasagem salarial dos profissionais da educação; *os condicionantes institucionais*, expressos nas práticas verticalizadas e centralistas de gestão, ausência de canais efetivos para participação de pais, alunos e funcionários, além de processos para provimento de cargos de diretores sem a participação da comunidade escolar e local; e, por fim, identificam ainda *os condicionantes ideológicos* que são as concepções baseadas em políticas impositivas que contribuem para o exercício de práticas autoritárias na relação professor aluno, em ajustamento com as políticas “neoliberalizantes” indutoras de uma falsa participação.

Nesta direção, Carvalho (2004, p.170) comenta:

Reconhecer e compreender esses condicionantes possibilitará a todos os envolvidos na escola superá-los a partir de um esforço coletivo, consciente e planejado. Ao mesmo tempo, é preciso ter claro que o processo é dialético, ou seja, aparecerão outros condicionantes a serem superados, que apontam para uma construção constante do processo de gestão democrática. Deste modo, a gestão democrática consiste numa prática social dinâmica, marcada por lutas políticas travadas pelos diversos sujeitos envolvidos no processo, inseridos no universo da sociedade civil e sociedade política. Esse embate se dá tendo em vista os diversos interesses convergentes e divergentes, com resultados que podem representar superação, quando a luta gera um aperfeiçoamento ou avanço democrático, e retrocesso quando os ideais democráticos são ignorados beneficiando apenas um dos lados do embate.

Acerca da participação e autonomia nas escolas, do ponto de vista conceitual, a despeito de sua propagação nos bordões dos informativos oficiais, devemos atentar para estas definições enquanto apenas pano de fundo para as transferências de obrigações com a educação pública e de qualidade, que deve ser responsabilidade do Estado, para os níveis locais com reforço para as políticas de racionalização da gestão pública.

Neste sentido, convencionamos que a educação no Estado do Tocantins, e em nível local, na DRE de Miracema, não se desvincula dos debates que atravessam a gestão da educação em um plano nacional, onde se percebe a tensão entre uma proposta educacional “civil democrática” – voltada para uma concepção de educação para o desenvolvimento da cidadania – e outra “produtivista” que se coloca na contramão da função social da escola, baseada na lógica mercantilista globalizante. É possível perceber que a concepção de educação da Seduc coaduna com a administração da educação em seu sentido ressignificado onde, através do PEEGC inspirado no modo de produção capitalista, trouxe para dentro das escolas os mesmos princípios da gestão empresarial.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste estudo, buscamos compreender qual a contribuição do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada (PECGC) para o processo de democratização e descentralização das escolas públicas estaduais da cidade de Miracema do Tocantins. Para responder a este questionamento, analisamos o PECGC, seus objetivos, as concepções político-educacionais que justificaram sua implantação nas escolas tocantinenses, as propostas de descentralização, democratização e autonomia inerentes a ele. Neste trabalho, analisamos o processo de gestão da educação no Estado compreendendo o período de 1995 a 2006, com ênfase para os desdobramentos destas políticas no âmbito da DRE de Miracema.

Em princípio, o estudo se dá em um contexto macro focalizando as políticas do Estado do Tocantins para a educação, levando-se em consideração o contexto econômico atual e a reestruturação da economia no âmbito do capitalismo na década de 1990. Após isto, a pesquisa se volta para o nível local, a Diretoria Regional de Ensino – DRE de Miracema, especificamente nas nove escolas estaduais da cidade, lócus empírico deste estudo.

A hipótese inicialmente levantada foi que, a despeito do discurso de democratização e de descentralização propagado em larga escala pela Seduc –por meio de documentos do PECGC – ocorre, na realidade, apenas a desconcentração das ações com transferência das obrigações do Estado em relação à educação para as escolas e a comunidade, reforçada por uma autonomia relativa, decretada e monitorada pela Seduc através das DREs e suas equipes de técnicos e inspetores. A análise dos materiais escritos e fontes orais que pautaram a construção deste trabalho confirmaram a hipótese levantada.

O PECGC implementa uma política educacional que secundariza a cidadania e a criação de espaços de relações sociais fundadas em valores como ética, solidariedade e justiça em favor do desenvolvimento de um modelo de gestão balizado nos princípios de mercado e da racionalização da educação, desta forma gerando um sistema excludente com déficit na humanização e transformação social.

A pesquisa revelou que o PECGC não deve ser desconsiderado como uma proposta possível e pode ser tomado como ponto de partida para o processo de

democratização e descentralização das escolas no Tocantins com reflexo para as escolas da DRE na cidade de Miracema. De outro lado, as concepções educacionais e orientações político-pedagógicas que balizaram e ainda hoje são percebidas na implementação do programa apontam para uma autonomia relativa e concedida pelo poder central e para a desconcentração ao invés da descentralização.

O programa se efetiva através de uma lógica gerencial que tem como base a desresponsabilização do Estado com a educação, gerando a participação tutelada que produz, como efeito decorrente, a valorização do individualismo, utilitarismo e incentivo às ações voluntárias. Estes aspectos são produtos do alinhamento das políticas da Seduc com o neoliberalismo vigente que, para o Brasil, serviu de influência para as reformas do Estado e da educação, com maior intensidade na década de 1990.

A característica essencial das políticas de educação no Brasil nos anos de 1990 é de clara articulação com os planejamentos das agências multilaterais. Desta forma, as políticas assumidas nacionalmente representam as ações de internacionalização da educação pensadas no âmbito de grandes agências financeiras como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. E, neste sentido, políticas voltadas para redução do papel do Estado e para transferência para os níveis locais, das ações pensadas de forma centralizada, dando a impressão de democratização do poder, mas o que se evidencia é o forte controle do Estado sobre o produto educacional por meio de mecanismos efetivos de avaliação.

No campo da educação, o neoliberalismo se justifica pelo discurso de democratização com a responsabilização da crise de gerência em razão da ineficiência, pouca eficácia e improdutividade do sistema educacional, situação da qual muitos governos se utilizam para justificar o repasse do controle da coisa pública para capital privado, inclusive a educação. De acordo com Carvalho (2004:195), as justificativas acerca das dificuldades em administrar o sistema educacional por parte dos governos balizam as discussões sobre a descentralização da gestão escolar, mas o que ocorre concretamente é um evidente processo desconcentração da administração, imputando às escolas a responsabilidade pelos seus encargos e despesas com pessoal. Assim, não ocorre de fato o exercício do poder de decisão nas escolas que continua centralizado nos órgãos de execução.

