

ANA BRÍGIDA BORGES DA ROCHA

**PARCERIA ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO:
IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA ESCOLA CAMPEÃ PARA A
GESTÃO ESCOLAR**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
CAMPO GRANDE – MS
2008**

ANA BRÍGIDA BORGES DA ROCHA

**PARCERIA ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO:
IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA ESCOLA CAMPEÃ PARA A
GESTÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais, Gestão Escolar e Formação Docente.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Regina Tereza Cestari de Oliveira.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
CAMPO GRANDE – MS
2008**

**PARCERIA ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO:
IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA ESCOLA CAMPEÃ PARA A
GESTÃO ESCOLAR**

ANA BRÍGIDA BORGES DA ROCHA

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Regina Tereza Cestari de Oliveira- UCDB

Profª Drª Teresa M. de Freitas Adrião – UNESP – Rio Claro

Drª Margarita Victória Rodriguez - UCDB

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
CAMPO GRANDE – MS
2008**

DEDICATÓRIA

Com amor,

A minha mãe e meu pai pela vida de incansável luta para que eu estudasse, iniciada ainda em minha longínqua Vacaria, este é o fruto das suas sementes;

Ao Felipe, Rodrigo e Sabine como meu legado de vida para que acreditem na certeza da chegada quando todos duvidam e somente vocês acreditam nela;

Ao meu marido Édson pelo incondicional apoio nas horas de dúvida. Obrigada por acreditar em mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus. Obrigada a Ti Senhor do conhecimento e da minha vida.

A minha orientadora, pra mim, simplesmente a Professora Regina, com quem compartilhei momentos de dor pela inconsistência de meu conhecimento e desassossego diante da sua grandiosa bagagem. Obrigada pelas inquietações provocadas foram molas propulsoras para minha busca.

A Prof. Margarita, com quem pude compartilhar minhas angústias. Obrigada pela postura de amiga sem perder a autoridade da Doutora Coordenadora do Programa de Mestrado.

A Secretária do Mestrado Soninha, pelo carinho a mim dispensado durante o Mestrado. Obrigada pela competência e especial atenção a mim dispensadas. Levarei gratidão e saudade.

A Doutora Theresa Adrião pela distinção ao aceitar contribuir com minha pesquisa. Obrigada pela honra!

Aos entrevistados Gestores do Sistema no período de 2001-2004 e aos gestores escolares que se dispuseram responder minhas questões. Obrigada, vocês foram de extrema importância para esta pesquisa.

A amiga, Inês que me trouxe à realidade enquanto divaguei e quase perdi as forças. Obrigada, querida amiga por me emprestar os ouvidos ao escutar minha produção.

A amiga Cris, pelos momentos de descontração que me proporcionou ao visitar-me e nem lhe dei a devida atenção. Obrigada por saber me entender e gostar de mim como sou.

As minhas vizinhas Regina, Geni e Ana Luísa pelas orações que por mim fizeram e pela paciência, diante da minha impaciência. Obrigada pela força.

Aos ex-colegas da SEMED por me fazerem acreditar novamente nos valores da lealdade. Obrigada, vocês contribuíram muito para esta pesquisa.

Ao nosso grupo de oração que se reúne diariamente na SED para intercedermos uns pelos outros. Obrigada pessoal, eis um dos frutos de nossas orações diárias.

Não chores, meu filho;
Não chores, que a vida
É luta renhida:
Viver é lutar.
A vida é combate,
Que os fracos abate,
Que os fortes, os bravos
Só pode exaltar.

Gonçalves Dias

ROCHA, Ana Brígida Borges da. **PARCERIA ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA ESCOLA CAMPEÃ PARA A GESTÃO ESCOLAR**

RESUMO

Este trabalho está inserido no âmbito da Linha de pesquisa “Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente”, do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Seu objetivo é analisar as alterações na gestão das escolas municipais de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul, no período de 2001 a 2004, pela parceria entre a Prefeitura Municipal de Campo Grande e o Instituto Ayrton Senna, na implantação do Programa Escola Campeã (PEC), durante o segundo governo do Prefeito André Puccinelli, do PMDB. A metodologia compreende o levantamento e análise da legislação municipal; dos documentos oficiais originados da parceria; do Termo de Parceria (sem número); além de entrevistas de caráter semi-estruturado com três gestores do sistema municipal de educação e com gestores, supervisores e secretários das quatro escolas selecionadas para o estudo, segundo tipologia (A, B, C e Especial) da Rede Municipal de Educação (REME). O Programa visa contribuir com a melhoria do ensino fundamental, por meio do fortalecimento da gestão das secretarias municipais de educação e da gestão das unidades escolares. Os resultados mostram que uma das responsabilidades da Prefeitura nesta parceria é promover e/ou iniciar uma reforma legislativa para a autonomia das escolas que compõem a rede pública municipal. Na vigência do Programa ocorreram alterações na legislação educacional do Município, destacando-se: a implantação do Regime de Autonomia Escolar; o estabelecimento da certificação ocupacional mediante a realização de provas de caráter eliminatório, no processo seletivo para o exercício do cargo em comissão de direção escolar e a instituição da premiação com base no Programa de Avaliação Externa da Secretaria Municipal de Educação, às escolas, alunos e professores. Mostram, ainda, que o planejamento das ações do gestor escolar foi direcionado para a qualidade, com ênfase nos resultados, tendo em vista a “escola eficaz”; que o PEC introduziu nas escolas um sistema de registro de dados que mensura o desempenho dos atores envolvidos no processo ensino aprendizagem, em relação ao cumprimento das metas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação, com ações garantidas pelo Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) para cada ano letivo, assim como introduziu a sistematização de dados para fortalecer a avaliação das unidades escolares.

Palavras-Chave: Política Educacional; Público/privado; Programa Escola Campeã; Público não-Estatal.

ROCHA, Ana Brígida Borges da. **PARTNERSHIP BETWEEN THE PUBLIC AND THE PRIVATE ONE IN TE EDUCATION: IMPLICATIONS OF THE CHAMPION SCHOOL PROGRAM IN THE SCHOOL MANAGEMENT**

ABSTRACT

This work is inserted in the scope of the research line “Educational Politics, Management of the School and Teaching Formation”, in the Program of After-Graduation - Master in Education, of Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Its objective is to analyze the alterations of the management in the municipal schools of Campo Grande, in Mato Grosso do Sul state, period of 2001 up to 2004, for the partnership between the Municipal City hall of Campo Grande and the Ayrton Senna Institute, on the implantation of the Champion School Program (PEC), during the government of Mayor André Puccinelli, from PMDB. The methodology understands the survey and analysis of the ordinances; that originated official documents of the partnership Term (without number); beyond interviews of character half-structuralized with three managers of the municipal system of education, and with managers, supervisors and secretaries of the four schools selected for the study, according to categories (A, B, C and Special) of the Municipal Net of Education (REME). The Program wants to contribute with the improvement of basic education, by the reinforcement of management in the city departments of education and the management of the pertaining in school units. The results shows that one of the responsibilities of the City hall in this partnership is to promote and/or to initiate a legislative reform for the autonomy of the schools that compose the municipal public net. In the validity of the Program alterations in the educational legislation of the City had occurred, being distinguished: the implantation of the Regimen of Pertaining to school Autonomy; the establishment of the occupational certification by means of the accomplishment of tests of eliminatory character, in the selective process for the exercise of the transitory governmentg position of pertaining to school direction and the institution of the awarding on the basis of the Program of External Evaluation of the City department of Education, to the schools, pupils and professors. They show, still, that the planning of the actions pertaining to school manager was directed for the quality, with emphasis in the results, in view of the “efficient school”; that the PEC introduced in the schools a system of register of data that measure the performance of the involved actors in the process of education learning, in relation to the fulfilment of the goals established for the City department of Education, with actions guaranteed for the Plan of Development of the School (PDE) for each school year, as well as introduced the systematization of data to fortify the evaluation of school units.

Key -Word: Educational politics; Private/public; Champion School Program; Not-State public.

LISTA DE SIGLAS

ANEB – Avaliação Nacional de Educação Básica

ANRESC – Avaliação Nacional do rendimento Escolar

APM – Associação de Pais e Mestres

BM – Banco Mundial

BIRD - Banco Interamericano de Desenvolvimento

DO – Diário Oficial

DPPEF – Divisão de Política e Programa para o Ensino Fundamental

FBB - Fundação Banco do Brasil

FLEM - Fundação Luis Eduardo Magalhães

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDESCOLA – Fundo de Desenvolvimento da Escola

FMI - Fundo Monetário Internacional

IAS - Instituto Ayrton Senna

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

OS – Organizações Sociais

ONGs – Organizações não-governamentais

OSCIPs – Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público

PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola

PAT – Plano de Trabalho

PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PES - Plano Estratégico

PIT – Plano Individual de Trabalho

PEC – Programa Escola Campeã

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPs – Propostas Pedagógicas

RA – Regime de Adiantamento

REME – Rede Municipal de Ensino

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 -Termo de Consentimento livre e esclarecido	146
ANEXO 2 -Roteiro de Entrevistas	147
ANEXO 3 -Decreto n. 9.927.....	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro Comparativo dos Índices de Evasão somados aos de Repetência na REME	71
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-Matriculas Iniciais 2002-2006	65
Tabela 2-Matrícula Inicial na Rede Municipal de Ensino. 2007	67
Tabela 3-Matrícula Final. 1996 a 2007	68
Tabela 4-Comparativo dos Indicadores de Aprovação, Reprovação e Abandono, por Série/Ano – 1996 – 2007	69

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico n. 1 – Comparativo dos índices de Aprovação, Reprovação e Abandono, por Série/Ano – 1996 – 2007	69
--	----

LISTA DE FIGURAS

- Figura n. 1 – Mapa do Brasil – Cidades onde o Instituto desenvolve programas54
- Figura n. 2 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande75

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1: A REFORMA DO APARELHO DO ESTADO E A POLÍTICA EDUCACIONAL NA DÉCADA DE 1990	25
1.2 O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.....	35
CAPÍTULO 2: PARCERIA ENTRE O INSTITUTO AYRTON SENNA E A PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE	48
O Instituto Ayrton Senna.....	49
O Programa Escola Campeã.....	54
A concepção de escola eficaz	57
A efetivação da Parceria.....	62
CAPÍTULO 3: DECORRÊNCIAS DO PROGRAMA ESCOLA CAMPEÃ NA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE	82
A materialização das ações na Gestão do Sistema.....	82
Avaliação dos Alunos no Programa Escola Campeã	95
A Certificação dos Gestores Escolares.....	105
A materialização das ações na Gestão Escolar	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	138
ANEXOS	145

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar influências e alterações na gestão da rede e na gestão das escolas municipais de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul, no período de 2001-2004, durante a vigência da parceria entre a Prefeitura Municipal de Campo Grande e o Instituto Ayrton Senna para a implantação do Programa Escola Campeã.

Considera-se importante ressaltar que minha formação é eminentemente, pedagógica. Sou normalista, com posterior Licenciatura em Letras – Português/ Inglês e suas respectivas Literaturas, com especialização em Literatura Infanto-Juvenil. Minhas práticas sempre se resumiram ao trabalho docente ainda que por muito tempo houvesse sucumbido ao persistente desejo de uma formação mais consistente que me proporcionasse o acesso à vivência universitária. Uma Pós-graduação *Stricto Sensu* sempre foi minha grande meta de vida e somente após longa caminhada docente, consegui alcançar minha meta, ingressar no Programa de Mestrado em Educação na linha de pesquisa em Políticas Públicas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Como produto dessa caminhada originou-se esta pesquisa no ano de 2005. Atuávamos na Divisão de Política e Programa para o Ensino Fundamental (DPPEF) da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e desempenhava a função de analisar as Propostas Pedagógicas (PPs) das unidades escolares que compõem a rede municipal de ensino de Campo Grande sob o critério da proximidade e identificação destas com o Regimento Interno¹ e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).

A partir da leitura destas PPs, encontrou-se alguns termos diferentes ou diferenciados da linguagem utilizada no ensino. Vocábulos como: “Planejamento Estratégico”, “parcerias”, “gestor”, “metas”, “missão”, “re-trabalho”, “controle”, “cliente”, “fraquezas”, “potencialidades”, “sistema de levantamento de dados”, dentre outros os quais, além da estranheza verificou-se também que a linguagem daqueles documentos se aproxima dos termos utilizados pelo setor empresarial identificados em razão de alguma vivência nossa.

¹ Trata-se de um conjunto de normas e regras que normalizam a escola e determinam a função e a responsabilidade de cada um dos atores no processo ensino/aprendizagem, ao encargo da escola. Documento organizado pela comunidade escolar de cada unidade, a partir das diretrizes da SEMED.

Posteriormente, nas aulas do mestrado, quando se estudava o estabelecimento das parcerias do público com o privado como consequência do novo papel do Estado ao final dos anos 1990, sob a justificativa da busca da eficiência e da qualidade do serviço público, começou-se a entender a relação entre estes dois. A partir de então, dedicou-se maior atenção ao estudo das políticas públicas voltadas para a educação e a inserção do setor privado no público, pelo sistema de parcerias, em função do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), implantado, no Brasil, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-1997).

À medida que se aprofundava no estudo deste Plano emergiam, cada vez com mais clareza, as razões da proximidade lingüística constantes das Propostas Pedagógicas das escolas da Rede Municipal de Ensino. Diversas vezes, passou-se a encontrar em documentos da Divisão de Política e Programa para o Ensino Fundamental - DPPEF, que analisava as Propostas Pedagógicas de cada escola, percebeu-se que essas traziam referências ao Instituto Ayrton Senna e ao Programa Escola Campeã (PEC). Obteve-se, assim, dialogando com chefias dessa divisão, a informação de que o Instituto Ayrton Senna (IAS) fora objeto de uma parceria estabelecida com a Prefeitura Municipal de Campo Grande. Essa parceria se deu por meio da Secretaria Municipal de Educação, nos anos de 2001 a 2004, para trabalhar a gestão da rede e a gestão escolar de todas as unidades escolares com o Programa Escola Campeã. De posse desta informação, partiu-se para a investigação dessa parceria e iniciou-se a presente pesquisa, para detectar quais foram as influências do PEC na gestão da rede de escolas do Município, bem como conhecer a justificativa para a incorporação no universo da educação dos termos acima mencionados.

Essa parceria sinalizava às escolas encaminhamentos semelhantes ao setor empresarial, porque se baseava em resultados e fazia referências à qualidade em grande quantidade dos escritos encontrados. No entanto, à medida que os estudos relacionados ao público e ao privado a parceria entre Prefeitura e IAS, se percebia que tais termos eram compatíveis com as novas orientações que permeavam o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Esse Plano define o novo papel do Estado, a partir do primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso ao final da década de 1990, e se tornou, ao longo deste estudo, a referência para a constatação das alterações nas políticas educacionais na gestão do sistema e da rede municipal em Campo Grande, evidenciadas pelas orientações do Programa Escola Campeã, do Instituto Ayrton Senna.

Diante disso, propôs-se esta pesquisa que está inserida no Projeto “Parcerias Público e Privado na Educação: Implicações para a oferta e gestão educacional”, coordenado pela prof^a. Dr^a. Regina Tereza Cestari de Oliveira, desenvolvido no âmbito da Linha de pesquisa Política Educacional, Gestão e Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da UCDB.

O referido projeto integra uma pesquisa nacional denominada: “Análise das conseqüências de parcerias firmadas por municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional”, que articula pesquisadores de dez diferentes Universidades (UNESP-RC, USP-RP, USP-SP, UFRGS, UFPB, UFMS, UCDB, UFU, UEPI, UNOESTE e UFPA), sob a coordenação geral da Prof^a Dr^a Theresa Maria de Freitas Adrião da UNESP-RC e vice-coordenação da Prof^a Dr^a Vera Maria Vidal Peroni, da UFRGS e busca analisar, de modo específico, as conseqüências para a oferta e a gestão da educação pública dos Programas Gestão Nota 10 e Escola Campeã, os quais resultaram de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e o Instituto Ayrton Senna.

O objeto deste estudo, portanto, é a análise da implantação do Programa Escola Campeã que tem como objeto a parceria entre o Instituto Ayrton Senna juntamente, com a Fundação Banco do Brasil e a Prefeitura Municipal de Campo Grande materializada no Termo de Parceria N.. Este Programa tem seu foco na esfera da gestão, tanto do sistema quanto das unidades escolares da rede municipal de educação.

O objetivo da pesquisa é discutir e analisar a referida Parceria e as alterações evidenciadas na gestão da rede municipal de ensino das unidades escolares durante a vigência do Programa Escola Campeã.

Esse Termo de Parceria foi homologado na segunda gestão do Prefeito André Puccinelli (2001-2004), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), por meio da Secretaria Municipal de Educação, à época sob a responsabilidade da professora Maria Nilene Badeca da Costa, igualmente pela segunda vez à frente da Secretaria.

O referencial teórico compreende as bibliografias nas quais fundamentamos os conceitos aqui emitidos (público e privado, parceria, gestão educacional). Assim, os estudos estão baseados em Anderson (1995), Antunes (1999), Dourado e Bueno (1999), Simionatto (2001), Adrião (2005), Mészáros (2005) e Peroni (2006).

Nesse sentido, é preciso esclarecer o entendimento de que em uma perspectiva jurídico-administrativa, neste trabalho, o público é identificado por ser mantido e ou gerido

pelo poder governamental ou por entidades de direito público e, privado, é definido pela gerência e propriedade de pessoas físicas ou jurídicas de direito privado (DOURADO e BUENO, 1999, p. 96).

Como procedimento inicial se optou em conhecer as pesquisas já realizadas e trazer aquelas que têm relação, mais direta, ao tema abordado. No decorrer do levantamento efetuado encontrou-se a pesquisa de Úrsula Lélis (2006), uma dissertação do Programa de Mestrado da Universidade Federal de Uberlândia, na qual a autora realiza um estudo a cerca das políticas e práticas do Terceiro Setor na educação brasileira, no processo de re-configuração do Estado, por meio do Programa Escola Campeã, no município de Montes Claros/MG. O objetivo da pesquisa foi discutir o papel do “terceiro setor”, no processo de cooptação do espaço público pelas modernas empresas privadas, no contexto de transmutação dos Estados restritos em Estados Amplos, dentro do novo ciclo do capital. A autora se propôs estudar as mudanças nas políticas públicas em educação, naquele município, ao analisar, igualmente a intervenção do público/privado no País, o neoliberalismo e suas implicações para uma nova forma de reprodução capitalista.

Após, na Universidade Federal do Paraná, encontrou-se a dissertação de Juliana Macedo Rocha com o título: “Parcerias na educação: uma efetiva participação da sociedade civil” em que a pesquisadora faz um recorte geográfico e temporal, do Brasil no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e afirma que a sociedade civil representada pelo terceiro setor é convocada a assumir responsabilidades sociais, apontando que a educação é negligenciada pelo Estado. Um estudo fundamentado no materialismo histórico-dialético, apoiado na teoria de Estado ampliado de Gramsci. Analisa empiricamente, os programas: Acorda Brasil, Está na hora da Escola, do Ministério da Educação e Escola Campeã, do Instituto Ayrton Senna.

A escolha dos diretores das unidades escolares é também tema da dissertação de Ademilson Batista Paes, defendida no Programa de Mestrado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em Campo Grande, em dezembro de 2000. Esta dissertação tem como título “A eleição do diretor escolar e as mudanças na vida da escola”, que se destinou não somente a avaliar o impacto que gerou na comunidade escolar de Cassilândia – MS, a eleição de diretores para a construção do processo de democratização da gestão nas escolas públicas do município.

Na Universidade de Franca, estado de São Paulo, no curso de Direito, a dissertação de Ademar Ribeiro sob o título: “Empresa e Estado - Um Estudo sobre o

terceiro setor”, de 2001, discute a respeito das responsabilidades do Estado que as repassa ao setor privado desobrigando-se assim ao cumprimento da realização de tarefas que são de sua obrigação. As empresas, por sua vez, passam a pagar duas vezes seus tributos, uma no ato do pagamento e outra quando financia projetos sociais, assumindo o que seria prerrogativa do Poder Público.

O estudo da dissertação de mestrado em educação encontrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, de autoria de Sérgio Vieira de Sousa, com o título: “Parcerias na Educação: O Contrato estabelecido entre duas empresas e uma escola estadual”, também de 2001, procura analisar e compreender a partir da política educacional implantada em 1995, as condições em que a Secretaria de Educação do estado de São Paulo permite e estimula a participação de empresas privadas no contexto escolar sob a forma de parceria. Enfatiza que a parceria entre representantes da sociedade civil e as escolas estaduais de São Paulo surgiu durante a década de 1990 mediante a publicação de uma legislação própria e tem sido defendida como um mecanismo capaz de colaborar para melhoria da gestão e autonomia das escolas públicas.

Na presente pesquisa adotou-se a metodologia que partiu do levantamento dos estudos já realizados e posterior catalogação dos documentos relativos à gestão da educação pública no município de Campo Grande, MS, no período de 2001 a 2004. O acervo de documentos compreende, documentos oficiais, composto de Leis, Decretos, Resoluções para a verificação das medidas legais adotadas nesse período, inclusive o Termo de Parceria (sem número), documento que efetivou a parceria entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a Fundação Banco do Brasil (FBB), de um lado e a Prefeitura Municipal de Campo Grande, de outro.

Assinalam-se as dificuldades encontradas para a obtenção dos documentos oficiais, devido à mudança no panorama político do município, tendo em vista o final de gestão do então prefeito André Puccinelli. Considerando-se a troca de Prefeitos e de Secretário de Educação, registrou-se a conseqüente alteração no quadro de gestão municipal em que seus gestores migraram para a Secretaria de Estado de Educação, o que dificultou o acesso aos documentos. No contexto da ausência de documentos definiu-se as entrevistas como instrumentos para a efetivação do estudo.

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados sob critérios de efetivo trabalho e envolvimento com o Programa Escola Campeã, ou seja, gestores do órgão central e

também gestores, supervisores e secretários das unidades escolares, na época de sua implantação.

As entrevistas foram baseadas em um roteiro semi-estruturado (ANEXO) realizadas no período de dezembro de 2007 a início de 2008, nos locais de trabalho dos entrevistados, gravadas e, posteriormente transcritas. Destaca-se que todos os entrevistados foram devidamente informados dos objetivos da pesquisa, concordaram em responder as questões e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

Assim, para a definição das escolas adotou-se como critério de seleção a Tipologia Escolar da REME com base no Decreto n. 9.927 de 27 de abril de 2007, uma escola de cada tipologia², em que o diretor tenha desempenhado a função de gestor durante a vigência do PEC (2001 a 2004). Justifica-se nestas, a ausência da escola de tipologia D, por não existir no ano letivo de 2007, escola com esta especificidade na REME.

Os entrevistados totalizam doze sujeitos, visto que na escola de Tipologia A o supervisor e secretário escolar, da época da vigência do Programa, quando da realização das entrevistas, encontravam-se aposentados. Da mesma forma o secretário da escola de tipologia especial.

Os sujeitos serão identificados ao longo do trabalho da seguinte forma:

- Gestores do Sistema: **Gestor do Sistema 1** (Coordenador Técnico do Programa no Município); **Gestor do Sistema 2** (Técnico do Departamento de Supervisão Escolar); **Gestor do Sistema 3** (Técnico do Departamento Financeiro);
- Gestores das escolas: **Gestor da Escola A** (Escola tipologia A); **Gestor da Escola B** (Escola tipologia B); **Gestor da Escola C** (Escola tipologia C); **Gestor da Escola E** (Escola tipologia Especial);

² A tipologia das Escola Municipais foi criada pelo Decreto n. **8.218, de 24 de maio de 2001**, que determina: “tipologia especial, acima de 53 pontos; tipologia A, de 43 a 52 pontos; tipologia B, de 33 a 42 pontos; tipologia C, de 23 a 32 pontos, tipologia D, até 22 pontos. Estas tipologias são determinadas, pelos seguintes critérios: I - número de alunos matriculados na escola; II – níveis/modalidades de educação e ensino; III – turnos de funcionamento da escola; IV – número de salas de aula; V – número de outras dependências existentes na escola; VI – quantitativo das unidades anexas à escola; VII – média geral da avaliação externa de desempenho obtida pelos alunos da escola. Somam-se todos os critérios avaliados, o que determina, de acordo com o resultado, a qual tipologia cada escola pertence. O art. 5º, deste Decreto determina que: A classificação das Escolas Municipais deverá ser atualizada anualmente, no mês de janeiro, exceto em caso de ampliação, observando-se as informações e dados da situação existente no ano letivo imediatamente anterior a essa reclassificação”. (CAMPO GRANDE, 2001).

- Supervisores escolares: **Supervisor da Escola B** (Escola tipologia B); **Supervisor da Escola C** (Escola tipologia C); **Supervisor da Escola E** (Escola tipologia Especial);
- Secretários das escolas: **Secretário da Escola B** (Escola tipologia B); **Secretário da Escola C** (Escola tipologia C.).

As questões que nortearam esta pesquisa foram:

- Qual a concepção de autonomia e gestão escolar preconizada pelo Instituto Ayrton Senna, com o Programa Escola Campeã?
- Quais as conseqüências do Programa Escola Campeã para a gestão do sistema/rede municipal de Campo Grande, a partir da efetivação da parceria?
- Quais as alterações na gestão escolar, provenientes do estabelecimento da parceria?

Estruturou-se o trabalho de maneira que no capítulo 1 apresenta-se o contexto das políticas públicas educacionais no Brasil, na década de 1990, com a redefinição do papel do Estado, ao incorporar as mudanças recomendadas pelos organismos internacionais, especialmente as do Banco Mundial.

Ainda no capítulo I discute-se o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), na gestão do Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Este Plano configura-se em um documento elaborado sob às orientações dos organismos internacionais que provoca alterações nas políticas públicas de corte social, pelas quais se imprimem uma nova feição na gestão dos sistemas públicos da educação brasileira.

No capítulo II apresenta-se a parceria entre o público a Prefeitura Municipal de Campo Grande e o privado, representado pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) e pela Fundação Banco do Brasil (FBB) denominados, no documento de Aliados Estratégicos, apoiados pela parceira Fundação Luiz Eduardo Magalhães (FLEM), fundação do governo da Bahia, que lhe fornece suporte técnico.

No capítulo III analisam-se as alterações para a gestão das escolas da rede municipal de educação de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, presentes nas medidas, expressas em documentos legais (Decretos e Resoluções), assim como para a gestão

escolar, enfatizando-se quais as influências verificadas, por meio do Programa para a REME e para as quatro escolas investigadas.

Por fim, nas considerações finais apresenta-se uma síntese dos capítulos, com os principais resultados da pesquisa e das percepções que permearam a caminhada ao longo desta pesquisa.

CAPÍTULO I

A REFORMA DO APARELHO DO ESTADO E A POLÍTICA EDUCACIONAL NA DÉCADA DE 1990

O objetivo deste capítulo é analisar as implicações da redefinição do papel do Estado, para as políticas públicas educacionais no Brasil, na década de 1990, ao incorporar as mudanças recomendadas pelos organismos internacionais, especialmente às do Banco Mundial, na Reforma do Aparelho do Estado.

Esta demarcação de tempo, a década de 1990, é necessária a este estudo, tendo em vista que nesse período ocorreram mudanças que influenciaram nas políticas públicas de corte social, as quais deram nova feição na gestão dos sistemas públicos da educação brasileira.

Nos anos 1990, conforme Ianni (1999, p. 13), evidenciou-se um intenso processo de globalização³, das coisas, gentes e idéias. O autor continua:

Está em curso o novo surto de universalização do modo capitalista como modo de produção e processo civilizatório. O desenvolvimento do modo capitalista de produção, em forma extensiva e intensiva, adquire outro impulso, com base em novas tecnologias, criação de novos produtos, recriação da divisão internacional do trabalho e mundialização dos mercados. As forças produtivas básicas, compreendendo o capital, a tecnologia, a forças de trabalho e a divisão transnacional do trabalho, ultrapassam fronteiras geográficas, históricas e culturais, multiplicando-se assim as suas formas de articulação e contradição. [...]

A nova divisão internacional do trabalho envolve a redistribuição das empresas, corporações e conglomerados por todo o mundo. Em lugar de concentração das indústrias, centros financeiros, organizações de comércio, agências de publicidade e mídia impressa e eletrônica nos países dominantes, verifica-se a redistribuição dessas e outras atividades por diferentes países e continentes.

³ Cabe assinalar que de acordo com Chesnais (1996, p. 24) os termos não são neutros. Assim, o termo mundialização diminui, pelo menos um pouco, a falta de nitidez conceitual dos termos “global” e “globalização”. “A palavra “mundial” permite introduzir, com muito mais força do que o termo “global”, a idéia de que, se a economia se mundializou, seria importante construir depressa instituições políticas mundiais capazes de dominar o seu movimento. Ora, isso é o que as forças que atualmente regem os destinos do mundo não querem de jeito nenhum.

O quadro crítico do capitalismo, a partir dos anos 1970 em todo o mundo, afetou as relações sociais e o mundo do trabalho e, por consequência, atingiu também o Estado e as políticas públicas. Para sobreviver no mercado, as agências internacionais recomendam, principalmente, aos países de capitalismo periférico, como o Brasil mudanças na forma de produção e um redirecionamento das políticas públicas, de corte social.

As mudanças nas políticas públicas trouxeram consequências para a vida em sociedade, considerando que o Estado de bem-estar social⁴, ou *welfare state*, garantidor dos direitos do cidadão fora encolhido dando lugar ao Estado “mínimo” voltado para o mercado, sob o argumento de que o Estado estaria em crise, como apregoam os neoliberais. Conforme Perry Anderson (1995, p.9) neoliberalismo é:

[...] fenômeno distinto do simples liberalismo clássico do século passado. O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é o *Caminho da Servidão*, de Friederich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política. O alvo imediato de Hayek, naquele momento, era o Partido Trabalhista inglês, às vésperas da eleição geral de 1945 na Inglaterra, que este partido efetivamente venceria. A mensagem de Hayek é drástica: ‘Apesar de suas boas intenções, a social-democracia moderada inglesa conduz ao mesmo desastre que o nazismo alemão – uma servidão moderna’.

Assim, o ideário neoliberal, que se origina após a Segunda Guerra Mundial e alcança o apogeu nos anos de 1990, tem como proposta reagir contra as políticas de regulação estatal na economia e nas políticas de corte social, na medida em que a interferência do Estado limita a livre concorrência do mercado (GONÇALVES, 1995).

⁴ O Estado de Bem-Estar Social, a forma moderna mais avançada de exercício público da proteção social. Definir Estado de bem-estar é entendê-lo como um Estado que garantiria ao cidadão, enquanto um direito político e não como caridade, uma renda básica para sua boa sobrevivência, portanto, garantindo sua alimentação, educação, saúde e habitação. Assim, toda ação de um indivíduo que visava à melhoria de seu nível de vida, seria considerado como uma luta pela realização de um direito, simplesmente exercendo sua cidadania, além disso, as medidas assistenciais do Estado não entravam em contradição com os direitos civis dos cidadãos (CARVALHO, Elaine de. 2001. Disponível em: www.cchn.ufes/anpuhes. Acesso em fevereiro de 2008).

Nesta medida, o Estado passa a ser mínimo para as políticas sociais, enquanto, máximo para o mercado e se consolida não só como ente regulador das relações entre Estado e mercado, como também estimulador de transações rentáveis para o capital. Assim, explicita Peroni (2003, p. 153) “por um lado ele é chamado a regular as atividades do capital corporativo no interesse da nação, mas por outro tem que criar um ‘bom clima de negócios’, para atrair o capital financeiro transnacional e global e conter (por meios distintos dos controles de câmbio) a fuga de capital para pastagens mais verdes e lucrativas”.

Diante disto, a justificativa apresentada pelos neoliberais para a diminuição das ações sociais do Estado⁵ é a de que o Estado está em crise.

[...] A estratégia, portanto, é reformar o Estado ou diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado é que deverá superar as falhas do Estado; assim, a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo (PERONI, 2006, p. 11).

Porém, esta é uma expressão da crise estrutural do capital, ou seja, trata-se da crise deste padrão de acumulação, o Fordismo/Keynesianismo⁶, no pós-guerra (1945-1973), que se acentuou no período de 1965 a 1973, como assinala Antunes (1999, p. 31)

De fato, a denominada crise do fordismo e do keynesianismo era a expressão fenomênica de um quadro crítico mais complexo. Ela eximia, em seu significado mais profundo, uma *crise estrutural do*

⁵ Vale ressaltar, como alerta Peroni (2003, p. 23), ao se fundamentar em Harvey [...] “o estado de bem-estar social não se disseminou da mesma forma em todos os países, que apresentaram variações segundo seu modo de administrar as relações de trabalho, segundo sua política monetária e fiscal e seu investimento público, os quais eram determinados, internamente, pelas relações de classe e, externamente, pela posição hierárquica que os países ocupavam na economia internacional e pela taxa fixada com base no dólar”.

⁶ Para Harvey, trata-se de “[...] um conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico e de que este conjunto pode com razão ser chamado de Fordista-Kenysiano. O colapso deste sistema a partir de 1973 iniciou um período de rápida mudança de fluidez e de incerteza. Não está claro se os novos sistemas de produção e marketing caracterizados por processos de trabalho e mercados mais flexíveis de mobilidade geográfica e de rápidas mudanças práticas de consumo garantem ou não o título de **um novo regime de acumulação** nem se o renascimento do empreendimento e do neoconservadorismo, associado com a virada cultural do pós-modernismo, o garante **ou** não título de **um novo modo de regulamentação**. Há sempre o perigo de confundir as mudanças transitórias e efêmeras com as transformações de natureza mais fundamental da vida política-econômica. Mas os contrastes entre as práticas político-econômicas da atualidade e as do período de expansão do pós-guerra são suficientemente significativos para tornar a hipótese de uma passagem do fordismo par o que poderia ser chamado regime de acumulação ‘flexível’ uma reveladora maneira de caracterizar a história recente.” (1992. p. 119 grifo nosso).

capital, onde se destacava a tendência decrescente da taxa de lucro, [...]. Era também a manifestação [...] tanto do sentido destrutivo da lógica do capital, presente na intensificação da lei de *tendência decrescente do valor de uso* das mercadorias, quanto da *incontrolabilidade* do sistema de metabolismo social do capital. Com o desenvolvimento de sua crise estrutural, começava também a desmoronar o mecanismo de ‘regulação que vigorou, durante o pós-guerra, em vários países capitalistas avançados, especialmente da Europa.

O Estado na perspectiva lógico/histórica “tem na vida material dos indivíduos sociais a sua base”. A vida material dos indivíduos sociais se condiciona pelo modo de produção capitalista e pelas suas formas de relação e de intercâmbio. Estas relações existem enquanto houver divisão de trabalho e propriedade privada e, o Estado estará sempre submetido a elas, já que são estas relações que criam e determinam o Estado (PERONI, 2003, p. 21). Na visão de Peroni (2006, p. 12) “A crise no Estado é uma consequência da crise estrutural do capital, e não a causadora da crise como apontam os teóricos do Neoliberalismo e da Terceira Via”.

Mészáros (2002, p.106-107) explica a crise do Estado moderno da seguinte forma:

A formação do Estado moderno é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema. O capital chegou à dominância no reino da produção material paralelamente ao desenvolvimento das práticas políticas totalizadoras que dão forma ao Estado moderno. Portanto, não é acidental que o encerramento da ascensão histórica do capital no século XX coincida com a crise do Estado moderno em todas as suas formas [...]. Compreensivelmente, a atual crise estrutural do capital afeta em profundidade todas as instituições do Estado e os métodos organizacionais correspondentes. Junto com esta crise vem a crise política em geral, sob todos os aspectos, e não somente sob os diretamente preocupados com a legitimação ideológica de qualquer sistema particular de Estado.

Assim, inicia-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, ou seja, o neoliberalismo. Presencia-se que “com o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher–Reagan foi a expressão mais forte [...]” (ANTUNES, 1999, p.31) e assim constitui-se como uma das respostas á crise.

A reestruturação da produção e do trabalho iniciada por Thatcher, na Inglaterra, tinha como principal foco de ação o desmantelamento dos sindicatos ingleses provocando o crescente distanciamento em relação as suas bases sociais. O novo Primeiro-Ministro inglês Tony Blair (a partir de 1994), adota uma retórica socialista, com práticas que defendem uma economia de mercado, mesclando liberalismo com traços da “moderna” social-democracia. A política econômica de Blair está voltada para a manutenção das privatizações e a defesa do *welfare state*, porém com outra roupagem. A mescla entre o liberalismo e a social-democracia marcada pela gestão Blair, encontrava a fundamentação teórica em Anthony Giddens e David Miliband, a qual chamou de “Terceira Via”. (ANTUNES, 1999, p. 96).

Terceira via se refere a uma estrutura de pensamento e de prática política que visa adaptar a social-democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das últimas duas ou três décadas. É uma terceira via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social-democracia do velho estilo quanto o neoliberalismo. (GIDDENS, 2001, p. 36) *apud* ADRIÃO, 2005,.140).

A ‘Terceira Via’ desmantela o caráter societário dos sindicatos, passando para uma visão de sociedade individualizada, em que cabe a cada um, abrir o seu caminho, seu espaço, para que as transformações aconteçam na esfera pessoal. Assim, a atuação desses sindicatos se restringe ao “‘ideário’ da ‘modernidade’, ‘empregabilidade’, ‘competitividade’, entre tantos outros, pois continuaria a sua carreira ascensional e dominante; [...] continuaria também, mesmo que desvinculado ao passado reformista-trabalhista, a converter-se no ‘New Labour pós-Thatcher’, ‘moderno’, defensor vigoroso da ‘economia de mercado’, da flexibilização do trabalho da desregulamentação da ‘economia globalizada e moderna’ [...]” (ANTUNES, 1999, p. 97).

A globalização, o neoliberalismo, a reestruturação produtiva e a redefinição do papel do Estado se caracterizam como partes indissociáveis de um mesmo processo em que pela re-configuração o Estado não mais se constitui como garantidor dos direitos sociais, mas tem a incumbência de promover os direitos individuais por meio da competitividade. (PERONI, 2006).

No processo de redefinição do papel do Estado, uma das agências internacionais, o Banco Mundial, principalmente, recomenda aos países de capitalismo periférico a Reforma no Estado para enfrentar a crise. Para o Banco Mundial, a crise do

capitalismo é a crise do Estado. Assim, estes organismos internacionais entendem que a máxima para governar o Estado se sujeita às leis do mercado, com vistas a uma maior eficiência e produtividade (PERONI, 2006).

Os organismos internacionais recomendam a Reforma do Estado, com orientações direcionadas para “o abandono de instrumentos de controle político e a restrição na alocação de recursos públicos, principalmente na área social” (SIMIONATTO, 1999). Para as agências de cooperação internacional, principalmente para o Banco Mundial, “o papel do Estado é fundamental para o processo de desenvolvimento econômico e social, porém, não enquanto agente direto do crescimento senão como sócio, elemento catalisador e impulsionador desse processo”. (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 1, *apud* SIMIONATTO, 1999).

Para o BIRD, o Estado pós - Segunda Guerra Mundial (1939-1945), direciona recursos significativos em Seguridade Social, e, nem sempre estes ‘altos’ investimentos implicam na qualidade dos serviços prestados, pois prioriza a quantidade em detrimento da qualidade, não atendendo as necessidades dos segmentos populacionais mais pobres (SIMIONATTO, 1999).

Nesta visão, o Banco Mundial entende que as principais funções do Estado, ou seja, suas principais ações devem traduzir-se em ações de cunho social e/ou medidas que atendam às necessidades dos grupos mais empobrecidos. Entende ainda que, o Estado provedor não atende nem às necessidades dos mais pobres e nem age de acordo com os “atuais parâmetros da economia mundial globalizada, pois as mudanças tecnológicas têm ampliado as funções dos mercados e obrigado as nações a assumirem competências novas” (SIMIONATTO, 1999). Segundo essa lógica é necessário que o Estado ao diminuir seu papel e fortalecer ações destinadas ao espaço privado, aja de acordo com as orientações do Banco Mundial, as quais preconizam competências para que este seja capaz de ter articulação para racionalizar os investimentos na área social. Neste sentido, para o Banco Mundial as funções do Estado consistem em:

- a) Estabelecimento de um ordenamento jurídico básico;
- b) Manutenção de um conjunto de políticas macroeconômicas;
- c) Investimentos em serviços sociais básicos e infra-estrutura;
- d) Proteção dos grupos vulneráveis;
- e) Defesa do meio ambiente” (SIMIONATTO, 1999).

De acordo com o entendimento do Banco Mundial, o Estado não é mais o provedor dos serviços públicos, mas seu promotor e regulador ao estabelecer suas funções, sempre relativas à sua capacidade de investimentos. Em assim sendo, o Estado passa a interagir com o mercado, descaracterizando aqui a premissa Keynesiana, um Estado forte que determina o mercado e não o contrário, pois se transforma também em investidor (SIMIONATTO, 1999).

Nessa medida, o Estado, ao investir em políticas públicas que fortaleçam o mercado, compartilha igualmente com toda a sociedade civil organizada a responsabilidade pela assistência aos mais necessitados e empobrecidos. As políticas públicas passam a ter um caráter compensatório e focalizado de forma que atinjam os setores sociais fundamentais, mais carentes de sua ação e não apresentam caráter universalista. Na lógica do Banco Mundial, há ineficiência nas políticas sociais quando incidem nos grupos de maior renda, ou para a totalidade da sociedade. Por esta razão, as políticas públicas têm como função corrigir distorções e serem eficazes, pois contemplam as camadas mais pobres da sociedade, garantindo a equidade.