Desta forma, o que existe realmente é a desconcentração das obrigações e não a descentralização e democratização do poder.

A descentralização explicitada nas políticas educacionais dos anos de 1990 é antagônica aos desejos da sociedade, estes inspirados pela redemocratização do País na década de 1980. O termo descentralização passa então a ser utilizado na década de 1990 de forma ressignificada, onde a desconcentração da gestão escolar não corresponde objetivamente à descentralização, a despeito dos discursos oficiais. No entendimento de Carvalho (2004:196), o processo de desconcentração da educação das esferas centrais para os níveis locais possui estreita ligação com esse processo de ressignificação da gestão. No caso do Tocantins e da DRE de Miracema, o PEEGC é expressão deste aspecto.

O tipo de gestão dita autônoma e compartilhada assumido pelo PEEGC no Tocantins explicita os mesmos valores das formas de produção baseadas nos princípios tayloristas e toyotistas. O programa se caracteriza, de um lado, por uma concepção de gestão que prioriza os resultados quantitativos como forma de chegar à eficiência e eficácia no ensino, aspectos implementados através do Planejamento Estratégico da Secretaria da Educação (PES) e, de outro, pelo discurso de democratização da gestão a partir da óptica da qualidade total evidenciando um processo apenas teórico de democratização e descentralização das escolas. Entretanto, o que ocorre na realidade é a desconcentração com transferência para a comunidade escolar e local da responsabilidade pelo funcionamento das escolas com os recursos insuficientes e, diante da carência destes recursos, é feito pela DRE e Seduc um forte apelo ao voluntarismo como meio de suprir as carências educacionais das quais o Estado se exime.

Neste aspecto, a pesquisa revelou o alinhamento das políticas educacionais da DRE com as reformas vigentes, coadunadas com uma concepção gerencial de gestão da educação com base nos princípios de gerência empresariais. Estas concepções são assumidas pela Seduc e implementadas nas escolas, como medidas de consenso defendidas pela comunidade e, assim, consolidam-se minimizando o caráter impositivo disfarçado nas propostas de descentralização e democratização dos processos escolares.

Como já referimos, a pesquisa revela que o PEEGC aponta aspectos positivos para o processo de gestão das escolas da DRE de Miracema, haja vista,

que a administração dos recursos pelas Associações de Apoio Escolar (AAEs) permite que as escolas façam aquisição de materiais e equipamentos, realizem pequenas melhorias de infra-estrutura<sup>47</sup> e capacitações de professores. De outro lado, foi possível também percebermos que o fato das escolas terem essa relativa autonomia administrativa e financeira gerou como contrapartida uma forte pressão por parte da Seduc e da DRE por resultados quantitativos. Neste sentido, fica evidente o pensamento ingênuo de que somente os repasses financeiros são suficientes para resolver os problemas da educação, sem que sejam criadas outras condições como participação da comunidade escolar nos processos decisórios, maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira, eleições diretas para diretores, efetivação dos conselhos escolares, entre outras.

A despeito dos aspectos positivos do PEEGC, este programa vem implementando um claro processo de desconcentração e diminuindo as responsabilidades do governo com suas obrigações em relação à educação. Por meio da “dita” descentralização, baseada na transferência de recursos insuficientes, é cada vez mais solicitada a participação da sociedade para fazer a complementação, através dos trabalhos voluntários nos aspectos que o poder público deixou de garantir.

Este estudo permitiu perceber que o PEEGC, da forma como vem sendo implementado, estabeleceu uma cultura de relação verticalizada<sup>48</sup> entre as instâncias de gestão da educação no Tocantins, onde a Seduc mantém um rigoroso controle de todos os processos pedagógicos, administrativos e financeiros. Nesta relação, a DRE de Miracema apenas cumpre o papel de repassar e garantir o cumprimento pelas escolas do que é elegido em nível central. Assim, as escolas deixam de participar e decidir sobre questões importantes como elaboração de calendários, regimentos, diretrizes curriculares, etc.

---

<sup>47</sup> A realização de obras ou reformas até um teto de 150 mil reais é feita através do Programa de Descentralização de Obras, previsto no PEEGC. Este programa é destinado à realização de obras obedecendo a uma ordem de prioridades. Os processos são realizados através de licitação feita por meio da AAE, com apoio técnico da Seduc (TO/Seduc, 2007 p. 12-13). Convém ressaltar que fica claro a participação de empresas previamente escolhidas. A participação da AAE se restringe apenas em homologar as cartas que são encaminhadas pela Seduc. Outro fator que indica pouca transparência neste programa é o fato, no caso das escolas da DRE de Miracema, de não ter havido participação de empresas locais nos processos.

<sup>48</sup> Para ilustrar esta constatação, os trâmites de documentos entre as instituições obedecem estritamente a hierarquia, onde todos os expedientes passam pelo crivo do titular da DRE e da Seduc, até um simples ofício.

Desta forma, é visível a distância entre o que se produz na documentação oficial e a realidade da gestão da educação na DRE de Miracema, marcada pelo aperfeiçoamento da burocracia e o controle das ações das escolas, onde estas têm seus planejamentos engessados pelas cartilhas de orientações e seus diretores escolhidos por meio de processos seletivos sem a mínima participação da comunidade escolar e local. Neste aspecto, a pesquisa revelou o fortalecimento de um processo de gestão em que a participação de fato é preterida em função de uma outra, baseada em uma autonomia concedida e tutelada pelo poder central.

Neste sentido, constatamos que as políticas educacionais desenvolvidas pela DRE de Miracema não apontam novas perspectivas educativas voltadas para as especificidades locais. Na verdade, a DRE assume, irrefletidamente e sem muitas variações, as orientações da Seduc e da mesma forma repassa para as escolas. A postura da DRE em referência ao PEEGC também é fazer com que o programa assuma localmente a mesma concepção gerencial de educação da Seduc, baseada na utilização de um discurso de descentralização, mas que na verdade é apenas desconcentração.