É fundamental, na visão do Banco Mundial, como aponta Simionatto (1999), que a sociedade civil organizada se responsabilize tanto quanto o Estado na implementação de políticas públicas que articulem e envolvam os segmentos privados, inclusive e preferencialmente, nas atividades com a efetiva participação dos:

[...] provedores privados até então reservados ao setor público, o que tem levado os países a investir em políticas de saúde, educação e assistência aos segmentos mais pauperizados. Invoca aqui o Banco Mundial a necessidade de buscar a participação das empresas, dos trabalhadores, das instituições e dos grupos comunitários para o desenvolvimento das ações públicas. Afirma, ainda, que muitos países em desenvolvimento que desejam reduzir a magnitude de seu desmesurado setor estatal devem conceder prioridade máxima à privatização (BANCO MUNDIAL, 1997, *apud* SIMIONATTO, 1999)

No que se refere à relação entre Estado e sociedade, as orientações do Banco Mundial indicam que: "a eficiência do Estado é maior quando escuta as opiniões do setor empresarial e da cidadania em geral", assim, possibilita o atendimento aos grupos minoritários e mais pobres, os quais ficam à margem por não poderem interferir nas decisões das esferas mais altas do poder. Desta maneira, garante-se a participação do setor privado na administração pública, à medida que, sob o véu da transparência pelo processo

consultivo, confere-se à sociedade civil por meio de sindicatos e sociedade civil organizada uma colaboração mais ativa. “É nesse bojo que se inscrevem a descentralização e uma concepção de participação centrada no húmus comunitário, o que fortalece as perspectivas localistas que deságuam no individualismo, ou seja, na supremacia do indivíduo sobre a sociedade” (SIMIONATTO, 1999).

Um dos pontos da reforma do Estado é encontrar formas de torná-lo eficiente, na gestão do próprio Estado e de seu aparelho, com a atenção voltada para o mercado, como assinala Souza e Oliveira (2003, p. 873):

[...] tratou de disseminar formas de gestão ancoradas na lógica de mercado. Nesse caso, não se discute a propriedade da empresa, mas se introduzem concepções privadas de gestão. Esta alternativa, quer seja pela natureza do procedimento, quer seja pela natureza da área não comportava uma transferência direta para o mercado, pelo menos em sua acepção mais ‘perfeita’.

Configura-se nesta lógica, o quase-mercado que se constitui em uma alternativa capaz de tornar a gestão do Estado eficiente, pois: “Nestes termos, o quase-mercado poderia ser compreendido como uma proposição adequada àquelas organizações que, embora não pudessem integrar o mercado, disputariam no mercado, e segundo suas características, vantagens adicionais como condição para o aumento de sua eficiência”. (ADRIÃO, 2001 *apud* ADRIÃO, 2005, p. 140). O quase-mercado representa, no novo papel do Estado a perspectiva de o Estado ser eficiente com vistas ao mercado e competir nele, sem precisar recorrer ao sistema de privatização.

O quase-mercado adota práticas de gestão mercadológicas em que a eficiência é a lógica como assinalam Souza e Oliveira (2003, p. 876-877) “Buscou-se então uma alternativa de gestão que superasse a dicotomia, gestão ‘estatal-centralizada-burocrática-ineficiente’ de um lado, ‘mercado-concorrencial-perfeito’ de outro. A alternativa encontrada foi a de introduzir concepções de gestão privada nas instituições públicas sem alterar a propriedade das mesmas”.

A diferença entre mercado e quase-mercado se dá tanto do ponto de vista conceitual, quanto operativo porque o “quase-mercado” não se situa no mercado. Por esta razão, justifica-se sua implantação no setor público sob o argumento da indução à melhorias (SOUZA e OLIVEIRA, 2003).

No caso do Brasil, as ações do governo, à época dos primeiros sinais de crise, foram as respostas à necessidade do país reagir e, ao mesmo tempo, se alinhar ao novo contexto, de acordo com as exigências do mercado, do capital, do neoliberalismo crescente e da globalização, já instaurados no país.

Na Proposta de Governo denominada “Mãos à Obra Brasil”, elaborada durante sua primeira campanha eleitoral ao Palácio do Planalto, Fernando Henrique Cardoso afirma a necessidade de o Brasil se inserir no contexto globalizado da economia, modernizando-a, numa clara alusão à intenção de intensificar o processo de abertura do Estado brasileiro ao mercado internacional (CARDOSO, 1994, p. 72-73).

Entre os instrumentos se incluía um cronograma de redução das tarifas de importação a ser implantado no período de 1991 a 1994, e o lançamento do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade. A média do imposto que se situava em 51% no início de 1988, foi reduzida para 14% a partir de julho de 1993; as alíquotas passaram a variar de 0 a 40%. [...] Entretanto, ainda há muito que avançar. [...] Por isso, o Governo Fernando Henrique vai definir e promover uma política industrial clara e abrangente, que considere o processo de globalização, a aceleração do ritmo do progresso tecnológico, a difusão de novos padrões tecnológicos e gerenciais e as experiências de integração regional, em especial o Mercosul.

Tendo em vista a continuidade da política de facilitação à abertura e importação já concretizada em governo anterior, o qual, ao baixar a alíquota de importação no início de 1988 de 51%, para, a partir de julho de 1993, varia de 0 até 40%, FHC não só adere mas também a põe em prática, para provocar a melhoria da produção industrial nacional e estimular a competitividade. A redução destas taxas é originada nas “novas bases da política industrial e de comércio exterior, tendo como fundamentos a abertura comercial e o estímulo ao aumento da qualidade e da produtividade” (CARDOSO, 1994, p.72).

Em sua proposta de campanha, Fernando Henrique Cardoso define, explicitamente, qual é o papel do Estado neste processo de globalização da economia e propõe mudanças ao afirmar que:

Neste modelo, não caberá mais ao Estado um papel de produtor exclusivo de bens e serviços, mas normatizador e neutralizador das distorções do mercado, assim como de agente coordenador de investimentos. O aumento da competitividade é indispensável ao crescimento e dinamismo da economia para gerar muitos empregos, fortalecer e ampliar o mercado interno, possibilitando a produção de bens e serviços mais baratos e com qualidade, tanto para os brasileiros quanto para a exportação (CARDOSO, 1994, p. 73).

Estas mudanças dizem respeito à necessidade de reformar o Estado, que deverá estar voltado para uma nova forma de administrar o país, não só para os brasileiros, mas para o mercado externo tornando-o competitivo.

Por intermédio do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), FHC se elege com propostas fundamentadas na social/democracia, mas principalmente, definindo o novo papel do Estado.

De acordo com os pressupostos do neoliberalismo, isso implica, como explica Dourado (2002):

[...] alterações no campo das políticas públicas, especialmente das políticas sociais, na medida em que estão em curso propostas e projetos que se configuram pela minimização do papel do Estado, marcado pela interpenetração das esferas pública e privada em detrimento da primeira.

Assim, mesmo que o processo de uma nova lógica de ação do Estado tenha se iniciado ainda no governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), as ações de mudança continuaram e se intensificaram no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

A partir do primeiro mandato do governo de FHC (1994 – 1997) “o Estado não é mais visto como provedor de serviços públicos, mas como promotor e regulador, devendo estabelecer suas funções de acordo com sua capacidade” (SIMIONATTO, 1999). Neste sentido o Estado precisa apresentar alto grau de eficácia e administrar com vistas à competitividade, pois, nesta medida o país também concorre com outros países ao disputar o mercado. Trata-se de buscar a qualidade com vistas à eficiência na produção de bens e serviços para o mercado.

Neste contexto, a reforma do Estado coincide com as orientações dos organismos multilaterais, principalmente do Banco Mundial⁷, com o objetivo de alinhar o Brasil a uma nova ordem internacional determinada pela globalização, fundamentada na concepção neoliberal. Como escreve Dourado (2002):

⁷ O Banco atua como agência financiadora de projetos para a área de infra-estrutura econômica desde o final da década de 40, sendo que seus créditos representam pouco mais que 10% da dívida externa do país. A importância central do Banco ampliou-se, a partir dos anos 70, quando passou a constituir uma das mais relevantes fontes de financiamento para o setor social, senão a maior delas. O deslocamento para o lado social foi determinante para que o Banco suplantasse, na qualidade de articulador político entre os países, o prestígio de outras agências internacionais (como aquelas ligadas à ONU), as quais detiveram grande poder no diálogo mundial até os anos 70. Para a efetivação do novo papel, o Banco atua junto com o FMI na condução dos ajustes estruturais para a reforma dos Estados-membros rumo ao globalismo econômico. Registre-se, ainda, o seu desempenho como articulador da relação econômica entre os países do terceiro mundo, inclusive no que tange à negociação da dívida externa e à abertura comercial exigida no processo de globalização (FONSECA, 1998).

A crítica ao Estado intervencionista, efetivada pelos partidários do neoliberalismo, e a busca de minimização da atuação do Estado no tocante às políticas sociais, pela redução ou desmonte das políticas de proteção, são prescritas como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico por meio da reforma do Estado. A defesa ideológica dessa reforma é implementada pelo discurso de modernização e racionalização do Estado, objetivando, desse modo, a superação das mazelas do mundo contemporâneo (desemprego, hiperinflação, redução do crescimento econômico...) e de adaptação às novas demandas pelo processo de globalização em curso.

As diretrizes do Banco Mundial prescrevem mudanças que são evidenciadas desde a redução de custos e racionalização do gasto público para assegurar a estabilidade da economia, no caso com o Plano Real⁸; a melhoria da eficiência do aparelho do Estado, até a descentralização dos serviços. No que diz respeito à reforma do Estado, essas diretrizes foram incorporadas ao Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado que permitiram a operacionalização das mudanças anunciadas.

1.2 O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

Foi na metade dos anos 1990, que o governo, na primeira gestão de Fernando Henrique Cardoso (1994-1997), toma as primeiras medidas em relação que se estabelecia no mundo. Por esta razão, elabora um documento denominado Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), em novembro de 1995. Este Plano está assinado pelo presidente que declara, na apresentação:

A crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado. Em razão do modelo de desenvolvimento que Governos anteriores adotaram, o Estado desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo, o que acarretou, além da gradual deterioração dos serviços públicos, a que recorre, em particular, a parcela menos favorecida da população, o agravamento da crise fiscal e, por conseqüência a inflação. Neste

⁸ O programa brasileiro de estabilização econômica é considerado o mais bem-sucedido de todos os planos lançados nos últimos anos para combater casos de inflação crônica. Combinaram-se condições políticas, históricas e econômicas para permitir que o Governo brasileiro lançasse, ainda no final de 1993, as bases de um programa de longo prazo. Organizado em etapas, o plano resultaria no fim de quase três décadas de inflação elevada e na substituição da antiga moeda pelo Real, a partir de primeiro de julho de 1994 (Disponível em www.fazenda.gov.br/portugues/real/planreal.asp. Acesso em dez. 2007).

sentido, a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. Somente assim será possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais (BRASIL, 1995, p.6).

No entendimento do referido governo, a reforma do Estado se justifica tendo em vista que a crise brasileira do final dos anos 1980 é a crise do Estado, por este ter se desviado de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo.

O documento explica a diferenciação entre os termos: reforma do Aparelho do Estado e Estado, para justificar o Plano de Reforma do Aparelho do Estado⁹:

Entende-se por aparelho do Estado a administração pública em sentido amplo, ou seja, a estrutura organizacional do Estado, em seus três poderes [...] e três níveis União, Estados-membros e Municípios [...] por um corpo de funcionários e pela força militar. O Estado, por sua vez, é mais abrangente que o aparelho, porque compreende adicionalmente o sistema constitucional-legal, que regula a população nos limites de um território (BRASIL, 1995, p. 12).

A responsabilidade de estar à frente do processo de reforma do aparelho do Estado brasileiro coube ao Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), Luiz Carlos Bresser Pereira.

O PDRAE em sua introdução deixa claro o papel do Estado quando justifica a necessidade da reforma, ao afirmar:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. [...] Para realizar essa função redistribuidora ou realocadora o Estado coleta impostos e os destina aos objetivos clássicos de garantia da ordem interna e da segurança externa, aos objetivos sociais de maior justiça ou igualdade, e aos objetivos econômicos de estabilização e desenvolvimento. (BRASIL, 1995, p. 12).

⁹ O Plano de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) se constitui em um documento elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), sob a responsabilidade do ex-Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira; aprovado pela Câmara da Reforma do Estado e submetido ao Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em 21 de setembro de 1995. Este Plano “define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira” (BRASIL, 1995, p. 6).

Este documento expressa o processo de modificações significativas nos rumos das políticas públicas não só para a educação, mas para todas as políticas sociais brasileiras. O PDRAE justifica a intencionalidade de o Estado garantir a ordem interna e a segurança externa para a consecução dos objetivos de ordem social, quais sejam o de maior justiça ou igualdade e os objetivos econômicos de estabilização e desenvolvimento. Percebe-se, no documento a ênfase aos dois últimos, porque o “Estado tendeu a assumir funções diretas de execução. As distorções e ineficiências advindas que daí resultaram deixaram claro, entretanto, que reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado”. (BRASIL, 1995, p.12)

Será considerado, para efeitos deste documento, o curto prazo até o final deste ano de 95, o médio prazo, o período compreendido entre os anos de 96 e 97, e o longo prazo, o final deste governo, ou seja, o início de 99 [...]. O objetivo é consolidar o processo de mudança, a partir da idéia de sua *irreversibilidade*, dotando o aparelho do Estado de uma estrutura com um grau de flexibilidade tal que permita enfrentar os desafios de ajustamento que certamente serão impostos, porém ainda imprevisíveis [...] (BRASIL, 1995, p.56).

As atividades econômicas em que o Estado participa deverão voltar-se para o lucro e as que permanecem em seu aparelho, como é o caso do setor de infra-estrutura, justificam-se as permanências, porque faltou capital ao setor privado para realizar o investimento, ou são atividades naturalmente monopolistas, nas quais o controle via mercado não é possível (BRASIL, 1995, p. 44).

Nesta lógica, a administração de Fernando Henrique Cardoso na década de 1990 baseava-se na premissa de um Estado voltado para o mercado globalizado, com medidas reformistas que incluíram mudanças de curto, médio e longo prazo, evidenciando assim uma intersecção entre Estado e mercado.

A crise do Estado está explicitada no PDRAE e aparece definida como:

(1) uma crise fiscal, caracterizada pela crescente perda de crédito por parte do Estado e pela poupança pública que se torna negativa; (2) como o esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado, a qual se reveste de várias formas: o Estado de bem-estar social nos países desenvolvidos, a estratégia de substituição de importações no terceiro mundo, e o estatismo nos países comunistas; e (3) como a superação da forma de administrar o Estado, isto é, a superação da administração pública burocrática (BRASIL, 1995, p. 15).

De acordo com o documento o Estado, por um lado, quando devolve ao mercado as prerrogativas de liberalização das importações deixa de ser protecionista e de se endividar por conta disto. Por outro lado, se conscientiza da limitação da sua capacidade em promover poupança forçada através das empresas estatais. (BRASIL, 1995, p.13). O PDRAE explicita que, ao setor privado, transfere-se a tarefa da produção porque “em princípio, este realiza de forma mais eficiente”. As políticas sociais foram consideradas serviços não-essenciais e passam apenas a ser “subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica” (BRASIL, 1995, p.13), por não exigirem a ação do poder do Estado, poderão ser descentralizados e produzidos pela iniciativa privada.

Nessa área, a reforma do Estado não implica privatização, mas publicização, ou seja, um processo de “transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal” (PEREIRA, 1998, p. 66), Por organização pública não-estatal entenda-se as “formas de controle ‘públicas’ porque são voltadas ao interesse geral; são ‘não-estatais’ porque não fazem parte do aparato do Estado, seja porque não utilizam servidores públicos ou porque não coincidem com os agentes políticos tradicionais” (PEREIRA, 1998, p. 66). Nesta lógica entende-se que os serviços não exclusivos são apenas subsidiados, mas não realizados pelo Estado.

Nessa ótica, se justifica a Reforma do Aparelho do Estado em virtude da necessidade em “defender a *res pública*, enquanto coisa pública, enquanto patrimônio, que, sendo público, é de todos e para todos” (BRASIL, 1995, p. 14). Esta defesa da coisa pública apresenta-se em dois níveis distintos: no nível político e no nível administrativo. Neste primeiro, tem-se pela democracia, a garantia do direito individual e social dos cidadãos, por meio do voto e, ao mesmo tempo, o direito público. De acordo com o documento, em nível administrativo, “a administração pública burocrática surgiu no século passado conjuntamente com o Estado liberal, exatamente como forma de defender a coisa pública contra o patrimonialismo” (BRASIL, 1995, p.14).

Cabe esclarecer, aqui, conforme Dourado (2000) que “o Estado patrimonial é entendido como espaço de prevalência dos privilégios, mediados pela égide clientelística, em detrimento do Estado de direito”.

No PDRAE justifica-se a necessidade de combater o patrimonialismo modernizando o Estado instituindo um novo tipo de administração, a administração gerencial, descrita no PDRAE como:

[...] a administração pública gerencial caracteriza-se fundamentalmente na eficiência dos serviços prestados a milhares senão milhões de cidadãos. Nestes termos, no núcleo estratégico, em que o essencial é a correção das decisões tomadas e o princípio administrativo fundamental é o da efetividade, entendido como a capacidade de ver obedecidas e implementadas com segurança as decisões tomadas, é mais adequado que haja um misto de administração pública burocrática e gerencial. No setor das atividades exclusivas e de serviços competitivos ou não exclusivos, o importante é a qualidade e o custo dos serviços prestados aos cidadãos. O princípio correspondente é o da eficiência, ou seja, a busca de uma relação ótima entre qualidade e custo dos serviços colocados á disposição do público. Logo, a administração deve ser necessariamente gerencial. O mesmo se diga, obviamente, do setor das empresas, que, enquanto estiverem com o Estado, deverão obedecer aos princípios gerenciais da administração (BRASIL, 1995, p.42- 43).

Ressalta-se que de acordo com o PDRAE, o Estado brasileiro adotaria um sistema de administração pública voltado para o mercado em que o público adota configurações de privado, pela administração gerencial, em busca da qualidade dos serviços. A administração pública com fundamentos de administração gerencial, voltada para o mercado, leva a perda dos direitos sociais, na medida em que adota padrões seletivos com vistas à qualidade dos serviços.

Para atingir a qualidade dos serviços é preciso descartar o que os resultados mostraram como “sem qualidade”, sem preparo, sem habilitação para o desempenho das atividades. Esta qualidade é vista pelo Ex-Ministro da Reforma, Bresser Pereira, na gestão de FHC, como necessária para atender ao ‘cidadão-cliente’ dos serviços públicos.

Estes dispositivos são fundamentalmente a demissão por excesso de quadros, que permitirá aos estados cumprirem a Lei Camata. O teto e o subteto vão acabar definitivamente com os marajás, que são poucos no governo federal, mas existem também nos governos estaduais. Há outras medidas, que são medidas modernizadoras de médio prazo. A demissão por insuficiência de desempenho, por exemplo, não pretende fazer economias. Pretende é fazer com que você possa cobrar o trabalho dos servidores públicos. E, no limite, para um número que, eu creio, será muito pequeno, possa demitir. O que se pretende é desenvolver e valorizar a idéia da avaliação de desempenho e a idéia do mérito, que é fundamental na administração (PEREIRA, 1998. p. 22)

Reporta-se a Dourado (2002) que assinala essa situação, como característica das políticas neoliberais na década de 1990, principalmente em função do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado em que se acentua a desigualdade social, adotando-se padrões seletivos de desempenho e eficiência dos serviços no setor público, fundamentados na administração gerencial:

No caso brasileiro, demarcado historicamente por um Estado patrimonial as arenas tradicionais do poder político sofrem alguns ajustes na direção da mercantilização das condições sociais, agravando ainda mais o horizonte das conquistas sociais, ao transformar direitos em bens, subjugando o seu usufruto ao poder de compra do usuário, mercantilizando as lutas em prol da cidadania pelo culto às leis do mercado. Esse mote político e econômico, no caso brasileiro, implicou na última década uma maior concentração de riquezas, incremento da corrupção, privatização da esfera pública e, conseqüentemente, o alargamento das injustiças sociais e a diversificação e intensificação dos processos de exclusão social. O Estado brasileiro, historicamente caracterizado como ente partidariamente vinculado aos interesses do setor privado, configura-se por uma enorme dívida social no sentido de alargamento dos direitos sociais e coletivos, ou seja, da esfera pública. Desse modo, a inserção do país na lógica neoliberal, como coadjuvante no processo de globalização em curso, sintonizado às premissas de liberalização econômica, desregulação financeira, alterações substantivas na legislação previdenciária e trabalhista e, fundamentalmente, na intensificação dos processos de privatização da esfera pública, tem sido apresentada pelos setores dirigentes como um claro indicador de modernização do até então Estado patrimonial. A perspectiva neoliberal é, nesse contexto, ideologicamente difundida apenas como reformulação da gestão do desenvolvimento capitalista, na qual a desigualdade é aceita como norma, e o desemprego, como contingência necessária ao desenvolvimento do capital.

Para as atividades não exclusivas o PDRAE proporciona que o Estado faça a transferência para o setor público não-estatal, por meio do programa de publicização, utilizando-se da parceria.

É pelo sistema de parcerias¹⁰ com o terceiro setor que se presencia nas políticas públicas para a educação, o Estado modernizando-se ao lançar mão do público não-estatal.

¹⁰ Trata-se de um contrato de gestão firmado entre o Poder Público e a sociedade civil na forma de Organização Social, pois: “O contrato de gestão elaborado em comum acordo entre o órgão ou entidade supervisora e a organização social discriminará as atribuições, responsabilidades e obrigações do Poder Público e da organização social. (BRASIL, 1998, art. 6º).

É importante ressaltar que para alguns autores ainda que com focos diferentes o terceiro setor se apresenta com algumas particularidades, porém a essência da definição permeia sempre a presença do Estado e do Mercado. Para Fernandes (1994, *apud* ADRIÃO, 2005, p. 142), “o terceiro setor seria caracterizado como o público não-estatal e pressuporia a existência do Estado e do mercado. [...] um conjunto de iniciativas particulares com um sentido público”. Enquanto que para Szazi (2003, p. 22) o terceiro setor “é um conjunto de agentes privados com fins públicos cujos programas visavam atender direitos sociais básicos e combater a exclusão social e, mais recentemente, proteger o patrimônio ecológico brasileiro”.

Porém, para Montañó (2003), mesmo não havendo unanimidade entre os autores que estudam o terceiro setor, “alguns se referem a ele como sendo atividades públicas desenvolvidas por particulares, outros como função social em resposta às necessidades sociais, e há ainda os que o apresenta como valores de solidariedade local, auto-ajuda e ajuda mútua” (PERONI e ADRIÃO, 2005, p. 142). Ainda assim, mesmo diante das pouco claras definições a este respeito, todos concordam que há uma transferência de responsabilidade do público para o privado, com relação à oferta de políticas públicas sociais. Com isto, o atendimento às demandas sociais fica ao encargo dos indivíduos, enquanto as políticas sociais em âmbito do Estado são descentralizadas para os níveis locais das esferas governamentais menos abrangentes (PERONI e ADRIÃO, 2005, p. 142).

Esta descentralização, na esfera educacional, como em qualquer outra área social, se refere à “transferência de fundos públicos para o setor privado, já que o terceiro setor, em geral, não tem condições de autofinanciamento” (PERONI e ADRIÃO, 2005, p. 143). A caracterização de parceria para Montañó (2002, p. 19, *apud* e PERONI e ADRIÃO, 2005, p. 143) se dá na medida em que há transferências de responsabilidades, assinalando que: “Esta transferência é chamada, ideologicamente, de ‘parceria’ entre o Estado e a sociedade civil, com o Estado supostamente contribuindo, financeira e legalmente, para propiciar a participação da sociedade civil”.

Peroni e Adrião (2005, p. 143) explicitam o sentido de parceria e sua utilização nesta nova feição de administração pública gerencial adotada nos anos de 1990:

Se atentarmos para a normalização dessas parcerias, temos que a parceria entre o Poder Público e a entidade qualificada será feita mediante um contrato de gestão pelo qual a organização social

(OS) apresenta um programa de trabalho, a ser avaliado mediante indicadores de qualidade e produtividade. Esta qualificação é restrita a organizações que direta ou indiretamente atuem na esfera da promoção dos chamados direitos sociais.

No governo de Fernando Henrique Cardoso por meio do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) na gestão de Bresser Pereira se consolida a reforma do Estado brasileiro. Nesta reforma com a administração gerencial utiliza-se o sistema de parcerias entre Estado e sociedade, no qual o público não-estatal emerge como parceiro na oferta das políticas públicas para a educação, estabelecendo-se entre as partes, um contrato de gestão com vistas à eficiência da ação estatal.

Para garantir legitimidade e governar, como expressa Adrião (2006, p. 140), os neoliberais propõem um choque de mercado no interior do Estado, onde se origina o quase-mercado, para as situações, nas quais a privatização não é conveniente para as relações concorrenciais almejadas, “pois manter-se-ia o monopólio da oferta sobre as mãos privadas”. É no quase-mercado que as organizações sociais podem ser compreendidas na medida em que disputam no mercado, a oferta de serviços considerados não exclusivos do Estado, por exemplo, a educação pública (ADRIÃO e PERONI, 2005, p. 140).

Nesse sentido, “[...] transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle” (BRASIL, 1995, p.13).

No Caderno n.1 (1997, p.7) editado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), de autoria do Ex-Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, estão descritos os componentes básicos da reforma:

- a) a delimitação do tamanho do Estado, reduzindo suas funções através da privatização, terceirização e publicização, que envolve a criação das organizações sociais;
- b) a redefinição do papel regulador do Estado através da desregulamentação;
- c) o aumento da governança, ou seja, a recuperação da capacidade financeira e administrativa de implementar decisões políticas tomadas pelo governo através do ajuste fiscal;
- d) o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade e governar (SIMIONATTO, 2003).

Para materializar o programa de publicização o Poder Executivo, na última década do século XX, por intermédio do Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, converte a Medida Provisória (MPv) n. 1.648-7, de 1998 na Lei n. 9.637 de 15 de maio de 1998, para regulamentar as organizações sociais da seguinte forma: “Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção de órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências”. (Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil. Acesso em 10 de abril de 2008).

Ressalta-se aqui a ótica apresentada por Szazi (2003, p. 109) sobre os contratos de gestão:

Em 1998, o governo federal, ao introduzir o conceito de ‘organizações sociais’, também apresentou uma nova figura jurídica, denominada ‘contrato de gestão’, exclusiva para as entidades qualificadas como organizações sociais. Essa nova modalidade – embora denominada ‘contrato’-é, na essência, um convênio, pois prevê a destinação de recursos a uma entidade sem fins lucrativos controlada pelo Estado, sem estabelecimento de processo licitatório e com distribuição de atribuições pressupõe mútua cooperação e interesse recíproco.

A Lei 9637/1998, em seu art. 1º determina que “O Poder Executivo poderá qualificar como organizações sociais pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, [...]”. Assim, como assinala Cury (2007, p. 8) as Organizações Sociais (OS) são instituições privadas criadas pelo poder público e já nascem sob a forma de contrato de gestão de patrimônio público.

As organizações sociais precisam apresentar requisitos específicos para se qualificarem e estarem a serviço do bem público. A Lei 9.737/1.998 que trata da qualificação das associações, na seção I, art. 2º aponta as condições mínimas para que as entidades privadas, porém sem fins lucrativos, se convertam em organizações sociais e determina que devem:

I. comprovar o registro de seu ato constitutivo, dispondo sobre:

- a) natureza social de seus objetivos relativos à respectiva área de atuação;
- b) finalidade não-lucrativa, com a obrigatoriedade de investimento de seus excedentes financeiros no desenvolvimento das próprias atividades;

- c) [...]
- d) previsão de incorporação integral do patrimônio, dos legados ou das doações que lhe foram destinados, bem como dos excedentes financeiros decorrentes de suas atividades, em caso de extinção ou desqualificação, ao patrimônio de outra (...);

[...] Seção III

Do Contrato de Gestão

Art. 5º Para os efeitos desta Lei, entende-se por contrato de gestão o instrumento firmado entre o Poder Público e a entidade qualificada como organização social, com vistas à formação de parceria entre as partes para fomento e execução de atividades relativas às áreas relacionadas no art. 1º.

Art. 6º O contrato de gestão elaborado de comum acordo entre o órgão ou entidade supervisora e a organização social discriminará as atribuições, responsabilidades e obrigações do Poder Público e da organização social.

[..]

Art. 7º Na elaboração do contrato de gestão devem ser observados os princípios de legalidade, (...) e, também os seguintes preceitos:

I – especificação do programa de trabalho proposto pela organização social, a estipulação das **metas** a serem atingidas e os respectivos prazos de execução, bem como a previsão expressa dos critérios objetivos de avaliação de desempenho a serem utilizados, mediante **indicadores de qualidade e produtividade**; (Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil, grifo nosso)

Os contratos de gestão permitem a operacionalização das relações entre Estado e Organizações Sociais e tem a finalidade de regular as atividades que estas se propõem realizar. O setor privado, por meio das organizações sociais, no contrato de gestão, recebe financiamento total ou parcial do Estado, desde que as metas propostas assegurem a efetividade de seus serviços. As Organizações Sociais só serão extintas pelo não cumprimento das metas estabelecidas, por outros motivos, somente via Congresso Nacional que faz a dotação orçamentária para seus financiamentos. No Brasil os serviços sociais e científicos “o programa de publicização em curso prevê a transformação desses serviços em ‘organizações sociais’ -uma entidade pública de direito privado que celebra um contrato de gestão com o Estado e assim é financiada parcial ou mesmo totalmente pelo orçamento público” (PEREIRA, 1998, p. 70).

As organizações sociais apresentam-se como uma nova forma de relação entre o Estado e a sociedade civil. Nesta lógica assinala Simionatto (2003):

São fortalecidas por esta perspectiva as estratégias de desmonte das organizações coletivas, enfeixadas no discurso enganoso sobre a sociedade civil, remetendo-se a esta a responsabilidade no encaminhamento de projetos que dêem conta dos complicadores das novas expressões da ‘questão social’. A sociedade civil é deslocada da esfera estatal e atravessada pela racionalidade do mercado, sendo, em última instância, a expressão dos interesses de instituições privadas que controlam o Estado e negam a existência de projetos de classe diferenciados. Tomada em sentido transclassista, é convocada, em nome da cidadania, a realizar parcerias de toda ordem, sendo exemplares os projetos de refilantropização das formas de assistência como o Comunidade Solidária e instituições do gênero (Simionatto, 1997). À direita e à esquerda, entre conservadores e progressistas o discurso sobre o fortalecimento da sociedade civil tem sido apontado como fator fundamental na nova ordem mundial.

Assim, as Organizações Sociais constituem-se em um importante aliado do Estado na oferta e no atendimento das políticas sociais desde as duas últimas décadas do século XX. Assim, se constitui “uma nova forma de poder social, em que muitas funções coercitivas que pertenceram antes ao Estado foram deslocadas para a esfera ‘privada’, a propriedade privada, a exploração de classe os imperativos de mercado. [...] trata-se da privatização do poder público que criou o mundo historicamente novo da ‘sociedade civil’” (WOOD, 2003, p. 217). A sociedade civil passa a ser um reino “privado” além de estabelecer um outro tipo de relação entre o ‘público’ e o ‘privado’ em que se presencia uma estrutura de poder e dominação única numa ‘cruel lógica sistêmica’.

Representa uma rede particular de relações sociais que não apenas coloca em oposição às funções coercitivas, ‘policiais’ e ‘administrativas’ do Estado, mas também a transferência dessas funções, ou, no mínimo, de uma parte significativa delas. Ela gera uma nova divisão de trabalho entre a esfera ‘pública’ do Estado e a esfera ‘privada’ da propriedade capitalista e do imperativo de mercado, em que apropriação, exploração e dominação se desligam da autoridade pública e da responsabilidade social – enquanto esses novos poderes privados dependem da sustentação do Estado por meio de um poder de imposição mais concentrado do que qualquer outro que tenha existido anteriormente. A ‘sociedade civil’ deu à propriedade privada e a seus donos o poder de comando sobre as pessoas e sua vida diária, um poder reforçado pelo Estado, mas isento de responsabilidade [...] (WOOD, 2003, p. 217-218).

É no núcleo de serviços não-exclusivos que se presencia a consolidação das premissas da Reforma do Estado, ao estabelecer a relação entre Estado e mercado, com vistas aos seguintes objetivos:

- transferir os serviços públicos não-exclusivos para entidades denominadas de organizações sociais;
- buscar autonomia e flexibilidade na prestação desses serviços;
- buscar a participação da sociedade mediante o controle desses serviços através dos conselhos de administração, com centralidade na figura do cidadão-cliente;
- fortalecer a parceria entre Estado e sociedade através do contrato de gestão. (SIMIONATTO, 2003).

Entretanto, é a Lei n. 9.790 de 1999 que regulamenta as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPS), ou seja, instituições que já eram privadas e se relacionam com o Estado por meio de parcerias (Cury, 2007, p. 8).

Citam-se alguns aspectos a respeito das disposições desta Lei:

Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências.

Capítulo I

Da qualificação como organização da sociedade civil de interesse público

Art. 1º Podem qualificar-se como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público as pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, desde que os respectivos objetivos sociais e normas estatutárias atendam aos requisitos instituídos por esta Lei.

1º Para os efeitos desta Lei, considera-se sem fins lucrativos a pessoa jurídica de direito privado que não distribui, entre seus sócios ou associados, conselheiros, diretores, empregados ou doadores, eventuais excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, bonificações, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferidos mediante o exercício de suas atividades, e que os aplica integralmente na consecução do respectivo objeto social.

2º A outorga da qualificação prevista neste artigo é ato vinculado ao cumprimento dos requisitos instituídos por esta Lei (BRASIL, 1999).

Desse modo, a Lei n. 9.790/199, ou Lei do Terceiro Setor estabelece nova disciplina jurídica às entidades (associações, sociedades civis e fundações) sem fins lucrativos. A Lei do Terceiro Setor além de viabilizar as ações das OSCIPs possibilita ainda que essas firmem com os governos da esfera federal, estadual e municipal, acordos de cooperação denominados “termo de parceria”, abrangendo as entidades que apresentam objetivos sociais no campo da assistência social, cultura, educação, saúde, voluntariado, desenvolvimento econômico e social, da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia, além da defesa, preservação e conservação do meio ambiente.

A configuração das parcerias entre o público e o privado na educação torna-se cada vez mais presente nos sistemas de ensino. Por exemplo, as parcerias efetivadas entre os municípios brasileiros e o Instituto Ayrton Senna (entidade representativa do terceiro setor).

Assim, a parceria entre a Prefeitura Municipal de Campo Grande e o Instituto Ayrton Senna, entre público e privado respectivamente, se constitui em objeto de análise do capítulo seguinte.

CAPÍTULO II

PARCERIA ENTRE O INSTITUTO AYRTON SENNA E A PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE

Neste capítulo analisa-se a parceria estabelecida entre a Prefeitura Municipal de Campo Grande - Mato Grosso do Sul (MS) - via Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e o Instituto Ayrton Senna (IAS) tendo como aliado a Fundação Banco do Brasil, no período de 2001 a 2004, para a efetivação do Programa Escola Campeã.

A Fundação Banco do Brasil (FBB) é parceira do IAS, no Termo de Parceria e ambos são denominados como “ALIADOS ESTRATÉGICOS”. Em conjunto, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Banco do Brasil e a Prefeitura Municipal de Campo Grande – MS – são denominados como “PARCEIROS” (CAMPO GRANDE, 2001, p. 1), no Termo de Parceria N. .

A FBB foi criada no ano de 1985, quando o governo federal lançou o Programa de Prioridades Sociais. No entanto, as operações da Fundação começaram em 1988, com a proposta de financiar projetos que buscassem soluções para problemas sociais. No primeiro ano, a Fundação começou a colocar em prática seus projetos e atuou em várias regiões do país. Foi no ano de 2000 que a FBB iniciou as atividades voltadas para a Educação e consolidou seu perfil de gestora de programas estruturados. A Fundação aplicou, ao longo deste mesmo ano, R\$ 25.000.000,00 (vinte e cinco milhões de reais) nos programas: AABB Comunidade, BB Educar, Criança e Vida, Memória, Trabalho e Cidadania e Escola Campeã. Em 2001 a Fundação criou o Prêmio Fundação Banco do Brasil de Tecnologia Social, para o qual se mobilizaram ONGs, universidades, prefeituras, fundações e institutos de todo o país com o propósito de criar um cadastro de soluções inovadoras para problemas sociais, em áreas diversificadas o chamado, Banco de Tecnologias Sociais (Disponível em www.fbb.org.br. Acesso em maio de 2008).

A Fundação alterou pela última vez seu Estatuto no mês de fevereiro de 2005, em que fica estabelecida a denominação e a natureza das suas atividades. Em seu Art. 1º define: “A Fundação Banco do Brasil, pessoa jurídica de direito privado, de fins não lucrativos, com autonomia administrativa e financeira, instituída e patrocinada pelo Banco

do Brasil S.A., rege-se pelo presente Estatuto e tem sede e foro no Distrito Federal. Parágrafo Único. As atividades e o funcionamento da Fundação são regulados suplementarmente por seu Regimento Interno” (www.fbb.org.br. Acesso em maio de 2008).

A FBB é patrocinada pelo Banco do Brasil S.A. (BB S/A), uma instituição financeira com a seguinte composição acionária: Tesouro Nacional 65,31%; PREVI 10%; BNDESPar 2,53%; Pessoas Físicas 5,75%; Pessoas Jurídicas 4,0%; Capital Estrangeiro 11,94% os quais totalizam os 100% do capital acionário do Banco do Brasil S.A (www.bb.com.br. Acesso em maio de 2008).

Como se verifica o maior acionista é o Tesouro Nacional com 65,31% das ações do Banco. Sendo assim, o BB S/A é o principal agente financiador da Fundação Banco do Brasil, é o dinheiro público fazendo parte da parceria e financiando ações do público não-estatal.

Ressalta-se que a FBB tem por objetivo, segundo consta no Art. 2º, de seu Estatuto: “[...] promover, apoiar, incentivar e patrocinar ações nos campos da educação, cultura, saúde, assistência social, recreativa e desportiva, ciência e tecnologia e assistência às comunidades urbano-rurais” (Disponível em <http://www.fbb.org.br>. Acesso em 7 de maio de 2007).

O Instituto Ayrton Senna

O Instituto Ayrton Senna (IAS) foi oficializado em 1995 e está sob a coordenação geral de Viviane Senna da Silva Lali, irmã do piloto Ayrton Senna da Silva. O Instituto faz parte da *Ayrton Senna Foundation*, localizada em Londres. (Disponível em www.institutoayrtonsenna.org.br. Acesso em setembro de 2007)

O IAS tem por missão “contribuir para a criação de condições e oportunidades para que todas as crianças e todos os adolescentes brasileiros possam desenvolver-se plenamente como pessoas e futuros profissionais”. O Instituto apregoa a crença na transformação do país a partir da co-responsabilidade dos três setores: governamentais, empresas e organizações da sociedade civil para desenvolver políticas públicas que favoreçam as crianças e o adolescente, interferindo positivamente nas suas realidades (www.institutoayrtonsenna.org.br. Acesso em fevereiro de 2008).

O Instituto se configura como uma Organização Não-Governamental (ONG) e integra o Terceiro Setor, o qual congrega as organizações sociais que mesmo não pertencendo ao Estado prestam serviços definidos no PDRAE como não-exclusivos e estão sujeitas à legislação que normaliza as empresas públicas não-estatais.

Como aponta Szazi (2003, p. 27), o termo “instituto” vem associado a entidades dedicadas à educação e pesquisa ou à produção científica, as quais, geralmente estão a serviço da educação ou de outra atividade social e acrescenta que: “Embora o termo componha a razão social de entidades, não corresponde a uma espécie de pessoa jurídica, podendo ser utilizado por uma entidade governamental ou privada, lucrativa ou não-lucrativa, constituída sob a forma de fundação (IBGE ou Fipe) ou de associação (por exemplo, Instituto Ayrton Senna)”.

O Instituto Ayrton Senna tem por “meta principal trabalhar para criar oportunidades de desenvolvimento humano a crianças e jovens brasileiros em cooperação com empresas, governos, prefeituras, escolas, universidades e ONGs” (Disponível em www.institutoayrtonsenna.org.br. Acesso em 08 de maio 2006).

Ainda segundo o *site* do IAS:

O maior desafio do Brasil é **diminuir a desigualdade social** que o caracteriza. Nosso país está entre as nações com o maior nível de desigualdade social, apesar de constar na lista das maiores economias do mundo. Como se vê, figurar como a 9ª potência econômica não é necessariamente motivo de orgulho quando se ocupa o 70º lugar no ranking de Desenvolvimento Humano. E é justamente essa distância que deve ser diminuída. A missão do Instituto Ayrton Senna responde a esse desafio criando oportunidades de desenvolvimento humano às novas gerações. Dessa maneira, está contribuindo para que as crianças e os jovens brasileiros se tornem cidadãos íntegros, autoconfiantes, autônomos, competentes e orgulhosos do país que têm e que ajudam a construir. (Disponível em www.institutoayrtonsenna.org.br. Acesso em 11 de maio de 2008).