A Seduc assume uma política eminentemente alinhada com a ordem econômica atual, introduzindo nas escolas a lógica do mercado de capital e os padrões de internacionalização da educação. Esta concepção de educação adotado por ela e prontamente seguida pela DRE de Miracema, é materializada por meio de acordos firmados com entidades estrangeiras como, por exemplo, o Conselho Britânico, que significa uma forma de interferência externa e manutenção dos interesses internacionais, sob o disfarce de cooperação, acirrando o individualismo e a competição entre os profissionais da educação, em detrimento das ações coletivas.

A DRE de Miracema, do ponto de vista de sua autonomia e gestão da educação, exerce basicamente a função mediadora e fiscalizadora entre a Seduc e as escolas, ou seja, a diretoria tem o dever de garantir que as escolas cumpram o que é previsto através do Planejamento Estratégico da Secretaria –PES.

É lícito pontuar que a opção da Seduc pelo planejamento estratégico se situa na lógica da racionalização, haja vista que o PES se constitui no desenvolvimento de um conjunto de ações voltadas para índices e resultados e realizadas sob a garantia do menor dispêndio de recursos humanos, de tempo e de material para o alcance de

uma quantidade maior de trabalho. Esta visão de planejamento da Seduc revela a priorização dos aspectos quantitativos, caracterizando um processo educacional efficientista e racionalizado por meio de um rígido controle dos gastos.

Esta mesma lógica do PES é explicitada na DRE de Miracema através do seu Planejamento Operacional – PO, ferramenta que poderia ser vista como meio de se pensar localmente ações com maior grau de liberdade e autonomia para as escolas de sua jurisdição. Entretanto, esta pesquisa mostrou o alinhamento do PO da diretoria com o PES, haja vista que mais de 80% das ações prevista no PO são voltadas para o cumprimento dos objetivos definidos pela Seduc através do seu planejamento estratégico. No tocante à praticidade, o Plano Operacional da DRE parece consolidar-se como mais um entrave burocrático para as escolas, uma vez que grande parte das suas ações deve ser desenvolvida pelas escolas que já possuem o Projeto Pedagógico e o Projeto de Ensino e Aprendizagem e, em certos casos, também o PDE<sup>49</sup>.

Como já mencionamos, o PEEGC não é uma proposta inviável como ponto partida para o processo de descentralização e democratização das escolas públicas no Estado Tocantins. Entretanto, sua implementação pela Seduc e, com efeito, para escolas pesquisadas na DRE de Miracema, expõe uma lógica burocraticizante de excessivo controle das atividades desenvolvidas pelas escolas. Neste sentido, o PEEGC aponta para um modelo de gestão característico do modo de produção taylorista/fordista e impõe aos profissionais da educação uma relação de trabalho baseada na máxima quantidade de serviços realizados em um menor espaço de tempo possível.

A este respeito, Carvalho (2004: 204) adverte que os professores acabam por desenvolver um trabalho “pragmático” sem nenhuma reflexão acerca do que estão produzindo e da mesma maneira submetem seus alunos a um ensino sem reflexão evidenciando maior preocupação com os aspectos quantitativos em detrimento da qualidade.

Assim, para a Seduc e conseqüentemente para a DRE de Miracema, o profissional da educação necessário ao sistema estadual é aquele que despende o

---

<sup>49</sup> Uma das escolas pesquisadas adota também do PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola. Todas as escolas que estão abaixo do Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica são obrigadas a desenvolver o PDE/escola.

tempo conveniente, adequado às instituições de ensino e aos seus objetivos na busca da qualidade total. Portanto, uma concepção que prioriza as iniciativas individuais e acirra a competição com prejuízo para as ações coletivas. Aliada a esta lógica está a introdução das escolas num processo de transição para os princípios empresariais e o reforço da desresponsabilização do Estado com a educação.

Contraditoriamente ao discurso expresso nos documentos oficiais de que o PEEGC promove a descentralização, a democratização, a efetivação da autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas, o estudo revela um claro processo de desconcentração das ações, com o afastamento do poder público de suas obrigações com a educação.

Neste contexto, a pesquisa evidencia uma forma de participação decretada pelos órgãos centrais com restrição dos sujeitos envolvidos na escola a uma participação limitada ao processo de decisão de questões minoritárias, deixando as discussões e decisões mais importantes para deliberação centralizada. Esta óptica de administração da educação mostra uma gestão hierarquizada que se coloca acima dos sujeitos envolvidos nas escolas, reduzindo estes apenas à condição de executores das ações pensadas pelo poder central.

Bastos (2002:14) reflete numa perspectiva de contradição a estas práticas de gestão escolar e aponta para a necessidade de democratização do debate no interior das escolas de forma que envolva todos os sujeitos, num espaço onde dirigentes e dirigidos participem dos processos como um todo, abarcando desde as questões da administração às discussões suscitadas nas salas de aula.

Em relação a este cenário e considerando o que é praticado nas escolas pesquisadas, na DRE de Miracema, fica demonstrada a carência de uma reflexão contínua acerca da gestão educacional que acene para a possibilidade dos envolvidos nas escolas experienciarem, de fato, a democracia para a partir daí refletirem as estruturas de poder, dominação e autoritarismo históricos inerentes ao processo de gestão das escolas públicas. Sob este aspecto, Sousa (2001: 63) contribui apontando que a participação da sociedade nas tomadas de decisões passa por uma concepção de Estado ampliado, com a população participando do controle, e isto implica uma participação efetiva nos vários processos ligados às entidades escolares.

Em última análise e reiterando o que já afirmamos, este estudo demonstrou o que o PEEGC nas escolas pesquisadas na DRE de Miracema, ao contrário do que apontam os documentos oficiais, que é uma gestão democrática com base na descentralização do poder, sedimentação da autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas, na verdade produz um acentuado processo de desconcentração das ações e desresponsabilização do Estado com as escolas. O referido programa não acena para um processo claro e concreto de democratização e descentralização da gestão, haja vista que as ações implementadas revelam o excessivo controle, marcado pela burocratização dos processos escolares e participação concedida pelo poder central.