O referido Instituto é auxiliado, técnica e financeiramente por empresas e/ou pessoas físicas, considerados parceiros. As informações retiradas, mais uma vez, do *site* do próprio instituto apresentam declarações relativas ao entendimento da procedência dos recursos técnicos e financeiros do Instituto:

É a **co-responsabilidade social** que vem transformando a realidade de milhões de crianças e jovens. Para cumprir sua missão, o Instituto conta com 100% dos royalties do licenciamento das marcas Senna, Senninha, Senninha Baby e imagem de Ayrton Senna doados pela família do piloto e o investimento das alianças

estratégicas com empresas e organizações socialmente responsáveis que querem ajudar a mudar o cenário brasileiro.

Conta, também, com parceiros e colaboradores que colocam seu tempo e sua expertise à disposição da causa infanto-juvenil. Metade dos recursos para financiar os programas, atualmente, vêm dos royalties obtidos com o licenciamento das marcas Senna e Senninha e da imagem do piloto. A outra metade, de alianças realizadas com as empresas Audi, Microsoft, Nokia, Vivo, Empresários pelo Desenvolvimento Humano e Companhia Siderúrgica de Tubarão. Eventos realizados em várias partes do mundo também contribuem para o caixa do Instituto. Em março, leilão realizado dias antes do Grande Prêmio de Bahrein, nos Emirados Árabes, por exemplo, rendeu ao Instituto US\$ 53 mil. Entre as peças leiloadas, estavam um macacão de Michael Schumacher e um capacete de Juan Pablo Montoya, piloto que no ano passado visitou a sede do Instituto, antes de abrir uma fundação na Colômbia.

Além da imagem de Ayrton e da credibilidade de Viviane, o que atrai os parceiros é a força do conceito de desenvolvimento humano que sustenta o trabalho do Instituto. Defende que todas as pessoas nascem com potencial e têm o direito de desenvolvê-lo. Para isso, porém, precisam de oportunidades e de posturas (Disponível em www.insitutoayrtonsenna.org.br. Acesso em 11 de maio de 2006).

Percebe-se, que as empresas ou os particulares citados contribuem financeiramente com a organização, ao mesmo tempo em que seus nomes também imprimem credibilidade ao Instituto. A participação de empresas e/ou particulares se justifica na medida em que, “Além da imagem de Ayrton e da credibilidade de Viviane, o que atrai os parceiros é a força do conceito de desenvolvimento humano que sustenta o trabalho do Instituto” (Disponível em www.institutoayrtonsenna.org.br. Acesso em 11 de maio de 2006). Presencia-se nesse contexto a responsabilidade social.

A respeito da responsabilidade social Lélis (2006, p. 248-249) assinala as participações da iniciativa privada no estabelecimento de parcerias com o Estado, como uma estratégia que se justifica pela defesa da cidadania, mas que, na verdade, se constitui em atividades lucrativas, pois: “Empresas têm utilizado a “estratégia da ‘responsabilidade social’ para constituírem os seus ‘braços sociais’ e ‘fazerem a diferença’. As intencionalidades dessa ‘consciência’ rotulada de ‘responsabilidade social empresarial’ que tem acometido o setor empresarial brasileiro”. Nesta medida, as empresas ao fazerem parte das parcerias têm seus nomes vinculados à responsabilização social, que além de favorecê-

las com a amortização de alguns impostos, proporciona-lhes visibilidade na mídia quando participam de ações em prol da sociedade.

O estabelecimento da parceria entre o Poder Público e o IAS se insere no que Pereira (1998, p. 59-60) define por Estado social-liberal.

[...] o Estado do século vinte-e-um será um Estado Social-Liberal: social porque continuará a proteger os direitos sociais e a promover o desenvolvimento econômico; liberal, porque o fará usando mais os controles de mercado e menos os controles administrativos, porque realizará seus serviços sociais e científicos principalmente através das organizações públicas não-estatais competitivas, porque tornará os mercados de trabalhos mais flexíveis, porque promoverá a capacitação de seus recursos humanos e de suas empresas para a inovação e a competição internacional. [...] Os processos básicos da reforma do Estado dos anos 90, que levarão ao Estado Social-Liberal do século vinte-e-um [...] são a meu ver quatro: (a) a delimitação das funções do Estado reduzindo seu tamanho [...] (b) a redução do grau de interferência do Estado [...] (c) o aumento da governança do Estado, ou seja, da sua capacidade de tornar efetivas as decisões do governo [...] (d) o aumento da governabilidade, ou seja, do poder do governo, graças à existência de instituições políticas [...].

Neste sentido, o Estado se fortalece pelas suas funções reguladoras e coordenadoras, enquanto, minimiza-se, quando transfere o controle político-ideológico das ações para as organizações públicas não-estatais, reservando-se apenas o direito de financiá-las. Esta dualidade fortalecimento/minimização das ações do Estado se caracteriza como contradição, na visão de Peroni e Adrião (2005, p. 146), que acrescentam:

A segunda contradição decorre do formato de financiamento proposto. Na realidade, o financiamento das OS ainda é um ponto obscuro, uma vez que a Lei n. 9637, de 1998, que dispõe sobre as organizações sociais, e o Art. 12 do Programa Nacional de Publicização indicam que poderão ser destinados às organizações sociais recursos orçamentários e bens públicos necessários ao contrato de gestão. Portanto se as OS terão a obrigatoriedade de investir seus excedentes financeiros no desenvolvimento de suas próprias atividades, conforme Peroni (2003), e se os recursos orçamentários e bens públicos poderão ser destinados a essas organizações – o que não significa que necessariamente o serão-, está criada uma imprecisão que certamente acarretará prejuízo para a oferta dos serviços destinados às OS.

O IAS desenvolve parcerias com municípios de vários estados da federação, com o objetivo de superar os problemas que afetam as redes públicas de ensino no Brasil e expõem sua ineficiência, como: analfabetismo, distorção idade-série, reprovação,

repetência, abandono, entre outros (Disponível em www.senna.globo.com/institutoayrtonsenna. Acesso 08.05.2006).

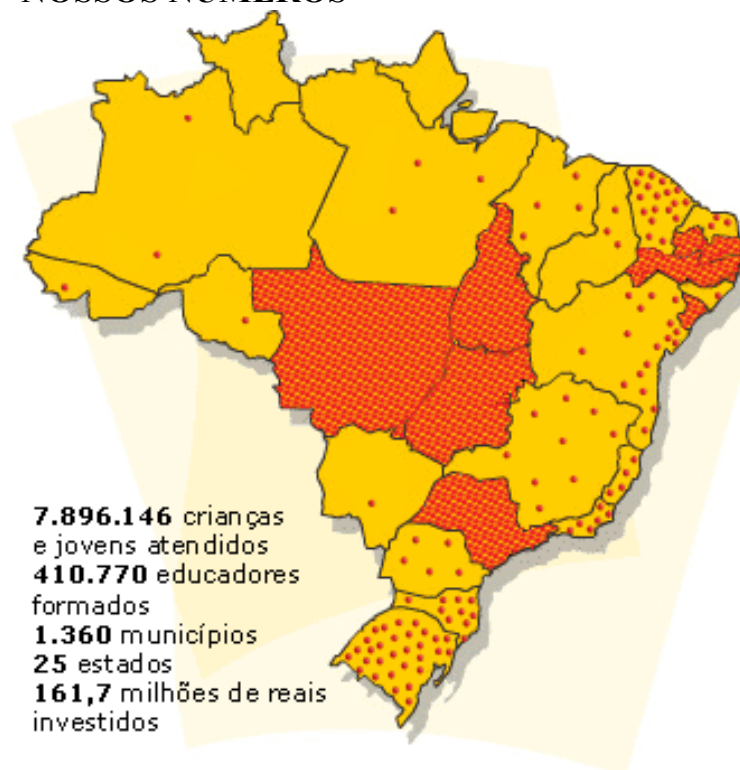
Ainda, segundo o *site* do IAS, os programas do Instituto Ayrton Senna atuam nas áreas de educação formal e educação complementar. Na educação formal são desenvolvidas ações relacionadas à aceleração de aprendizagem, ao combate do analfabetismo, à gestão escolar e a tecnologia, por meio dos Programas: **Acelera, Se Liga, Escola Campeã e Sua Escola a 2000 por Hora**, respectivamente. Enquanto que na educação complementar o IAS disponibiliza as tecnologias que utilizam o esporte, a arte e o trabalho com a juventude para o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, cognitivas e produtivas, via os Programas **Educação pelo Esporte, Educação pela Arte, Super Ação Jovem e Aliança com o Adolescente pelo Nordeste e Brinquedoteca**. (Disponível em www.institutoayrtonsenna.org.br. Acesso em 08.05.2006).

No que se refere aos Programas, encontra-se no *site* do IAS:

Os Programas do Instituto Ayrton Senna são soluções educacionais criadas, implementadas, avaliadas, sistematizadas e disseminadas por todo o Brasil. Respostas criativas, flexíveis, eficazes e em escala que geram impacto e transformações sociais permanentes na vida de crianças e jovens, dentro da escola (educação formal) e fora dela (educação complementar). Por meio da disseminação dessas soluções, o Instituto transcende as ações de atendimento direto, transferindo conhecimentos e práticas a outras organizações e, ainda, **transformando seus programas em políticas públicas de municípios e estados inteiros**. (Disponível em www.institutoayrtonsenna.org.br. Acesso em 10.05.2006 grifo nosso).

Figura 1 - Cidades onde o Instituto desenvolve programas

NOSSOS NÚMEROS



(Disponível em: http://senna.globo.com/institutoayrtonesenna/br/programas_home.asp. Acesso em 3 de maio de 2008)

O mapa não apresenta critérios definidos relativos à participação dos municípios. Diante desta indefinição, a figura acima serve apenas de ilustração para que se tenha idéia da inserção do Instituto, com seus programas educacionais por todo o Brasil.

A inserção de uma quantidade significativa de municípios brasileiros que aderem aos programas do Instituto demonstra o grau de alcance que esses programas atingem e revela também a proposta de atuação do IAS ao apresentar-se como solução para os problemas educacionais, intervindo nas políticas públicas educacionais, por meio de seus programas, como o Programa Escola Campeã.

O Programa Escola Campeã

O Programa “Acelera Brasil” (IAS, 2006), também chamado posteriormente de **Escola Campeã**, foi criado em 1997 com a finalidade de combater os principais problemas

do sistema de ensino. O Programa Escola Campeã (PEC) se propõe contribuir com a melhoria da qualidade do ensino fundamental por meio do fortalecimento da gestão das secretarias municipais de educação e da gestão das unidades escolares, incentivando sua autonomia administrativa, financeira e pedagógica. A duração de cada convênio que se estabelece entre os municípios e o IAS é de quatro anos. Em 2006,

(...), cerca de 12 milhões de crianças e jovens no país não frequentam a série escolar correspondente a sua idade. O Acelera Brasil está ajudando a mudar esta realidade, gerando uma grande economia aos cofres públicos e dando a milhares de alunos a oportunidade de experimentar o que é seu direito: aprender e passar de ano.

O Programa é adotado como política pública em estados brasileiros – Goiás, Pernambuco, Tocantins, Paraíba e Sergipe e já beneficiou 300.452 crianças em 363 municípios. A taxa de aprovação dos alunos do Acelera Brasil em 2004 foi de 97,7%, desempenho acima da média nacional no Ensino Fundamental. (Disponível em www.senna.globo.com/institutoayrtonssenna. Acesso em 21.04.2006).

O PEC foi desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna e a Fundação Luiz Eduardo Magalhães (FLEM), fora implementado em 47 municípios de 24 Estados brasileiros. O Programa criou metodologias para fornecer suporte ao gerenciamento das escolas, transformando-as em núcleos eficazes e garantindo o sucesso do aluno (BAHIA, 2000).

[...] O cenário educacional encontrado nos municípios participantes do Programa Escola Campeã, em 2001, era reflexo da situação da educação no Brasil e apresentava muitas distorções. Entre elas, o elevado índice de distorção idade-série; elevado índice de infrequência de alunos; elevado índice de infrequência de professores; escolha de diretores sem critérios de competência técnica (com critérios meramente políticos ou eleição pela comunidade), além do elevado índice de alunos não alfabetizados (Disponível em www.institutoayrtonssenna.org.br. Acesso em 08 de maio de 2006).

O manual chamado: **Gerenciando a Escola Eficaz** – Conceitos e Instrumentos - é coordenado e orientado tecnicamente por João Batista Araújo de Oliveira/ JM Associados, da Fundação Luiz Eduardo Magalhães¹¹, uma fundação da Secretaria da

¹¹ “Desde a sua entrada em operação, em 1999, a instituição vem desenvolvendo ações em áreas estratégicas do Estado da Bahia: educação, planejamento, infra-estrutura, cultura, turismo e particularmente na construção da governança participativa e no desenvolvimento de novas abordagens para a redução da pobreza. A inovação tem sido a marca registrada da Fundação no desenvolvimento de projetos, como o pioneiro Sistema

Educação do governo da Bahia. Esse manual fornece subsídio técnico ao Programa Escola Campeã e é a ferramenta mais importante disponível, para a operacionalização e adoção de medidas que efetivem o cumprimento da proposta de gestão da Rede.

Segundo a presidente do Instituto Ayrton Senna, Viviane Senna, que faz a apresentação do livro **A Pedagogia do Sucesso** (1996), cujo autor é Oliveira, responsável técnico pelo Programa Escola Campeã:

[...] as secretarias de educação estão pondo em prática a idéia de aceleração da aprendizagem e, com isso, pela primeira vez em nossa história educacional, o Brasil se lança num ataque frontal à repetência escolar, expressão mensurável da má qualidade do nosso ensino fundamental. [...] o verdadeiro problema do nosso ensino fundamental é a repetência, que as estatísticas educacionais travestiam de evasão, o maior desafio da educação brasileira tornou-se – sem dúvida alguma – a correção do fluxo escolar. E este foi o desafio que o professor João Batista decidiu enfrentar e vencer. Participar desta cruzada, para nós do Instituto Ayrton Senna e da Petrobrás, tem sido, acima de tudo, uma honra muito grande. Essa participação nos dá a certeza de que estamos contribuindo para colocar a educação brasileira no caminho certo. [...] a sistematização dessa experiência e o patrimônio de idéias e experiências por ela gerado haverão de fazer com que em poucos anos a repetência endêmica seja erradicada do nosso panorama educacional (SENNA *apud* OLIVEIRA 1999, p. 6).

A função de acompanhar e supervisionar as ações do Programa está a cargo dos seus agentes. Estes agentes se apóiam no referido Manual, que se constitui no instrumento principal para a operacionalização e adoção de medidas com vistas ao cumprimento da proposta de gestão das redes municipais de ensino.

O Manual, além de apresentar um resumo de “rotinas” que devem ser estabelecidas, nas unidades escolares, funciona também como o ponto de partida para as mudanças que deverão acontecer na gestão das escolas.

de Certificação Ocupacional, que já vem sendo adotado com sucesso, na área de Educação não só no Estado da Bahia (em parceria com a Secretaria de Educação do Estado), como em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Entre inúmeras ações, destaque para a elaboração do projeto conceitual da Ouvidoria Geral do Estado, a edição da série dos cadernos Flem sobre Gestão Pública, o Plano Estadual de Logística de Transportes da Bahia - PeltBahia, o Prêmio Fundação Luís Eduardo Magalhães de incentivo e reconhecimento às idéias inovadoras dos servidores públicos, e ainda a integração da Fundação à Rede Global de Aprendizagem para o Desenvolvimento - GDLN, permitindo, através da tecnologia de videoconferência, a ampliação dos conhecimentos relacionados ao desenvolvimento e à cidadania. No total, em cinco anos, foram firmados acordos de parceria com mais de 400 organismos privados e públicos. Nesse período, aproximadamente 1 milhão de pessoas (gestores e técnicos, professores, alunos, lideranças comunitárias) participaram de ações de capacitação com o apoio da Fundação, em parceria com secretarias, órgãos públicos e instituições acadêmicas”. (Disponível em www.flem.org.br. Acesso em 11.10.2006).

A concepção de escola eficaz

O Manual de Procedimentos e Normas baseia-se na concepção de “escola eficaz”, a partir do conceito de Bernardo Toro, pelo qual a escola:

É o primeiro lugar de atuação pública da criança. É o lugar onde a criança deixa de manejar coisas particulares para manejar elementos coletivos; deixa de manejar linguagens privadas para manejar linguagens coletivas; de manejar símbolos familiares para manejar símbolos coletivos, símbolos que pertenceram e pertencerão a outras gerações. (TORO, *In* BAHIA, 2000, p. 12).

Desse modo, o Manual define que a escola eficaz convive num mesmo ambiente com outras escolas que não alcançam os mesmos resultados, e que essa escola, funciona bem, apesar de problemas, dificuldades e adversidades iguais às de outras escolas que são consideradas não eficazes (BAHIA, 2000, p. 16).

De acordo com o Manual (BAHIA, 2000, p. 12-13) “a escola eficaz é aquela onde os alunos aprendem [...] se os alunos não aprendem, a escola não é boa. [...] Se os alunos não aprendem, o problema está na escola: na forma como ela funciona, na forma como ela se organiza”.

O Programa argumenta que na “escola eficaz” os alunos de fato precisam aprender e ainda, essa escola se diferencia das demais na medida em que:

[...] na escola eficaz, as coisas funcionam. Não é só uma campanha passageira, uma sala bonita com computadores, uma caixa escolar ativa ou método de ensino diferenciado. Tudo nela está sempre melhorando e tende a dar certo;

a escola eficaz recebe os mesmos recursos que as demais. A diferença é que sabe fazer com que eles rendam mais e é capaz de buscar recursos adicionais;

a escola eficaz acompanha, vai atrás e se orgulha de seus ex-alunos. Eles são o cartão de visita da escola. Ela os utiliza como exemplos, como modelos para incentivar e inspirar os seus alunos atuais.

O Programa entende que, qualquer escola, independente de ambiente, com maior ou menor dificuldade, pode se tornar uma escola eficaz, ou seja, a escola em que os alunos aprendem desde que sejam levados em consideração os seguintes ingredientes:

Liderança [...] o mais decisivo de impacto mais imediato e mais determinante é escolher bem o seu diretor [...]

Expectativas [...] A escola ineficaz acha que reprovar alunos é normal, é a escola que adota a pedagogia da repetência. A escola eficaz abraça a pedagogia do sucesso.

Atmosfera [...] As escolas eficazes têm e mantêm um clima de trabalho, o ritmo do trabalho escolar [...]

Uso do tempo. [...]. O tempo da escola eficaz se reflete no calendário, no ritmo das atividades, no rigoroso cumprimento do ano letivo e das horas-aula [...].

Acompanhamento do progresso do aluno. (...) A avaliação serve, principalmente, para que professores e dirigentes acionem as medidas preventivas e corretivas, de forma que todos os alunos tenham condições de avançar acompanhando o programa de ensino.

Profissionalismo. Na escola eficaz, dirigentes e professores são escolhidos por critérios de competência e trabalham de maneira profissional (...).

Apoio e participação dos pais. (...) Através dos pais, a escola também envolve a comunidade atraindo voluntários e parceiros para colaborar na obtenção de seus resultados. (BAHIA, 2000, p.17-19).

Percebe-se que para o Programa a escola eficaz é a escola que possui rotinas bem estabelecidas como um passo a passo que deve ser seguido à risca para garantir a execução de todas as atividades conforme as orientações constantes no manual. A atenção da escola precisa estar voltada para tudo e todos, alunos, funcionários e corpo docente. A escola ao captar as necessidades dos pais proporciona também seu envolvimento com a comunidade, ao mesmo tempo em que a auxilia no controle da qualidade de ensino, na medida em que aumenta a fiscalização e garante a transparência.

Pablo A. A. Gentili (1994, p. 111) assinala como sendo “O discurso da ‘qualidade’ como nova retórica conservadora no campo educacional”. O autor assinala:

O que estes modelos têm em comum? (E em que se diferenciam de outro Programa de Controle de Qualidade aplicado em uma empresa?) Apesar de tratar-se de programas de natureza diversa, ambos os modelos coincidem em sua fascinação por certos conteúdos do discurso empresarial sobre qualidade, transpondo-os sem matizes à análise da escola ou do sistema educacional. No primeiro caso, a pretensão de traduzir ‘pedagogicamente’ os princípios de W.E. Deming leva à exacerbação do componente participativo que possuem os modernos programas de que os Comitês, Equipes ou Círculos de Qualidade constituem em si mesmos a solução para os problemas da escola. No segundo a obsessão pela medição (traduzida pela obsessão pelo *ranking*) leva a supor que este simples ordenamento hierárquico melhora por si

mesmo o rendimento qualitativo dos estabelecimentos educacionais. Ambos os programas apelam para a terminologia do mundo dos negócios tal como se a eficiência e a produtividade se definissem por uma simples competição de caráter simbólico. Raciocínio rudimentar fundado na crença de que, quanto mais termos ‘produtivos’ se aplicam à educação, mais ‘produtivo’ se torna o sistema educacional (1994, p. 151-152)

Nesta lógica, percebe-se que no Programa Escola Campeã emerge o entendimento de que a “escola eficaz” está baseada no Programa de Controle de Qualidade implantado em empresas que buscam a eficiência na produtividade com vistas à competição de mercado.

Outro aspecto enfocado pelo PEC é a questão da autonomia das escolas que se vincula à responsabilização pelos resultados obtidos, trata-se de autonomia com caráter de compartilhamento. Assim define o Manual:

Autonomia pedagógica. Na escola eficaz, os professores e dirigentes se sentem responsáveis e se responsabilizam pelas decisões pedagógicas: o que ensinar, quando ensinar, como ensinar. Existe um senso comum de missão – não é apenas cada professor ‘dando’ a sua matéria. A escola possui uma proposta, um programa que é compartilhado por todos e implementado através das atividades que acontecem dentro e fora da sala de aula. Tudo na escola eficaz é educativo, tudo contribui para os objetivos educacionais. A autonomia pedagógica da escola eficaz também caracteriza uma elevada ambição: a escola não se contenta com objetivos genéricos, medíocres. Ela estabelece altos padrões de desempenho e se compromete a obtê-los (BAHIA, 2000, p. 18).

Como se pode verificar há uma relação indissociável entre autonomia e escola eficaz, sob o entendimento de que a escola autônoma é a escola eficaz, porque ambas devem buscar a “melhoria dos indicadores de qualidade”, por meio da autonomia. A eficácia da escola conquista e amplia ainda mais seus horizontes, perseguindo assim o sucesso de cada unidade escolar (BAHIA, 2000).

Em suma, para o Programa, o caráter de autonomia da escola, está diretamente vinculado a sua qualidade, se a escola for eficaz, obrigatoriamente, terá autonomia para buscar melhores resultados. Autonomia é condição para a escola ser eficaz e ser eficaz é condição para a escola ser autônoma.

Porém, a escola eficaz, para o PEC, deve se preocupar, também, com o ensino eficaz, ou seja, aquele ensino que se dá na sala de aula, no dia-a-dia e que deve ser elaborado em torno de seis instrumentos básicos: o Plano de Desenvolvimento da Escola

(PDE); a Proposta Pedagógica, onde se explicitam as pretensões de ensino, os conteúdos e as orientações gerais da escola a respeito de como vai atingir o que está propondo; o Plano de Curso de cada professor com detalhamentos do que será feito no ano letivo; o Plano de Aula; os Materiais de Ensino, particularmente os livros didáticos, livros de referência bibliográfica, biblioteca e demais materiais; os Instrumentos de Avaliação para acompanhar, avaliar e tomar decisões preventivas e corretivas (BAHIA, 2000).

No Manual de procedimentos discorrem-se, também, sobre outros aspectos relevantes para que a escola ensine de forma a fazer o aluno a aprender. Enfatiza que o método didático utilizado deverá ser aquele que, atinja o aluno e faça com que ele aprenda. O professor precisa avaliar a conveniência das práticas e técnicas que usa, com vistas a fazer o aluno aprender. É imprescindível que o professor esteja bem preparado e domine os conteúdos programáticos, ainda, deverá ter sensibilidade para perceber qual forma de ensinar fará com que seu aluno desperte para o saber. (BAHIA, 2000)

Pelo Manual do PEC, o método didático, a conveniente avaliação das práticas e técnicas, bem como o domínio do conteúdo programático constituem-se elementos eficazes da escola e contribuem para a autonomia de sua gestão. É pela autonomia de cada unidade escolar e pelo amparo técnico e normativo da Secretaria que a escola se torna eficaz, aquela em que o aluno aprende.

Ainda, ao tratar da autonomia¹² o Programa aponta as escolas privadas como aquelas que têm mais autonomia, razão pela qual apresentam melhores resultados.

[..] No Brasil, as escolas privadas são as que mais têm autonomia. Controlados outros fatores, inclusive a origem social de seus alunos, seu desempenho médio é consistentemente superior à média das escolas públicas: os alunos alcançam resultados de 20% a 25% superiores no Sistema de Avaliação do Ensino Básico e concluem o ensino fundamental com 8,4 anos de escolaridade – contra 12 anos na escola pública.

Essas evidências não sugerem que o ensino deva ser privatizado. Nem que todas as escolas privadas são melhores que as escolas públicas. Mas confirmam os dados da literatura a respeito da

¹² Ainda explorando o Manual citado acima o PEC evidencia que fazendo uma entrevista com os diretores das escolas do Brasil, com os quais mantém convênio, em todos os casos, os diretores gostariam de ter um nível elevado de autonomia, próximo à autonomia “plena”. Afirma também que quanto menor for a percepção de autonomia do diretor, menor será o nível de autonomia desejada. Sob este mesmo enfoque declara que as diferenças regionais determinam marcantemente as formas de autonomia percebida e desejada, mesmo dentro de uma mesma rede de ensino (BAHIA, 2000).

importância da autonomia para a eficácia escolar (BAHIA, 2000. p. 20-21).

A afirmação acima evidencia que se atribui à escola privada a esfera da eficiência e da produtividade, enquanto a escola pública precisa alcançar a almejada qualidade que de fato não apresenta, pois não tem autonomia.

Neste entendimento, para o Programa, a escola pública só terá autonomia se alcançar determinados padrões de desempenho e para isso deverá promover a melhoria de desempenho dos alunos, que será mensurado por meio de avaliações dos índices de aprendizagem.

A esse respeito acentua Fonseca *et al* (2004 p. 53):

(...) as instituições públicas são exortadas a trilhar novos caminhos organizacionais, na linha da ‘auto-gestão’ e que as aproximem de suas congêneres do setor privado; multiplicam-se as propostas de avaliação do desempenho escolar, medido pelo rendimento dos alunos em testes padronizados; professores são estimulados a participar de atividades que não se limitem à sala de aula, mas que se destinem à própria organização da escola como um todo. Essa nova visão sinaliza o estabelecimento de uma nova cultura escolar ancorada pelo tripé composto por estratégias de descentralização, autonomia e liderança de âmbito escolar. Portanto entende-se que a gestão seja a estratégia mais genuína para a garantia das mudanças anunciadas [...].

A concepção de gestão e autonomia escolar preconizada pelo IAS, com o Programa Escola Campeã, encontra-se em um documento entregue aos Secretários Municipais de Educação presentes no “3º Encontro Regional dos Secretários de Educação, Gerentes e Superintendentes Escolares parceiros do Programa Escola Campeã, Belo Horizonte – julho 2003”. No primeiro dia deste encontro o Tema foi “Secretaria Eficaz”, que em síntese abordou:

Uma secretaria eficaz e eficiente coordena e articula as políticas públicas educacionais no município e estabelece, por meio do Plano Municipal de Educação, os objetivos e as metas prioritárias, as estratégias e as ações necessárias para equacionar os problemas existentes e alcançar os resultados esperados. Administra a rede municipal de ensino, assegura condições para que as escolas alcancem o sucesso do aluno responsabilizando, delegando, apoiando e cobrando resultados, num ambiente de escolas autônomas e em rede, tendo como objetivo central, a oferta e melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem (BELO HORIZONTE, 2003).

Nesse encontro de Secretários de Educação, Gerentes do Programa em cada município e Superintendentes Escolares participaram os envolvidos com o Programa em cada município conveniado com o fim de tratar da organização dos sistemas de educação. Esse Encontro deixa clara a necessidade de imprimir um novo modo de gestão das Secretarias municipais. No documento que contém as orientações e pautas das reuniões afirma que diante do contexto da educação brasileira, da época (2003), exige-se dos órgãos administradores um novo padrão de gestão, com mudanças significativas a serem implementadas pelas equipes gestoras e as palavras de ordem são: “liderança, diálogo, transparência, motivação, competência, atualização permanente e compromisso com resultados” (BELO HORIZONTE, 2003).

As orientações do Programa vão além de simples indicações, pois, destacam a importância das Secretarias definirem metas a serem cumpridas dentro de prazos e visando sempre, além do alcance destas, a demarcação de prazos e objetivos bem claros que sejam capazes de mensurar os resultados obtidos. Afirma a necessidade urgente de os órgãos administrativos da educação informatizarem seu sistema e formarem pessoal técnico. Esta tecnicidade diz respeito ao planejamento, à avaliação, às informações e às estatísticas, já que tudo deve estar a serviço da eficiência dos métodos usados para medir, eficazmente o resultado. Assim, o Plano Municipal de Educação precisa priorizar a coordenação política que envolve a articulação e o desenvolvimento das políticas públicas prioritárias de gestão, a integração com a comunidade externa [...] à gestão escolar e avaliação (BELO HORIZONTE, 2003).

A efetivação da Parceria

Antes de apresentar os termos da parceria, entre a Prefeitura e o IAS considera-se necessário prestar algumas informações sobre o município de Campo Grande, campo empírico desta pesquisa, com destaque para a sua educação.

O município de Campo Grande tem suas raízes em um pequeno vilarejo de ranchos à beira dos córregos Prosa e Segredo. Foi elevado à categoria de município do, então, Estado de Mato Grosso, em 26 de agosto de 1899, deixando de pertencer à Comarca de Nioaque. Apresenta uma população de 724.524 habitantes (IBGE, 2007) e cerca de 90 hab/km², o terceiro maior e mais desenvolvido centro urbano da região Centro-Oeste e a 23^a maior cidade do Brasil (CAMPO GRANDE, 2004)..

Quando da divisão do Estado de Mato Grosso, em 11 de outubro de 1977 e da instalação do Governo Estadual de Mato Grosso do Sul, em 1º de janeiro de 1979, o Município de Campo Grande tornou-se a capital do novo Estado com 8.096 Km², ocupando 2,26% da área total do Estado.

O Prefeito André Puccinelli do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) assumiu a administração municipal no ano de 1997 que fora de Lúdio Martins Coelho Partido Democrata Socialista (PDS) desde 1988. No ano de 1992 Lúdio foi reeleito tendo como vice-prefeita Marilu Guimarães, ambos do Partido da Social Democracia (PSDB) e Juvêncio César da Fonseca também do PSDB. De acordo com este quadro político assinala-se que o município de Campo Grande seguiu sempre na mesma linha ideológica do Governo do Estado, ou seja, estiveram à frente do poder partidos de direita, tanto no Estado de Mato Grosso do Sul quanto no município de Campo Grande.

Selecionaram-se aqui alguns dados relativos à Legislação Educacional do Município para facilitar a compreensão do panorama da educação pública municipal.

A Lei Orgânica Municipal de 1990 e, posteriormente, a Emenda à Lei Orgânica do Município n. 23/07 no **Art. 168** estabelece como princípio da educação municipal o que segue:

Art. 168 – Na organização do Sistema Municipal de Ensino, observar-se-á, além dos princípios estabelecidos nos arts. 205, 206 e 208 da Constituição Federal, o seguinte:

I – atuação prioritária no ensino fundamental e educação infantil;

II -atuação no ensino médio, posterior ao atendimento do ensino fundamental e educação infantil e, excepcionalmente, em áreas de formação profissional, em que houver carência de mão-de-obra no Município;

III – havendo falta de vagas e cursos regulares na rede municipal, na localidade da residência do educando, o Município, observados os princípios do artigo 213 da Constituição Federal destinará recursos públicos e bolsas de estudos para o ensino fundamental e, obrigatoriamente, construirá, com prioridade, escola pública na localidade;

IV – os recursos públicos só poderão ser destinados às escolas previstas no art. 213 da Constituição Federal, na forma do inciso anterior, e sempre temporariamente, até que haja escola na localidade;

V – a criação de um fundo de manutenção às escolas da rede municipal de ensino, por tipologia;

VI – a preservação dos valores educacionais, regionais e locais (CAMPO GRANDE, 2007).

Vale ressaltar que os art. 205 e 206 da Constituição Federal de 1988 determinam que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e, que o ensino será ministrado com base em princípios, dentre outros, o da “- **gestão democrática do ensino público**, na forma da lei (Inciso VI); e – garantia de padrão de qualidade (Inciso VII)” (BRASIL, 1989, p. 99-100 grifo nosso).

Dessa forma a Lei Orgânica do Município de Campo Grande incorpora o princípio da gestão democrática para seu sistema de Ensino que se encontra em consonância com o Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 1.996, a LDB, em seu item “VIII – **gestão democrática de ensino público na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino**” (BRASIL, 1.998, p. 10, grifo nosso).

O Sistema Municipal de Ensino no Município de Campo Grande/MS foi criado pela Lei n. 3.404 de 1º de dezembro de 1997 e pela Lei n. 3.438, de 13 de janeiro de 1998 criou-se o Conselho Municipal de Educação, modificado pela Lei n. 3.439, de 13 de março de 1998.

O município dispõe de 87 escolas, com 69.907 alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino (REME), assim distribuídos: na Pré-Escola 11.110 matrículas; no Ensino Fundamental 69.907 matrículas; no Ensino Médio 61 matrículas. A Rede Municipal dispõe de 993 docentes na Pré- Escola; 3.325 docentes no Ensino Fundamental e 14 docentes no Ensino Médio (IBGE, 2007).

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2008 as escolas da REME localizam-se na zona urbana disposta em microregiões assim divididas: - Região do **Prosa** = 7 escolas; Região do **Bandeira** = 7 escolas; Região **Anhanduizinho** = **24** escolas; Região da Lagoa = **9** escolas; Região do **Centro** = **9** escolas; Região do **Segredo** = **11** escolas; Região do **Imbirussu** = **12** escolas que perfazem um total de **79** escolas na zona urbana, somadas às **8** escolas da zona rural totalizando assim as **87** escolas. (Disponível em www.pmcg.ms.gov. Acesso em julho de 2008).

Apresenta-se a seguir o panorama da situação do ensino público municipal de Campo Grande, com dados que proporcionem seu melhor entendimento, quanto às taxas de matrículas, índices de aprovação, reprovação e abandono, situações apontadas pelos gestores da rede, à época do PEC, como justificativa para a implantação do Programa.

Estes dados foram levantados junto ao Departamento de Planejamento e Avaliação (DPA) da SEMED, no ano de 2008.

Tabela 1 – Matrículas Iniciais na REME – 2002-2006

ETAPA/MODALIDADE	ANO/N. DE ALUNOS				
	2002	2003	2004	2005	2006
PRÉ-ESCOLA	4.872	4.830	4.932	4.871	4.967
ENS. FUND.	55.827	57.019	59.407	61.247	63.434
ACELERAÇÃO	9.572	8.931	8.477	7.708	7.727
EJA 1ª A 8ª SÉRIE	467	1.285	1.659	1.613	924
EJA. ENS. MÉDIO			122	115	92
ENS. MÉDIO					32
CLASSE ESPECIAL			13	38	36
TOTAL GERAL	70.738	72.065	74.610	75.592	77.212

FONTE: Cadernos dos Censos Escolares. 2002-2006.

Percebe-se, pela leitura da tabela que as matrículas na REME no Ensino Fundamental estão num constante crescer, que demonstram o movimento de municipalização¹³ do Ensino Fundamental no município de Campo Grande.

As classes de Aceleração da Aprendizagem apresentaram declive ano a ano, o que se pode inferir como resultado de uma política educacional focalizada no combate à defasagem idade/série, fenômeno resultante de reprovações sucessivas, e/ou evasão. No ano de 2002, as classes de Aceleração da Aprendizagem totalizavam 9.572 alunos e assinala-se pouca alteração nesta etapa de ensino reduzindo-se para 8.477 alunos em quatro anos de vigência do PEC (2001-2004).

¹³ O processo de municipalização do Ensino Fundamental no Estado de Mato Grosso do Sul iniciou-se na década de 1.990, com a execução do Programa III – descentralização e Fortalecimento do Ensino de Primeiro Grau. Autorizado pela Lei Estadual n. 1.331, de 11 de dezembro de 1.992, justificando-o, à época, em respeito à Constituição Federal de 1.998. (FERNANDES, 2001).

Cabe registrar que as classes de Aceleração da Aprendizagem foram instituídas pela Resolução SEMED n. 03, de 5 de fevereiro de 1.998, com base nos seguintes considerandos:

- o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1.996;
 - o Programa de Aceleração da Aprendizagem, lançado pelo MEC;
 - a legislação educacional vigente para o Estado de Mato Grosso do Sul;
 - o número de alunos do ensino fundamental matriculados na Rede Municipal com distorção idade/série;
 - a necessidade da reintegração desses alunos ao percurso escolar normal e de criar condições didático-pedagógicas adequadas e específicas a esses educandos resolve:
- Art. 1º - Implantar, na Rede Municipal de Ensino, classes de Aceleração da Aprendizagem integradas às séries iniciais do Ensino Fundamental.
- Parágrafo único. A implantação será feita no ano letivo de 1998 em 14 escolas, 28 turmas, seguindo o Calendário Escolar da unidade de ensino.
- Art. 2º – As classes de Aceleração da Aprendizagem visam eliminar distorção idade/série no Ensino Fundamental através da implantação de uma estrutura didático-pedagógica própria, inserida na proposta pedagógica da escola e flexibilizada em termos de seriação e organização curricular.
- Art. 3º - Será considerado aluno com defasagem idade/série aquele que ultrapassar em 2 ou mais anos a idade prevista, para a série, objeto da respectiva matrícula decorrente de múltiplas repetências, evasões e/ou entrada tardia na escola.
- Parágrafo único – As Classes de Aceleração não se destinam ao alunado da Educação Especial (CAMPO GRANDE, 2000, p. 139-140).

Assinala-se o crescente aumento das classes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que se destinam “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (as classes de Aceleração da Aprendizagem BRASIL, 1997, p. 21). Esta modalidade de ensino apresentou no ano de 2002, 467 alunos e aumentou para 1.659 alunos no ano de 2004. Verifica-se que durante a vigência do PEC, uma das políticas de educação da REME voltou-se à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Percebe-se que houve aumento da procura pela EJA. Pode-se inferir como resposta ao trabalho com as classes de Aceleração da Aprendizagem, na medida em que os alunos defasados sob o critério idade/série em classes regulares, no Ensino Fundamental e encontravam-se retidos, conseguiram promoção nas classes de Aceleração da Aprendizagem, principalmente nas séries iniciais e ingressaram na EJA.

A REME durante o trabalho com o PEC, de acordo com os dados, empreendeu esforços para que alunos do Ensino Fundamental permanecessem na escola, antes de completarem 14 anos. Ressalta-se que a resolução SEMED n. 42, de 21 de março de 2001, amplia o atendimento para os alunos do turno noturno em classes de Aceleração da Aprendizagem. A partir dessa Resolução, a Rede Municipal de Ensino integra às séries iniciais do Ensino Fundamental as classes de Aceleração da Aprendizagem no período diurno ao período noturno. (CAMPO GRANDE, 2003, p. 25).

Cabe dizer que a liberação dos recursos oriundos do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) estava atrelada ao número de matrículas no Ensino Fundamental, a cada ano letivo.

A seguir, trazem-se as tabelas, com dados atuais, com vistas ao conhecimento do atendimento da REME relativo às diversas etapas do Ensino Fundamental.

Tabela 2: Matrícula Inicial na Rede Municipal de Ensino. 2007

REME	CRECHE	PRÉ- ESCOLA		ENSINO FUNDAMENTAL		ENS. MÉDIO	EJA	
	CEINF ¹⁴	REME	CEINF	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS		FUND.	MÉDIO E INTEG. À ED. PROF.
Z. URBANA	8.036	5.030	5.971	38.820	29.132	0	782	72
Z. RURAL	0	71	0	852	837	61	47	0

Fonte: Censo 2007. INEP

¹⁴ É preciso esclarecer que no município de Campo Grande alguns Centros de Educação Infantil (CEINF) dispõem somente de creches e atendem crianças de zero a cinco anos, enquanto outros, creches e pré-escola.