Pensar a gestão da educação em uma perspectiva de democracia, descentralização e participação, no Estado do Tocantins e da mesma forma nas escolas pertencentes à DRE de Miracema, implica necessariamente o rompimento com as práticas impositivas, burocratizantes, centralistas e de submissão da participação da sociedade aos critérios normativos (participação por decreto). Neste sentido, é preciso recuperar a dimensão da gestão escolar expressa pela Constituição Federal de 1988 (Artigo 206) com garantia de condições de acesso, gratuidade e qualidade do ensino e valorização dos profissionais da educação. Isto aliado a outros mecanismos como: autonomia para elaboração de seus planejamentos (calendários, PPP, currículo), condições de trabalho dos profissionais da educação e possibilidade de escolha dos dirigentes escolares com participação, de fato, da comunidade escolar e local.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Giovanni. **Verbetes trabalho, dicionário crítico do trabalho**, In RET – Rede de Estudos do Trabalho, disponível em [www.estudosdotrabalho.org](http://www.estudosdotrabalho.org).

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2ª ed. Moderna, 2000.

ARCE, Alessandra. **Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo**. Revista Educação e Sociedade (Cedes) nº. 74 – 2001.

BASTOS, João Baptista (org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro. 3 ed. 2002.

BARROSO, João. *O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (orgs.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. *Gestão da educação: o município e a escola*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto, AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. **Apresentação da professora Dorinha**. Disponível em [www.fundacaolemann.org.br/downloads](http://www.fundacaolemann.org.br/downloads) – Acesso em 04/10/2007.

BRASIL. **British Council no Mundo**. Disponível em [www.britishcouncil.org/br/brasil-education.rtm](http://www.britishcouncil.org/br/brasil-education.rtm) - Acesso em 01/10/2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

BRASIL. **Estatística da população do Estado do Tocantins**. Disponível em [ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/TO.pdf](http://ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/TO.pdf) . Acesso em 24/10/2007.

BRASIL. **II congresso nacional sobre investimento social privado – Gife – educação, diversidade criadora e cultura de paz** – disponível em [www.UNESCO.org.br/noticias/opinioao/index/index\\_2002/gife/mostra\\_documento](http://www.UNESCO.org.br/noticias/opinioao/index/index_2002/gife/mostra_documento) . Acesso em 02 de junho de 2007.

BRASIL. **Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília-DF, 1996.

BRASIL. **Termo de convênio – British Council/CONSED**. São Paulo, SP. 2006.

CARVALHO, Roberto Francisco de. **A gestão da educação básica no Tocantins: concepção e lógica do programa escola autônoma de gestão compartilhada**. Dissertação de Mestrado. UFG/Faculdade de Educação. Goiânia, 2004.

CAVALCANTE, Maria do Espírito Santo Rosa. *O Discurso Autonomista do Tocantins*. In: **A (trans)formação histórica do Tocantins**. Odair Giraldin (org.). Goiânia-GO. Editora UFG, 2002.

CORAGGIO, José Luis. *Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?* In: DE TOMMASI, L., WARDE, M. J. E HADDAD, S. (orgs;) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo, Cortez, 1996.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 12ª ed. Petrópolis-RJ. Vozes, 1993.

DOURADO L. *A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil*. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.), **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DOURADO L. *O Público e o privado na agenda educacional brasileira*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto, AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos** .5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências novos desafios**. 4ª ed. São Paulo-SP. Cortez, 2003.

FERREIRA, Nuara S. C.; AGUIAR, Márcia A. S. (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo-SP. Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 5ª ed. São Paulo-SP. Cortez, 2002.

GOIÁS. **Ofício. nº. 07/88**. Araguacema, 1988.

GOIÁS. **Ofício s/n**. Assembléia Legislativa. Goiânia, 1988.

GOIÁS. **Decreto nº. 1391 de 30/12/1953**. Secretaria de Educação/Unidade de Atividades Estudantis. Goiânia, 1953.

GOIÁS. **Of. Circ. Nº. 01/85**. Secretaria da Educação, Goiânia, 1985.

GOIÁS. **Portaria nº. 001/87**. Secretaria da Educação/DRE. Miracema, 1987.

GOIÁS. **Portaria nº. 0128/87**. Secretaria da Educação, Goiânia, 1987.

GOIÁS. **Portaria nº. 3628/87**. Secretaria da Educação, Goiânia, 1987.

GOIÁS. **Portaria nº. 4229/84**. Secretaria da Educação, Goiânia, 1984.

GOIÁS. **Portaria nº. 4723/84**. Secretaria da Educação, Goiânia, 1984.

GOIÁS. **Sugestão de regimento de Caixa Escolar**. Secretaria da Educação, Goiânia, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 3ª ed. São Paulo-SP. Alternativa, 2000.

LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire E. C. P. **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro-RJ. DP & A, 2003.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANA, Ilza Martins. **Por que Planejar? Como planejar?** 5ª ed. Petrópolis-RJ. Vozes.

OLIVEIRA, Antonio Miranda de. **Aprendendo a plantar espinho: a dimensão educativa da luta pela terra no Assentamento Irmã Adelaide em Miracema- TO.** Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.** Petrópolis-RJ. Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In.: **Educação e sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set/dez. 2004.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Reformas educativas no Brasil na década de 90. Belo Horizonte-MG.** Autêntica, 2000.

Palmas/SEDUC. **Experiências em gestão educacional no Tocantins são apresentadas ao Conselho Britânico.** Disponível em [www.SEDUC.to.gov.br](http://www.SEDUC.to.gov.br) - Acesso em 209/10/2007.

SACRISTÁN, J. G. **Reformas Educacionais: utopia, retórica e prática.** In.: SILVA, T. T. da, GENTILI, P. Escola S. A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996, p. 50-74.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento.** 6ª ed. Rio de Janeiro-RJ. DP & A, 2004.

SOUZA, Silvana Aparecida de. **Gestão escolar compartilhada: democracia ou descompromisso.** São Paulo. Xamã, 2001.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** 32ª ed. Campinas-SP. Autores Associados, 1999.

SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, Marila Célia Marcondes de, EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

SILVA, Luiz Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização.** 2ª ed. Petrópolis-RJ. Vozes, 1998.

SOARES, Maria Clara Couto. *Banco Mundial: políticas e reforma.* In. DE TOMMASI, L., WARDE, M. J. E HADDAD, S. (orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo, Cortez, 1996.

TO/SEDUC/DRE – **Of. Circ. Nº. 041/2000.** Miracema, 2000.

TO/SEDUC/DRE – **OF/DRE/GAB/CRGP/Nº. 167/2007.** Miracema, 2007b.

TO/SEDUC/DRE, 2007 – **Plano Operacional 2007.** Miracema, 2007.

TOCANTINS, **Lei nº. 1.360, de 31 de dezembro de 2002.** Palmas, 2002

TOCANTINS, **Lei nº. 1.751, de 18 de dezembro de 2006.** Palmas, 2006

TOCANTINS. **Edital nº. 002 de 22 de junho de 2007.** Seduc, Palmas, 2007a.

TOCANTINS. **Instrução Normativa nº. 002 de 6 de janeiro de 2000.** Seduc, Palmas, 2000.

TOCANTINS. **Instrução Normativa nº. 003 de 26 de março de 2002**. Seduc, Palmas, 2002.

TOCANTINS. **Instrução Normativa nº. 011, de 16 de novembro de 2006**. Palmas, SEDUC, 2006a.

TOCANTINS. **Instrução Normativa nº. 012, de 20 de novembro de 2006**. Palmas, Seduc, 2006b.

TOCANTINS. **Instrução Normativa nº. 013, de 29 de novembro de 2006**. Palmas, Seduc, 2006c.

TOCANTINS. **Instrução Normativa nº. 019, de 11 de dezembro de 2003**. Palmas, Seduc, 2003.

TOCANTINS. **Minuta do Plano Estadual de Educação (2005-2014)**. Seduc, Palmas, 2005.

TOCANTINS. Of/Seduc/Gasec/Circular/nº. 0107/2004. Palmas, Seduc, 2004.

TOCANTINS. **Of/Seduc/Gasec/Circular/nº. 367/2004**. Palmas, Seduc, 2004a.

TOCANTINS. **Orientações básicas para gestão escolar**. Seduc, Palmas, 2006.

TOCANTINS. **PES – Planejamento Estratégico da Secretaria**. Disponível em [www.seduc.to.gov.br/index2.php](http://www.seduc.to.gov.br/index2.php) - acesso em 09/10/2007.

TOCANTINS. **PES – Planejamento Estratégico da Secretaria**. Palmas, SEDUC, 2003a.

TOCANTINS. **Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada**. Seduc, Palmas, 2007.

TORRES, Rosa Maria. *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*. In. DE TOMMASI, L., WARDE, M. J. E HADDAD, S. (orgs;) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo, Cortez, 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. 9ª ed. São Paulo-SP. Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. 12ª ed. Campinas-SP. Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos A.; FONSECA, Marília. **As dimensões do projeto político pedagógico**. Campinas-SP. Papirus, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Políticas internacionais e educação – cooperação ou intervenção*. In. DOURADO, Luis Fernandes, PARO, Vitor Henrique (orgs.) **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo, Xamã, 2001.

## ANEXOS

### Anexo A - Questionários



Universidade Federal de Uberlândia  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

E-Mail: [mestreduca@ufu.br](mailto:mestreduca@ufu.br)

Avenida João Naves de Ávila, nº 2.160 – Campus Stª Mônica – Bloco “G”. CEP 38.400-092 – Uberlândia/MG. Telefax: (034) 239-4212

### Questionário I

**Projeto:** O Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada e Sua Relação com o Processo de Democratização/Descentralização das Escolas Públicas Estaduais de Miracema

**Mestrando:** Mauricio Reis Sousa do Nascimento

Orientadora: **Professora Dra Mara Rúbia Marques**

Caro Colaborador(a): o presente questionário, composto de questões abertas e fechadas, é de fundamental importância para a compreensão do objeto de estudo acima descrito. As informações fornecidas serão organizadas em banco de dados a ser utilizado na Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira. Contamos com sua importante contribuição, respondendo as questões integralmente e com muito cuidado. A identificação é somente para melhor organização do pesquisador, na transcrição das respostas a identidade dos respondentes será preservada<sup>50</sup>.

#### I - IDENTIFICAÇÃO/ESCOLA/RESPONDENTE

Escola/DRE: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ UF: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_ Função: \_\_\_\_\_

Formação: ( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio

( ) Graduado ( ) Especialista

( ) Mestre ( ) Doutor

II – PARTICIPA DE: (assinale mais de um caso se aplique a sua situação)

( ) Associação de Apoio. Função: \_\_\_\_\_

( ) Comissões de processos seletivos. Função: \_\_\_\_\_

<sup>50</sup> Instrumento de coleta de dados elaborado com base na dissertação de mestrado: **A gestão da educação básica no Tocantins: concepção e lógica do programa escola autônoma de gestão compartilhada** – UFG/Faculdade de Educação. Goiânia (CARVALHO, Roberto Francisco de, 2004).

- ( ) Conselhos (de classe, colegiados) Função: \_\_\_\_\_
- ( ) outros: \_\_\_\_\_

## Questões

**1) Na sua compreensão do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada (PECGC) marque a alternativa que melhor o caracteriza.**

- a) ( ) gerenciamento de todo o trabalho escolar de maneira a garantir o cumprimento dos objetivos e metas do sistema considerando as normas curriculares, administrativas, jurídicas e financeiras;
- b) ( ) gestão de recursos materiais e humanos, implicando no planejamento das atividades, descentralização de funções, relação interpessoal e poder;
- c) ( ) envolvimento da comunidade escolar e local no planejamento das atividades, estabelecimento de objetivos e adequação dos meios que visam garantir ao cumprimento da função social da escola;
- d) ( ) envolvimento e condução dos processos pedagógicos, administrativos e financeiros da escola pelos pais e alunos.

**2) Enumere pela ordem de importância, sendo (1) para a menos importante e assim por diante (2, 3...) e (0) zero para insignificante. Na sua concepção, a partir da implementação do PECGC, enquanto política de educação no Tocantins, o que o programa tem oportunizado ou está oportunizado ao processo educativo:**

- a) ( ) criação e fomento de instancias de participação nas escolas (Associação de).  
Apoio, Grêmios, etc;
- b) ( ) eleição de dirigentes escolares;
- c) ( ) processos seletivos para coordenadores pedagógicos;
- d) ( ) construção coletiva do PPP;
- e) ( ) ampliação da participação da comunidade escolar e externa na gestão dos recursos;
- f) ( ) garantia da autonomia escolar;
- g) ( ) possibilidade de implementar e construir a autonomia escolar;
- h) ( ) estabelecimento de relação de respeito e solidariedade entre a escola e os órgãos do sistema educativo do Estado;
- i) ( ) aumento da participação de pais e alunos nas atividades da escola;
- j) ( ) participação definitiva de pais e alunos no planejamento pedagógico, financeiro e administrativo;
- l) ( ) utilização racional dos recursos financeiros e organização do tempo escolar de forma a atender os objetivos do sistema educativo;
- m) ( ) observação das normas curriculares, administrativas e financeiras conforme orientação das políticas oficiais de educação;
- n) ( ) uniformização de procedimentos de forma a ser maior e melhor controle dos processos desenvolvidos pelas escolas.