Tabela 3: Matrícula Final na Rede Municipal de Ensino. 1996 a 2007

A N O	ED. INF	ACEL.	EJA ⁴	ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR									
				1ª ETAPA ²					2ª ETAPA ³				
				1º ANO	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE/	4ª SÉRIE	5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	7ª SÉRIE	8ª SÉRIE	
					2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANOS	
1996	2.424	-	1.803	-	7.416	6.073	5.728	5.219	7.044	5.565	3.965	3.119	
1997	2.945	-	2.343	-	7.055	6.080	6.008	5.261	7.423	5.846	4.294	3.458	
1998	3.838	707	-	-	9.076	6.962	6.612	6.153	8.003	6.469	4.749	3.489	
1999	4.655	7.870	-	-	7.784	7.321	6.314	6.545	6.102	4.354	5.286	3.770	
2000	5.317	6.184	-	-	8.762	6.920	7.020	7.056	7.234	4.994	3.504	6.644	
2001	6.225	11.227	-	-	9.550	8.106	7.002	7.612	7.820	5.980	4.007	2.391	
2002	5.333	10.329	-	-	9.207	8.520	7.737	6.984	8.008	6.318	4.533	2.670	
2003	5.234	9.966	1.407	-	9.281	8.476	8.271	7.502	7.523	6.712	4.622	3.067	
2004	5.096	9.609	1.951	-	9.558	8.551	8.170	8.074	7.968	6.555	5.119	3.170	
2005	5.119	8.685	2.080	-	9.915	8.980	8.613	8.221	8.768	7.039	4.865	3.487	
2006	5.348	8.607	1001	-	10.711	9.152	9.048	8.498	8.916	7.419	5.184	3.327	
2007	5480	6.116	1.149	5.790	5.790	5.090	9.577	9.102	8.820	9.210	7.787	5.662	

Fonte: DPLAN/DIIG/ SAE - Relatório Final. 2007

1. MATRÍCULA FINAL = MATRÍCULA GERAL – TRANSFERIDOS

2. 1ª etapa = anos iniciais

3. 2ª etapa= anos finais

Verifica-se que há um crescimento nas classes de Aceleração do ano de 2000 para o ano de 2001 em que havia 6.184 alunos que freqüentavam essas salas para quase o dobro no próximo ano com 11.227 alunos. Parece evidenciar-se que a política educacional da REME intensificou o cuidado com as classes de Aceleração da Aprendizagem nesse período, considerando que a partir do ano de 2001 elas foram diminuindo, gradativamente até chegarem aos 6.116 alunos que as freqüentaram no ano de 2007.

Tabela 4: Comparativo dos Indicadores de Aprovação, Reprovação e abandono, por Série/ano – 1996-2007

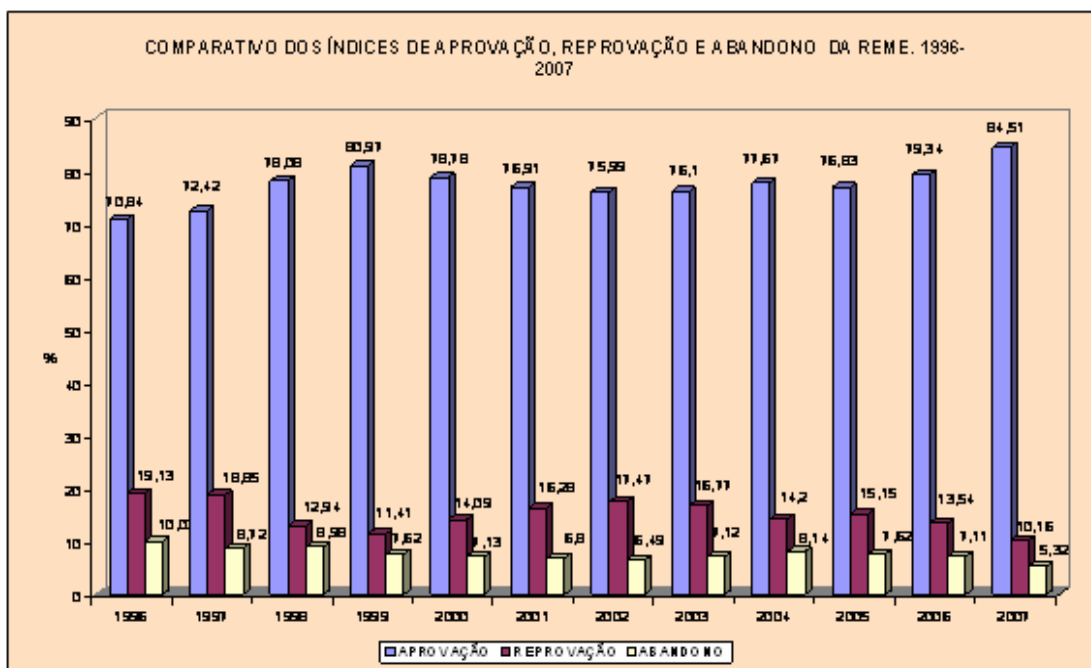
ANO	% APROVAÇÃO	% REPROVAÇÃO	% ABANDONO
1996	70,84	19,13	10,03
1997	72,42	18,85	8,72
1998	78,08	12,94	8,98
1999	80,97	11,41	7,62
2000	78,78	14,09	7,13
2001	76,91	16,28	6,80
2002	75,99	17,47	6,49
2003	76,10	16,77	7,12
2004	77,67	14,20	8,14
2005	76,83	15,15	7,62
2006	79,34	13,54	7,11
2007	84,51	10,16	5,32

Fonte: SAE. RELATÓRIOS FINAIS – 1996-2007. DPLAN/DIIG/SEMED.

A tabela revela que o melhor desempenho da REME, em relação a todos os itens, aprovação, reprovação e abandono, evidenciou-se nos últimos dois anos 2006 e 2007, período que já findara o Programa Escola Campeã.

Trouxe-se para o estudo o gráfico disponibilizado pela atual gestão da SEMED onde, pelos dados nele contidos, constata-se a realidade da rede antes, durante e depois da implantação do Programa Escola Campeã.

Gráfico 1 - Fonte: SAE. Relatórios Finais – 1996-2007. DPLAN/DIIG/SEMED.



Os dados do gráfico mostram que principalmente os índices de reprovação se elevaram no período do PEC e estiveram sempre acima dos 10% dos alunos matriculados.

Os problemas de desempenho dos alunos do Ensino Fundamental, no ano de 1996 indicam que foram 29,16% dos alunos matriculados nesse ano letivo, entre evadidos e reprovados que repetiram a série anterior e isso consiste numa situação, no mínimo, preocupante, pois se trata de um índice alto.

A partir do ano de 1997, primeiro ano da gestão municipal que implantou o PEC, estes índices começam a melhorar, inclusive o de aprovação. Percebe-se alguma reação positiva no índice de aprovação a partir deste ano. Ao mesmo tempo em que caem os índices de reprovação, crescem os índices de aprovação e caem igualmente os índices de abandono (evasão).

Os índices de aprovação foram de **70,84%, no ano 1996** e sobem para **76,81% em 2001, (ano da implantação do PEC)**. Assinala-se que em 2004 quando finda a parceria com o IAS, o índice registra **77,67% em 2004**, porém, eleva-se para **84,51%, sem parceria, no ano de 2007**. Os dados mostram que sem dúvida, o melhor índice de aprovação de alunos da REME nos últimos dez anos registrou-se no ano letivo de 2007.

Quanto ao índice de reprovação dos alunos matriculados na REME no primeiro ano de vigência do Programa, **2001**, foi de **16,28%**, **em 2002 de 17,47%**, **em 2003 de 16,77%** e **em 2004**, último ano do PEC cai para **16,77%**. Entretanto, assinala-se que em **2007**, novamente se registrou o menor índice de reprovação, 10,16% dos alunos matriculados na REME.

Com relação ao índice de abandono (evasão) dos alunos matriculados na REME **em 1996 10%**, decaiu para **6, 8% em 2001**, início do Programa Escola Campeã, no entanto, em **2004**, último ano de vigência do PEC sobe para **8,14%**. Registra-se que o ano letivo de 2007 apresenta o maior decréscimo no índice de evasão da REME ao bater o recorde de **5,32%** dos alunos matriculados, na primeira década de 2000.

Assinala-se que no último ano de vigência do Programa Escola Campeã o índice de abandono subiu 1,34%, em relação ao primeiro ano com o PEC. Em última análise, o município não conseguiu atingir a meta desejada de regularização de fluxo, ou seja, diminuir a evasão e a repetência, pois os números evidenciam que os alunos continuaram evadindo e abandonando a escola.

O quadro abaixo ilustra, em termos percentuais, a comparação dos índices de repetência e evasão, apontados pelos Gestores do Sistema como problemas cruciais na REME, com base nos **dados do gráfico (Figura 2)**:

Quadro 1 – Quadro Comparativo dos Índices de Evasão somados ao de Repetência na REME

Antes do Programa Repetência +evasão		Vigência do PEC Repetência + evasão		Depois do PEC Repetência + evasão	
1.996	29,16%	2.001	23,08%	2.005	22,77%
1.997	27,57%	2.002	24,42%	2.006	20,65%
1.998	21,92%	2.003	22,34%	2.007	15,48%
1.999	19,03%	2.004	22,34%	-	-
2.000	21,22%	-	-	-	-

Fonte: SAE. Relatórios Finais – 1996-2007. DPLAN/DHIG/SEMED.

Elaborado pra este trabalho

O Quadro aponta que no ano de 2003 e 2004, penúltimo e último ano respectivamente da vigência do Programa Escola Campeã, registraram-se os mais altos índices de repetência e evasão escolar, dos últimos dez anos da história da REME.

Os índices de evasão e repetência somados, no ano de 2007 resultaram os mais baixos da última década da Rede. Os dados mostram que os problemas não foram superados.

Assinala-se ainda, que as metas do Programa eram previstas com base na aprovação, ou seja, em melhorar os índices de aprovação, elevando-se as médias, sempre acima dos 70%, o que aconteceu. Porém, a avaliação da melhoria do desempenho, não pode ser analisada somente pela aprovação tendo em vista que somente pela aprovação, não se obtêm indicadores de que houve a melhoria da qualidade da escola. É necessário considerar a quantidade de alunos que repetiram a mesma série no ano letivo seguinte, da mesma forma é necessário considerarem-se os alunos evadidos e reprovados.

Retoma-se, aqui a efetivação da parceria entre a Prefeitura Municipal de Campo Grande, na segunda gestão do prefeito André Puccinelli, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), por meio da Secretaria Municipal de Educação e, à testa da Secretaria a professora Maria Nilene Badeca da Costa, estabelecendo com o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Banco do Brasil pelo Termo de Parceria (sem n.) a partir de janeiro de 2001. Este Termo de Parceria tem como objeto a implantação do Programa

Escola Campeã, um dos programas do IAS, destinado a trabalhar a gestão da rede municipal de educação, bem como a gestão de todas as unidades escolares que compõem a rede.

No termo de Parceria do qual fazem parte de um lado o Instituto Ayrton Senna juntamente com a Fundação Banco do Brasil e de outro, a Prefeitura Municipal de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul, o IAS se apresenta como uma associação da “[...] sociedade civil de caráter filantrópico, sem finalidades lucrativas (CAMPO GRANDE, 2002).

A parceria entre o Instituto e a Prefeitura Municipal de Campo Grande, prevê a durabilidade de quatro anos compreendendo o período de 2001 a 2004 e efetivada em 24 de janeiro de 2001. O Termo de Parceria estabelece que:

1.2 - Os Parceiros, desde logo, declaram que as estratégias para a implementação do Programa terão como metas indispensáveis:

- a. Estruturação da Secretaria Municipal de Educação para gerenciamento de uma rede de escolas autônomas e integradas;
- b. Articulação e otimização das redes de ensino, tanto em nível municipal como quando possível em nível estadual, com a integração entre escolas urbanas e rurais;
- c. Viabilização da autonomia das escolas, através do fornecimento dos recursos necessários e suficientes;
- d. Implementação de políticas de correção de fluxo escolar para o ensino fundamental;
- e. Manutenção de programas regulares de triagem e alfabetização para novos alunos;
- f. Implementação e manutenção de sistema de avaliação para evidenciar a melhoria do desempenho escolar dos alunos.

[...]

2. DAS RESPONSABILIDADES DA PREFEITURA

2.1 – Para a total realização do Programa, a Prefeitura se compromete a:

- a – desenvolver uma política prioritária em educação, centrada no ensino fundamental e na promoção da autonomia e integração das escolas da rede pública municipal;
- b – elaborar Plano Municipal de Educação que esteja em consonância com os princípios indicados na Cláusula 1.2 e com o Programa;
- c – promover e/ou dar início à reforma legislativa necessária para a autonomia das escolas que compõem a rede pública municipal;
- d – designar um profissional da área de educação, que tenha conhecimentos básicos em gestão de recursos, para que possa ser capacitado por empresa que os Aliados Estratégicos vierem a contratar com essa finalidade;

- e – disponibilizar os recursos humanos e físicos necessários para a implementação do Programa, inclusive, mas não exclusivamente, para a capacitação e avaliação a serem realizadas por empresas contratadas pelos Aliados Estratégicos para esse fim;
- f – disponibilizar os equipamentos tecnológicos que viabilizem a comunicação e o gerenciamento do Programa, especialmente entre a Prefeitura, as escolas envolvidas, o IAS e as empresas e/ou consultores que os Aliados Estratégicos vierem a contratar diretamente para a completa implementação do Programa;
- g – promover avaliação interna do Programa, enviando aos Aliados Estratégicos, representados, nesse caso, pelo IAS, até o último dia útil de outubro de 2001, um relatório pormenorizado contendo as atividades realizadas, as expectativas, os resultados, as necessidades que não foram alcançadas e sugestões para serem implementadas no ano seguinte.

3. DAS RESPONSABILIDADES DOS ALIADOS ESTRATÉGICOS

3.1 – desde que a Prefeitura esteja adimplente com as obrigações assumidas, os Aliados Estratégicos se comprometem a:

- a – permitir à Prefeitura o acesso irrestrito aos materiais que vierem a ser produzidos ou que já existam, relativos à metodologia desenvolvida do Programa, através da formalização do contrato de licença de uso específico, a ser celebrado entre os Parceiros;
- b – viabilizar à Prefeitura o acesso a materiais que sejam de titularidade de quaisquer dos Aliados Estratégicos, e que se relacionam à educação com qualidade, através da formalização do contrato de licença de uso específico a ser celebrado entre a Prefeitura e os Aliados Estratégicos, titular dos direitos sobre os materiais;
- c – promover a capacitação dos funcionários indicados pela Prefeitura para participação no Programa e;
- d – promover a avaliação externa dos resultados do Programa, disponibilizando à Prefeitura os resultados da referida avaliação, quando concluídos.

4. ESTRATÉGIAS INDISPENSÁVEIS AO PROGRAMA

4.1 Os Parceiros reconhecem que as estratégias abaixo indicadas são indispensáveis para que o Programa seja integralmente implementado e atinja o objetivo pelo qual está sendo desenvolvido, qual seja, propiciar a eficiência na aplicação de recursos públicos e a melhoria na qualidade do ensino fundamental, comprometendo-se a envidar os maiores e melhores esforços, dentro de suas respectivas competências, para que tais estratégias se efetivem.

- a- manter um programa de triagem dos novos alunos que vierem a ingressar em sua rede de ensino;
- b – rever e otimizar os mecanismos de repasse de recursos e serviços de apoio às escolas;
- c – promover a alfabetização de alunos da rede de ensino público que se encontrem defasados;

- d – promover a alfabetização dos alunos da primeira série, na faixa etária própria; e
 - e – promover a regularização de fluxo de primeira à quarta série e de quinta à oitava série.
- [...]

6. DIVULGAÇÃO [...] (CAMPO GRANDE, 2001, p.2-6)

O Termo de Parceria estabelece a responsabilização de cada parceiro para garantir a execução das ações previstas no Programa com vistas ao cumprimento de todas as metas.

O Gestor do Sistema 3, técnico do Departamento Financeiro da SEMED, ao ser questionado na entrevista sobre os compromissos, as exigências feitas pelo IAS para a efetivação da parceria no ano de 2001, assinalou que existia uma minuta enviada à Secretaria com o seguinte teor:

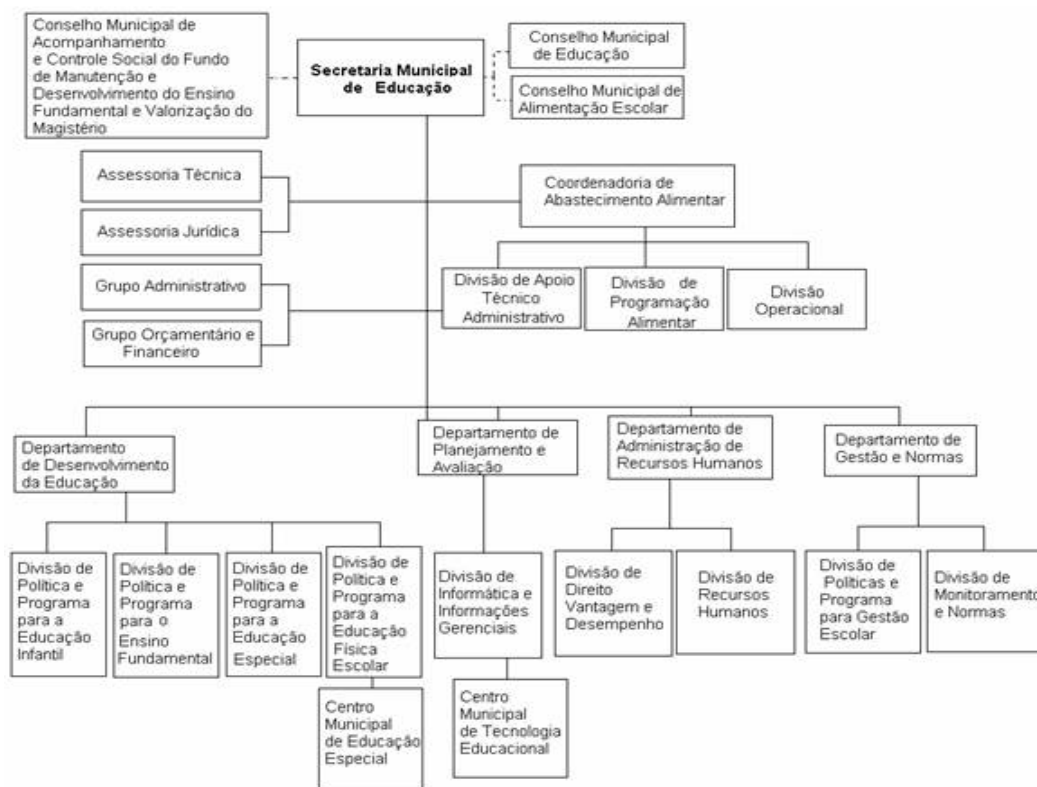
[...] Na verdade chegou uma minuta de um anteprojeto no qual a Prefeitura tinha que se comprometer com a Fundação Ayrton Senna de fazer todo um processo com as escolas. Questão de capacitação de colocar coordenador nas escolas, de nomear um coordenador no órgão central, de imediato, [...]. Com isto, tinha todo um processo de avaliação e seria acompanhado, seria feito um compromisso com a Escola Campeã, por um período de no mínimo três anos por isto que houve o primeiro, segundo e terceiro Termo Aditivo que seria no mínimo por três anos, que não poderia ser menos do que isto, houve um comprometimento. No documento, na minuta fala isto.

O comprometimento assinalado pelo Gestor do Sistema 3 parece estar expresso no item 2 do Termo de Parceria, letra “d – designar um profissional da área de educação, que tenha conhecimentos básicos em gestão de recursos, para que possa ser capacitado por empresa que os Aliados Estratégicos vierem a contratar com essa finalidade”.

Como coordenador para os trabalhos com o PEC na Secretaria de Educação ficou a cargo do Diretor do Departamento de Gestão e Normas, conforme Organograma da Secretaria abaixo:

Figura 2 – Anexo único ao Decreto n. 8.510 de 9 de agosto de 2002

Organograma da Secretaria Municipal de Educação



Fonte: Secretaria Municipal de Educação Decreto n. 8.510 de 09 de agosto de 2002.

O Gestor do Sistema 3 continua sua explanação a respeito das contrapartidas do IAS na parceria, aqui tratadas pelo entrevistado como parte das exigências:

O Instituto também fez uma exigência, que eu me recordo muito bem disso aí, que exigia dois coordenadores. A Secretária não concordou e fez um acordo entre as partes de que ficasse uma pessoa como coordenadora geral. Quer dizer: cada escola que fizesse parte da Escola Campeã teria uma outra pessoa que ficaria responsável. [...], mas na escola tinha uma pessoa que fazia parte da Escola Campeã, uma espécie de coordenadora, o nome parece que era este, eu não me recordo bem. [...], dentro disso a Escola Campeã iria desenvolver um projeto junto às escolas trazendo um material do Instituto Ayrton Senna que é um material que seria implementado pela Prefeitura. Só que eu me lembro muito bem que neste primeiro ano foi utilizado à risca. Mas no segundo ano eles (diretores) recebiam e atuavam como multiplicador, não seria bem isto, porque multiplicador eu acho uma coisa positiva, eles não multiplicavam nada, eles passavam o que estava ali. Como vou te dizer? [...] É porque multiplicador ele faz diferente, ele faz uma leitura, ele faz uma interpretação ele multiplica. Porque

multiplicar o que é? É você somar, acrescentar, você aumentar, você enriquecer, eles não eram multiplicadores. Eles reproduziam. Na verdade, eles eram meros reprodutores.