**3) Enumere também por ordem de importância (1) para a menos importante e assim por diante (2,3...) e (0) zero para insignificante, qual tem sido a principal forma de atuação da associação de apoio escolar.**

- a) ( ) orientação e envolvimento a comunidade escolar e local, através de ações voluntárias, na solução de problemas de infra-estrutura da escola e melhoria do ensino;
- b) ( ) captação, aplicação, controle e prestação de contas dos recursos financeiros necessários ao desenvolvimento das atividades da escola;
- c) ( ) ser um meio de garantia da aplicação das políticas educacionais da SEDUC/DRE;
- d) ( ) participar ativamente dos processos pedagógicos da escola, como elaboração do PPP, planos/projetos de ensino e aprendizagem;
- e) ( ) intermediação juntos aos órgãos executores das políticas públicas de educação, no sentido de melhorar e dar condições de trabalho para os servidores das escolas.

4) A autonomia pedagógica e administrativa é a centralidade do PEEGC, isto fica claro nos documentos que fundamentam o programa. A este respeito marque uma alternativa que mais se aproxima do tipo de autonomia vivenciada pela escola.

- a) ( ) autonomia **concedida** pelos órgãos executores, provocando a participação das comunidades no cotidiano das escolas;
- b) ( ) autonomia **relativa**, onde em determinados processos a escola possui poder de ação e decisão e em outros momentos necessita de anuência da Seduc/DRE;
- c) ( ) autonomia **plena** efetivando espaços de participação e descentralização efetiva do poder;
- d) ( ) autonomia política, administrativa e pedagógica para exercer todas as funções inerentes aos objetivos sem intervenções governamentais ou políticas;
- e) ( ) autonomia em construção e busca de medidas efetivas que garantam essa prerrogativa;
- f) ( ) a autonomia não representa, para a escola e seus atores, a principal preocupação quando se trata de políticas educativas.

**5) Como se efetiva a elaboração do calendário escolar, regimentos e propostas curriculares na escola?**

- a) ( ) somente a equipe diretiva, mas com autonomia para elaboração das propostas;
- b) ( ) somente a equipe diretiva, a partir de um modelo padrão da Secretaria de Educação/DRE;
- c) ( ) há o envolvimento de todos, comunidade escolar e externa, com autonomia para elaborar as propostas;
- d) ( ) há o envolvimento de todos, comunidade escolar e externa, a partir de um modelo padrão da Secretaria de Educação/DRE;
- e) ( ) esses documentos já vêm elaborados pelos órgãos centrais, cabendo a escola sua implementação com poucas possibilidades de mudanças, desde que autorizadas;

f) (     ) esses documentos já vêm elaborados pelos órgãos centrais, cabendo a escola sua implementação com poucas possibilidades de mudanças, sem prévia autorização.

**6) Na elaboração do projeto pedagógico a escola:**

a) (     ) tem autonomia para elaborar e executar fazendo as ações ou alteração que julgar necessárias;

b) (     ) elabora e executa, mas a partir das orientações da Secretaria da Educação/DRE.

c) outro \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

**7) A partir do ano 2000, a Secretaria da Educação adotou o processo seletivo como forma de provimento do cargo de diretor das escolas estaduais. Qual sua opinião sobre cada uma das formas de provimento abaixo?**

Processo

seletivo \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

Eleição direta \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

Nomeação \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

Indicação

---

---

---

---

---

---

---

**8) Na sua concepção, a forma de gestão das políticas públicas de educação expressas no PEGC mais se caracterizam por:** (Marque as alternativas que julgar necessárias)

- a) ( ) respeitar as especificidades da unidade escolar (locais, culturais, sociais, etc.)
- b) ( ) possibilitar o desenvolvimento de trabalho em equipe e formação de lideranças na busca dos resultados planejados;
- c) ( ) proporcionar uma visão sistemática e ampla da escola fundada em dados da realidade interna e externa;
- d) ( ) proporcionar uma gestão de fato compartilhada e comunitária na busca de resultados eficientes e eficazes;
- e) ( ) transferir recursos dos órgãos centrais para a gestão da própria escola;
- f) ( ) trazer para a escola os padrões do mercado e da administração de empresas.

**9) Nas tomadas de decisões na escola, como geralmente se constituem esses processos? (Enumere por ordem de prioridade, sendo 1 para a mais utilizada, 2, 3 e assim sucessivamente)**

- a) ( ) consulta ao conselho escolar ou associação de apoio;
- b) ( ) consulta à equipe diretiva (secretário, coordenadores, etc.);
- c) ( ) consulta à equipe escolar;
- d) ( ) consulta a alguns professores;
- e) ( ) consulta a equipe da DRE/Seduc.

**10) Em sua opinião, como a implementação do PEGC está contribuindo para a efetivação da democratização na gestão das escolas públicas no Tocantins/DRE Miracema? (Enumere por ordem de prioridade, sendo 1 para a prioritária, 2, 3 e assim sucessivamente)**

- a) ( ) implementação e consolidação da autonomia escolar;
- b) ( ) construção do PPP pela escola;
- c) ( ) construção coletiva do PPP, envolvendo a comunidade escolar e externa;
- e) ( ) maior atuação dos órgãos colegiados na escola;
- f) ( ) maior participação de pais e alunos nas atividades da escola;
- g) ( ) respeito às características específicas de cada escola;
- h) ( ) fortalecimento do trabalho em equipe e busca da efetividade nos resultados;
- i) ( ) espaço para livre manifestação dos funcionários, podendo fazer críticas, reivindicar e contestar decisões sem com isto sofrer retaliações;
- j) ( ) liberdade de organização dos sujeitos envolvidos nos processos escolares;
- l) ( ) descentralização dos processos decisórios, fazendo com que a escola e seus envolvidos estabeleçam suas prioridades independentemente das interferências da DRE/Seduc.

**11) Em sua opinião, como melhor se caracteriza a relação da DRE/Miracema com as escolas de sua jurisdição. (Enumere por ordem de prioridade, sendo 1 para a mais recorrente, 2, 3 e assim sucessivamente)**

- a) ( ) orientação e assessoramento à escola nas questões pedagógicas e administrativas;
- b) ( ) implementação das políticas estabelecidas pelo Estado/SEDUC e observação do seu cumprimento pela escola;
- c) ( ) defesa da autonomia escolar, dando liberdade de ação para as escolas, desde que dentro do que estabelece as políticas de Estado para a educação;
- d) ( ) plena autonomia para as escolas no exercício de sua função social e execução de seus planos;
- e) ( ) uma relação marcada pela primazia do diálogo com as escolas, fortalecendo assim a autonomia pedagógica e administrativa das mesmas;
- f) ( ) priorização dos aspectos pedagógicos, dando mais importância para o ensino e a aprendizagem;
- g) ( ) muita importância ao aspecto burocrático da gestão escolar, como prestação de contas, devolutivas, ofícios e relatórios;
- h) ( ) preocupação com resultados - matrículas, aprovação e reprovação;

**12) Sobre o processo de democratização das escolas implícito no PEEGC, e se referindo ao caso da DRE de Miracema, você poderia afirmar que (marque as três alternativas que mais se aplicam):**

- a) ( ) as escolas são plenamente democráticas, possuindo autonomia administrativa e pedagógica;
- b) ( ) as escolas possuem certa liberdade de planejamento, mas ainda não suficientes para serem consideradas autônomas e democráticas;
- c) ( ) a democratização das escolas é um processo ainda em construção, apesar de nos discursos oficiais elas se apresentarem como democráticas e autônomas;
- d) ( ) uma democracia relativa e não plena;
- e) ( ) práticas escolares marcadas pela participação efetivas de pais e alunos;
- f) ( ) observação dos processos seletivos, respeitando seus resultados.

**13) Faça algumas ponderações sobre como você percebe o processo de democratização/descentralização das escolas estaduais de Miracema, considerando suas fragilidades e aspectos construtivos. (Use o verso se for o caso)**

---



---



---



---

**14) Escreva como você percebe a relação Seduc/DRE/Escolas?**

---



---



---



---



---



---



---

**15) Como você caracteriza a autonomia das escolas na DRE/Miracema em relação a:**

**a) gestão dos recursos**

---

---

---

---

---

---

---

**b) Planejamento (didático, PPP, PA, calendário)**

---

---

---

---

---

---

---

**16) Qual a contribuição do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada para a:**

**Descentralização das escolas**

---

---

---

---

---

---

---

**Democratização das escolas**

---

---

---

---

---

---

---

**17) Qual seu nível de conhecimento do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada? Sabe como funciona? De que forma você participa do programa?**

---

---

---

---

—  
—  
—

---

---

---

---

---

---

---

---

**18) Pontue aspectos positivos e negativos que considere inerentes ao PECGC no Estado do Tocantins/DRE de Miracema (Use o verso se necessário):**

a) positivos

---

---

b) negativos

---

---

Obrigado!

## Anexo B – Relação de Documentos Analisados



Universidade Federal de Uberlândia  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

### Relação de Documentos Analisados

| <b>Título</b>                             | <b>Autor</b>                                                       | <b>Ano</b> | <b>Descrição</b>                                                                                      |
|-------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Decreto nº 1391 de 30 de dezembro de 1935 | Estado de Goiás                                                    | 1935       | Estabelece critérios para criação de caixa escolar nas escolas de educação básica do Estado de Goiás. |
| Portaria nº 4723 de 04 de julho de 1984   | Secretaria da Educação do Estado de Goiás                          | 1984       | Nomeia titular para a Delegacia Regional de Ensino de Miracema.                                       |
| Sugestão de Regimento de Caixa Escolar    | Secretaria da Educação do Estado de Goiás                          | 1985       | Documento com sugestão de normas, atas, livros-caixa e prestação de contas de caixas escolares.       |
| Ofício nº 02 de 07 de fevereiro de 1985   | Secretaria da Educação do Estado de Goiás                          | 1985       | Encaminha orientações e documentos para funcionamento dos caixas escolares.                           |
| Carta                                     | Raimunda Pereira Brito – Diretora do Colégio Estadual Frei Antonio | 1985       | Carta enviada ao Secretário de Educação de Goiás acerca dos problemas políticos na gestão do colégio. |
| Portaria nº 001 de maio de 1987           | Delegacia Regional de Ensino de Miracema                           | 1987       | Nomeia Comissão Eleitora para acompanhar o processo de eleição de diretores escolares.                |
| Portaria nº 3628 de 11 de maio de 1987    | Secretaria da Educação do Estado de Goiás                          | 1987       | Estabelece normas para o processo de eleição de diretores escolares no Estado de Goiás.               |

|                                                                                |                                                             |      |                                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Portaria nº 3810 de 21 de maio de 1987                                         | Secretaria da Educação do Estado de Goiás                   | 1987 | Altera a Portaria nº 3628 que trata de normas para o processo de eleição de diretores escolares.                           |
| Portaria nº 128 de 13 de janeiro de 1987                                       | Secretaria da Educação do Estado de Goiás                   | 1987 | Convoca delegados de ensino para reunião em Goiânia – GO.                                                                  |
| Portaria nº 234 de 16 de janeiro de 1987                                       | Secretaria da Educação do Estado de Goiás                   | 1987 | Cria turnos intermediários nas escolas em virtude da falta de vagas e das poucas escolas nas 35 DRE do Estado de Goiás.    |
| Portaria nº 238 de 19 de janeiro de 1987                                       | Secretaria da Educação do Estado de Goiás                   | 1987 | Relaciona servidores aptos a concorrerem à função de diretor escolar.                                                      |
| Normas Básicas para Realização das Eleições para Diretor de Unidades Escolares | Secretaria da Educação do Estado de Goiás                   | 1987 | Documento enviado às DRE do Estado de Goiás com as normas para realização dos processos de eleição de diretores escolares. |
| Ofício nº 012 de 08 de junho de 1988                                           | CONORTE                                                     | 1988 | Divulga concurso para criação do Brasão do Estado de Goiás.                                                                |
| Ofício nº 1422 de 09 de setembro de 1988                                       | Secretaria da Educação do Estado de Goiás                   | 1988 | Expediente encaminha aos dirigentes sindicais em educação do Estado de Goiás sobre reivindicação da categoria.             |
| Ofício s/n de 22 de janeiro de 1988                                            | Assembléia Legislativa do Estado de Goiás – Dep. Totó Aires | 1988 | Expediente enviado à Delegacia de Ensino de Miracema solicitando especial atenção para remoção de funcionários.            |
| Ofício nº 07 de 03 de junho de 1988                                            | Colégio Estadual de Araguacema                              | 1988 | Expediente encaminhado a SEDUC/GO sobre as dificuldades e extravio de documentos enviados pela escola.                     |
| Ofício nº 08 de 21 de abril de 1991                                            | Colégio Rui Brasil                                          | 1991 | Expediente encaminha à DRE sobre a falta de estrutura da escola.                                                           |
| Instrução Normativa nº 002 de 06 de janeiro                                    | Secretaria de Educação do                                   | 2000 | Normaliza a lotação de pessoal nas                                                                                         |

|                                                                         |                                               |      |                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| de 2000                                                                 | Estado do Tocantins                           |      | escolas públicas do Estado.                                                                                                   |
| Ofício/DRE/RH nº 041 de 11 de dezembro de 2000                          | Diretoria Regional de Ensino de Miracema      | 2000 | Notifica funcionário de escola por incorreções em documentos enviados à DRE.                                                  |
| Instrução Normativa nº 003 de 26 de março de 2002                       | Secretaria de Educação do Estado do Tocantins | 2002 | Regulamenta o empréstimo de escolas da rede estadual.                                                                         |
| Lei nº 1360 de 31 de dezembro de 2002                                   | Estado do Tocantins                           | 2002 | Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação e adota outras providências.                                                      |
| Planejamento Estratégico da Secretaria - PES                            | Secretaria de Educação do Estado do Tocantins | 2003 | Conjunto de ações a serem desenvolvidas pelas escolas, DRE e SEDUC.                                                           |
| Instrução Normativa nº 019 de 11 de dezembro de 2003                    | Secretaria de Educação do Estado do Tocantins | 2003 | Dispõe sobre o perfil e atribuições da função de Coordenador Pedagógico das unidades escolares do Ensino Fundamental e Médio. |
| Of/SEDUC/CIRCULAR nº 0107 de 25 de março de 2004                        | Secretaria de Educação do Estado do Tocantins | 2004 | Informa as DRE sobre realização de processo seletivo para coordenador pedagógico.                                             |
| Of/SEDUC/CIRCULAR nº 367 de 28 de outubro de 2004                       | Secretaria de Educação do Estado do Tocantins | 2004 | Alertas as DRE sobre observação do cumprimento do calendário escolar.                                                         |
| Minuta do Plano Estadual de Educação do Estado do Tocantins (2005-2014) | Secretaria de Educação do Estado do Tocantins | 2005 | Documento que reformula o Plano Estadual de Educação de 1997 – 2006 e que ainda não está em execução.                         |
| Instrução Normativa nº 011 de 16 de novembro de 2006                    | Secretaria de Educação do Estado do Tocantins | 2006 | Estabelece normas para a transferência direta de recursos às unidades executoras (Associações de Apoio Escolar)               |

|                                                                   |                                               |      |                                                                                                                                                                  |
|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lei nº 1751 de 18 de dezembro de 2006                             | Estado do Tocantins                           | 2006 | Dispõe sobre o afastamento dos profissionais da educação para aperfeiçoamento e estudos.                                                                         |
| Orientações Básicas para a Gestão Escolar                         | Secretaria de Educação do Estado do Tocantins | 2006 | Manual com orientações às Associações de Apoio Escolar sobre como aplicar os recursos repassados através do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada. |
| Instrução Normativa nº 013 de 29 de novembro de 2006              | Secretaria de Educação do Estado do Tocantins | 2006 | Estabelece os critérios e os procedimentos referentes à transferência de recursos para os projetos de aprendizagem.                                              |
| Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada – PEGGC       | Secretaria de Educação do Estado do Tocantins | 2007 | Texto que fundamenta o PEGGC – versão reformulada.                                                                                                               |
| Plano Operacional da DRE                                          | DRE de Miracema                               | 2007 | Conjuntos de ações inspiradas do PES a serem executadas pela DRE e escolas estaduais.                                                                            |
| Of/DRE/CIRCULAR nº 167 de 02 de abril de 2007                     | DRE de Miracema                               | 2007 | Solicita às escolas formação de uma comissão eleitoral.                                                                                                          |
| Edital nº 002 de 22 de junho de 2007                              | Secretaria de Educação do Estado do Tocantins | 2007 | Dispõe sobre o processo de seleção dos diretores das escolas estaduais.                                                                                          |
| Índices Comparativos 2005/2006/EJA 2º Segmento                    | DRE de Miracema/ASSPLAN                       | 2007 | Dados do quantitativo de alunos e índices de aprovação                                                                                                           |
| Índices Comparativos 2005/2006/Ensino Médio                       | DRE de Miracema/ASSPLAN                       | 2007 | Dados do quantitativo de alunos e índices de aprovação                                                                                                           |
| Índices Comparativos 2005/2006/EJA 3º Segmento                    | DRE de Miracema/ASSPLAN                       | 2007 | Dados do quantitativo de alunos e índices de aprovação                                                                                                           |
| Índices Comparativos 2005/2006/2º ao 5º ano do Ensino Fundamental | DRE de Miracema/ASSPLAN                       | 2007 | Dados do quantitativo de alunos e índices de aprovação                                                                                                           |
| Índices Comparativos 2005/2006/6º ao 9º ano do Ensino Fundamental | DRE de Miracema/ASSPLAN                       | 2007 | Dados do quantitativo de alunos e índices de aprovação                                                                                                           |
| Memo/DRE nº 023 de 29 de março de 2007                            | DRE de Miracema                               | 2007 | Procedimentos para cálculos dos                                                                                                                                  |

|                      |                                               |      |                                                                                                                                    |                           |
|----------------------|-----------------------------------------------|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|
|                      |                                               |      |                                                                                                                                    | recursos financeiros/2007 |
| Termo de Compromisso | Secretaria da Educação do Estado do Tocantins | 2008 | Termo a ser assinado pelos diretores aprovados no processo seletivo com o estabelecimento de metas e resultados da gestão escolar. |                           |

# Anexo C – Organograma da Secretaria de Educação