O procedimento da Secretaria em capacitar somente os diretores das escolas com o acúmulo da função de coordenadores do Programa e não com toda a comunidade envolvida, pode se justificar porque o PEC tem o foco na gestão escolar, ainda que o seu trabalho envolva também outros atores no processo do ensino/aprendizagem.

A argumentação de Fonseca (2004, p. 10) corrobora esse entendimento, quando justifica o porquê da especificidade do trabalho diretamente com o gestor escolar, como uma das orientações do Banco Mundial:

A ênfase na implementação de programas voltados para a gestão escolar faz parte de um movimento mais amplo, de porte internacional, que eclodiu nos anos de 1990. Foram definidos novos caminhos organizacionais para a escola básica, que implicam a adoção de uma outra cultura, ancorada em estratégias de descentralização, de racionalização e de autonomia. [...] Documentos oficiais, elaborados com a participação do BM, apontam para a necessidade de capacitação de diretores como fator determinante para a eficácia do atendimento escolar. Tal capacitação neutraliza o centralismo burocrático e garante um serviço mais condizente com as propostas descentralizantes da atual política educativa.

Uma das questões que nortearam a pesquisa busca o porquê da Secretaria de Educação decidir estabelecer um convênio com o IAS, por meio do Programa Escola Campeã. As respostas a essa questão podem ser evidenciadas a seguir:

Havia uma preocupação da Secretaria em mudar uma das situações drásticas que havia, do tipo: baixo desempenho, índice de evasão muito alto, falta de organização. Havia uma forte centralização do poder e havia uma dificuldade de administrar as escolas partindo dos setores que eram um pouco fragmentados. Não se conseguia visualizar as escolas como um todo. Diante disto, os problemas principais eram; a evasão, índice alto de evasão, índice alto de indicadores de baixo desempenho nos bimestres e conseqüentemente, no final do ano, um índice muito alto de repetência; a parte estrutural também havia problemas graves, nas escolas faltava muita organização (GESTOR DO SISTEMA1).

Percebe-se na explanação acima que uma das justificativas para a mudança nos rumos da gestão na SEMED consistia na gestão centralizada no Órgão Central que viu a desorganização como aspecto crucial e emergencial a ser focado, trabalhado, destacado não só em toda sua rede, como também na organização do próprio Órgão Central. Neste

contexto, aponta também que os resultados obtidos até então, ao final de cada ano letivo apresentavam índices de baixo desempenho. Trata-se da comprovação de que se fazia urgente tomarem-se medidas que resolvessem os problemas de baixo desempenho nas escolas e se reestruturasse também a Secretaria. A SEMED resolveu iniciar o trabalho em busca da qualidade de ensino pela organização, pois segundo as declarações do Gestor do Sistema 1, a Secretaria percebia uma gestão fragmentada, distante dos seus setores e tomou a decisão, implantar um Programa de gestão.

Quanto à opção da REME em estabelecer a parceria com o IAS, o Gestor do Sistema 2 (Técnico do Departamento de Supervisão Escolar) assinala na entrevista que esta se consolidou tendo em vista que:

[...] Na época havia... eu acredito, não acompanhei o processo porque quem fez o primeiro contato foi a própria Secretária, junto com as coordenadoras que ela tinha. Na época, me parece que existiam outros programas no Brasil que já havia uma grande preocupação de acabar com o problema [...] redes que passavam o mesmo problema. E ela, por ter uma visão bem ampla percebeu que alguns municípios já estavam correndo também atrás. E acabou conhecendo e viu que havia bastante afinidade com o que eles tinham a oferecer e que o município precisava receber.

O Gestor do Sistema 1 (Coordenador Técnico do Programa no Município) questionado sobre a razão da escolha pelo Instituto Ayrton Senna, justifica-a:

Primeiro, porque nós acreditávamos que a mudança na educação da rede municipal de Campo Grande se daria com a melhoria do desempenho acadêmico, ou seja, na qualidade do ensino. A partir disto, o caminho que tínhamos a trilhar, a professora [...] (Secretária) acreditava que era através do fortalecimento da gestão da escola. A professora [...] através de alguns contatos foi convidada e indicada pelo IAS e por outras pessoas a participar do Programa Escola Campeã. Nós trabalhamos no segundo semestre de 2000, muitas das coisas quando fomos convidados pelo Instituto Ayrton Senna para participar do Programa Escola Campeã [...] muitas coisas que eles estavam nos propondo a gente já tinha começado a implantar. Então nós fechamos e entramos no programa, porque nós sabíamos que aquilo iria nos fortalecer no que vínhamos fazendo desde 1997. (GESTOR SISTEMA 1).

No entanto, o Gestor do Sistema 3 (Técnico do Departamento Financeiro) afirma: “Foi a SEMED que procurou o Instituto através de uma imposição do administrador, do Prefeito”, explicando as razões dessa escolha:

Porque a Fundação é uma fundação renomada, ela faz um trabalho filantrópico muito importante, por trás do Instituto Ayrton Senna, existe uma estrutura de filantropia muito grande, ela faz um

trabalho social muito importante e outra coisa o âmbito deste trabalho do Instituto é nacional. Então a Prefeitura entrou de certa forma no circuito nacional, tanto que a Secretária de Educação ficou satisfeita, então foi uma opção política sim. Então a intenção foi esta.

A resposta do Gestor do Sistema 3 ao justificar a escolha pelo IAS revelou ter sido por vontade política, ou seja, a decisão política do Prefeito. Essa decisão política a qual se refere o entrevistado pode ser entendida como o ajuste necessário do Poder Executivo, na administração pública, em decorrência das exigências na redefinição do papel do Estado. O PDRAE expressa a necessidade de modernizar a gestão pública, nesse caso, a gestão da rede municipal de ensino campo-grandense para que a Secretaria de Educação pudesse se adequar aos novos padrões da administração gerencial. Ou ainda, a parceria com o IAS, como exigência política do Prefeito poderia representar a necessidade de difusão das ações educacionais, tendo em vista a possibilidade de uma maior visibilidade do município no cenário nacional pela implantação de um programa inovador em termos de gestão escolar.

Nas respostas emergiu a clara intenção da Prefeitura realizar um convênio com o IAS. Os Gestores do Sistema 1 e 2 disseram que por conta do mapeamento da situação da educação do município, procuraram pelo IAS, pois este preencheria todos os requisitos para um trabalho de fortalecimento da gestão. Nesta medida, a escolha pelo IAS foi feita com base no pressuposto de que o trabalho desenvolvido pelo Instituto correspondia às necessidades e interesses da Secretaria.

Assinala-se pela resposta do Gestor do Sistema 1 que muitas ações propostas pelo IAS, a REME já vinha desenvolvendo, por exemplo, o mapeamento da situação de desempenho dos alunos, que se evidencia também na resposta do Gestor do Sistema 2:

[...] foi feito primeiro uma pesquisa para saber as ‘fraquezas’; fizemos uma pesquisa com os indicadores com todos os itens, desempenho, frequência, evasão, recursos humanos, capacitação... assim, foi feito um mapeamento da educação do município de Campo Grande, onde o foco principal era o pedagógico, mas por trás do pedagógico existiram todas as questões administrativas, da parte financeira, da parte estrutural, parte de recursos humanos para se chegar ao pedagógico, que era o foco da escola.[...]por trás deste pedagógico havia fraquezas, fraquezas e fraquezas. Aí, parece-me que o Instituto idealizou uma pesquisa, não foi feita só aqui, mas em nível de Brasil, [...] Esta pesquisa tinha como detectar, mapear as fraquezas e diante disso atribuíam-se várias metas. Assim, efetivou-se a parceria, onde o Prefeito tinha metas, Secretária, o gestor do sistema tinha metas a

cumprir, os Superintendentes e Coordenadores tinham metas, junto com o gestor.

O mapeamento da educação indicado pelos Gestores 1 e 2 refere-se ao diagnóstico, ou seja, a descrição da realidade em que se encontrava a educação do município se configura como elemento importante haja vista que funcionou como pré-requisito para definir ações que foram posteriormente realizadas. Diante disso, o diagnóstico das escolas da REME apontava que algo precisava ser realizado tendo em vista a situação em que se encontrava a educação do município (alto índice de evasão, repetência e conseqüente distorção idade/série) e escolheu-se o Programa Escola Campeã do IAS.

Ao referir-se ao levantamento realizado com vistas ao mapeamento da educação no município, como forma de conhecer a realidade existente o Gestor do Sistema 1 declara que:

[...] Nós começamos em final de 2000 trabalhando a Secretaria, nós tínhamos que melhorar a Secretaria. Como nós iríamos fazer a escola melhorar sua gestão se a Secretaria estava desorganizada. [...] então nós já tínhamos o PDE em todas as escolas e já trabalhávamos de 1997 a 2000 centrados na questão do FUNDESCOLA, mas também no gerenciamento da Secretaria e das escolas.

De acordo com o estudo¹⁵ de Peroni (2003, p.150), na década de 1990, a educação municipal de Campo Grande se apresentava com o seguinte perfil:

- [...] gestão de pouca participação efetiva da comunidade escolar nas decisões relativas à política educacional do município[...].
- a) a nomeação de diretores pelo Executivo, ao invés da realização de eleições diretas;
 - b) a implantação do sistema municipal de ensino sem ter havido discussão nenhuma, tanto com os professores como com entidades vinculadas à educação;
 - c) o Conselho Municipal, que existe apenas no papel;
 - d) o repasse de dinheiro para as escolas para despesas básicas, o que não foi implementado até o momento da elaboração da pesquisa;
 - e) a atrelagem do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo, assim como dos outros conselhos municipais, ao Executivo; e
 - f) o regimento escolar, que não está de acordo com a realidade escolar e tampouco foi discutido, sendo padrão para toda a rede.

¹⁵ O estudo da autora abrangeu o período de 1988-1998.

Pelas afirmações acima a gestão da rede, ao final dos anos 1990, configurava-se como uma gestão centralizada e operacionalizada pelo Órgão Central e que exigia mudanças.

O Gestor do Sistema 1, questionado sobre a importância do trabalho com um Programa com foco na gestão para a melhoria da qualidade da escola e seu conseqüente melhor desempenho manifestou-se:

Nós não tínhamos dúvidas de que melhorar a gestão recairia na melhoria e na qualidade de ensino que aquela escola prestava à comunidade. Então no sentido assim, se a gestão melhorasse melhorariam as rotinas escolares. Tem vários pilares a gestão e nós trabalhamos dentro da metodologia da gestão eficaz. Ou seja, nós tínhamos que melhorar as rotinas da escola o diretor não podia improvisar ele tinha que planejar, ele não poderia só conhecer, ele tinha que aprender e analisar os dados. Ele tinha que tomar decisão através de dados e fatos em prol da comunidade. Então melhorando estes itens e outros dentre outros na área de gerenciamento, ou, de gestão eficaz, nós melhorariamos a qualidade e foi o que aconteceu.

Com base na afirmação do Gestor do Sistema 1 para o Programa, e, por conseqüência para a SEMED, trabalhar a gestão da escola, significaria investir na figura do diretor, o qual teria que planejar e cumprir metas, exigindo-lhe comprometimento e eficiência no levantamento e análise de dados para a tomada de decisões. Tais condições garantiriam a melhoria da qualidade de ensino. Por um lado o Programa percorria seu caminho, em busca da ‘gestão eficaz’ que resultaria na escola ‘eficaz’ e no aumento da qualidade de ensino.

Por outro lado, os depoimentos evidenciam que além das escolas enfrentarem problemas relativos à qualidade do ensino devido ao baixo rendimento, “a parte estrutural também havia problemas graves, nas escolas faltava muita organização” (Gestor do Sistema 1).

Nessa perspectiva, melhorar o ensino implicaria priorizar a parte organizacional, a atividade administrativa, o “arrumar a casa”, tanto na escola quanto no Órgão Central.

Diante dessa realidade as ações da Secretaria de Educação objetivaram fortalecer a gestão e prever uma re-organização na estrutura das escolas. Essa é uma das razões pela qual o Programa Escola Campeã foi escolhido, na medida em que a Secretaria entendeu que o diretor precisava conhecer a escola e desempenhar o papel do líder, ser

uma figura forte, com poder de decisão, capaz de controlar e organizar a escola, tendo em vista a qualidade, a “escola eficaz”. Conforme palavras do Gestor da Escola E:

O Programa trabalhava em cima de um conceito de escola eficaz. E esta escola eficaz é onde o aluno aprende. Por esta razão eles cobravam estes gráficos para que todos tivessem noção do real panorama da escola e automaticamente do nível de desempenho dos alunos e eles tinham premiações para as escolas eficazes, tanto para professores, para a escola e para os alunos.

A “escola eficaz” foi a grande meta não só do Programa Escola Campeã, mas principalmente da Prefeitura e da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande. Uma escola em que os dados revelassem a elevação dos índices de desempenho dos alunos e que conduzisse a educação municipal de Campo Grande para a superação de seus problemas. O Programa Escola Campeã adota a “Pedagogia do Sucesso” em substituição à “Pedagogia da Repetência”. (OLIVEIRA, 1999).

Se, para o PEC a escola eficaz é a escola onde o aluno aprende e onde o diretor tem liderança, conhece a estrutura da escola e tem condições de agir sem perda de tempo, para a SEMED, igualmente, o caminho a trilhar é o do trabalho com foco na gestão escolar, com o Órgão Central perfeitamente ajustado.

Assim, a Prefeitura Municipal de Campo Grande, conforme estabelecido no Termo de Parceria (CAMPO GRANDE, 2001) compromete-se, em sua Política de Educação, centrar suas ações no ensino fundamental e na promoção da autonomia e integração das escolas de sua rede de ensino, durante a vigência do convênio. Nesse acordo, a Prefeitura Municipal compromete-se, também, a viabilizar os recursos necessários à sua implementação, manutenção e aprimoramento de sua política de gestão, procedendo às alterações necessárias para garantir que todas as cláusulas constantes no Termo de Parceria fossem cumpridas. As alterações provenientes do Programa na gestão do sistema e na gestão escolar serão tratadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

DECORRÊNCIAS DO PROGRAMA ESCOLA CAMPEÃ NA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE

O objetivo deste capítulo é analisar as influências do Programa Escola Campeã na gestão da escola pública municipal de Campo Grande, ao focar as medidas expressas em documentos, de modo específico, pela Secretaria Municipal de Educação e essas medidas se materializam a partir da implantação da parceria entre a Prefeitura de Campo Grande e o Instituto Ayrton Senna.

A materialização das ações na Gestão da Rede

A implantação do PEC, como decorrência do Programa de Gestão Municipal e Escolar prescreve modificações na legislação municipal, com vistas a sua adequação aos novos parâmetros de gestão da educação da rede municipal de Campo Grande.

No Termo de Parceria N. (CAMPO GRANDE 2001) a Prefeitura Municipal compromete-se a “desenvolver uma política prioritária em educação, centrada no ensino fundamental e na promoção da autonomia e integração das escolas da rede pública municipal (Item, 2, letra a) e a promover e/ou dar início à reforma legislativa necessária para a autonomia das escolas que compõem a rede pública municipal” (Item 2, letra c).

Assim, pelo Decreto n. 8.490, de 8 de julho de 2002 (CAMPO GRANDE, 2003) definiu-se a autonomia da escola da seguinte forma: “O Regime de Autonomia Escolar é a faculdade concedida às escolas municipais para tomada de decisão, como condição para o fortalecimento da Unidade escolar e conseqüente obtenção da eficácia do ensino aprendizagem”. (Art. 1º, parágrafo único). Em seu Art. 2º estabelece que “A concessão do Regime de Autonomia Escolar objetiva permitir que a escola gere os recursos de acordo com suas necessidades e prioridades, organize suas normas regimentais, elabore sua proposta pedagógica e realize a auto-avaliação institucional através do consenso da comunidade escolar”.

O Regime de Autonomia Escolar, efetivado via Decreto, faz menção à tomada de decisão e à responsabilização da escola pela elaboração do projeto pedagógico, pelo seu regimento interno e pelos resultados obtidos com vistas à melhora do ensino-aprendizagem.

Todavia, assinala-se que a Lei 9394 de 1.996, já prescrevia em seu 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 público” (BRASIL, 1996).

A presença deste dispositivo na LDB é resultado do processo de correlação de forças, da luta dos grupos organizados da sociedade civil, em especial dos educadores pela democratização da escola pública. Como assinala Paro (2002, p. 81)

Quando os grupos organizados da sociedade civil, em especial os trabalhadores em educação, pressionaram os constituintes de 1988 para inscreverem na Carta Magna o princípio da gestão democrática do ensino, eles estavam legitimamente preocupados com a necessidade de uma escola fundada sob a égide dos preceitos democráticos, que desmanchasse a atual estrutura hierarquizante e autoritária que inibe o exercício de relações verdadeiramente pedagógicas, intrinsecamente opostas às relações de mando e submissão que são admitidas, hoje, nas escolas.

A autonomia na REME é concedida pelo Decreto n. 8.490/2002 que em seu art. 3º assinala que à Secretaria Municipal de Educação compete:

- I. coordenar, acompanhar e avaliar o processo de implantação do Regime de Autonomia Escolar;
- II. estabelecer mecanismos de aperfeiçoamento ou correção de desvios detectados;
- III. definir indicadores e critérios para o exercício do gerenciamento da autonomia escolar com responsabilidade;
- IV. estabelecer atribuições e responsabilidades para a gestão pública escolar com autonomia;
- V. determinar mecanismos e estratégias que assegurem a unidade na Rede Municipal de Ensino, através da observância: da política educacional do Município; dos limites mínimos dos conteúdos curriculares; do início e término do ano letivo; da proteção do tempo escolar do aluno.

Além disso, cabe à Secretaria Municipal de Educação estabelecer normas e procedimentos para a implantação do Regime de Autonomia Escolar nas Escolas Municipais instituído pelo referido Decreto (Art. 5º).

Observa-se, pelos termos do Decreto, que a autonomia, de fato, é esfera distinta da Secretaria de Educação, na medida em que controla as decisões. A escola, por sua vez, é gestora das decisões no que se refere, principalmente, à busca da melhoria dos resultados de aprendizagem.

Os termos desse Decreto coincidem com o entendimento de que, essa autonomia, além de ser decidida pelas secretarias de educação, pode ser conquistada e ampliada pelo trabalho da escola. Isso significa que à escola é “delegada” a autonomia, na medida em que “vai ordenar, estruturar, implementar, avaliar todas as ações, normas, práticas, decisões, intervenções, na busca da melhoria dos indicadores de qualidade”. (BAHIA, 2000, p. 20).

Como assinala Lélis (2006, p. 86) o Programa institui a autonomia como um processo a ser seguido com orientações “passo a passo” e não se constitui como conquista, mas como condição para a responsabilização sobre os resultados escolares. Para Lélis a autonomia proclamada pelo Programa se refere a: “algo que pode ser doado, licenciado às escolas, uma concepção que se opõe à concepção de gestão democrática-participativa proclamada, já que, nesta concepção, autonomia é um processo construído compartilhadamente, pela ação dos sujeitos coletivos”.

A autonomia financeira e administrativa das unidades escolares, por meio da “regulação” pode limitar as possibilidades de uma gestão autônoma, na medida em que as ações pretendidas só poderão ser viabilizadas se previstas no PDE, o instrumento mais importante na previsão e aplicação de outros recursos. Dessa maneira, entende-se que a autonomia fica comprometida.

O Plano de Desenvolvimento da Escola PDE¹⁶ é um Programa do governo federal, inserido no FUNDESCOLA¹⁷ que, por sua vez, congrega outros programas que envia recursos financeiros para as unidades escolares. Este Programa provém de um

¹⁶ Plano de Desenvolvimento da Escola busca o aperfeiçoamento da gestão da escola pública e a melhoria da qualidade de ensino, mediante a elaboração do Planejamento Estratégico. Ao fazer seu planejamento a escola aponta os objetivos, as estratégias, as metas e os planos de ação a serem alcançados. Com o PDE a escola faz um diagnóstico de sua situação, define seus valores e sua missão. Recebe recursos financeiros para atingir as metas, como também recebe apoio técnico para a elaboração do plano. A execução do PDE é bastante monitorada pela gestão central dele (TOSCHI, Mirza Seabra, UCG, Goiânia, 2004, p.143).

¹⁷ Trata-se de um programa de gestão escolar, em desenvolvimento nos estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, conhecido como Fundo de Desenvolvimento da Escola ou FUNDESCOLA. O objetivo do programa é incentivar a adoção de um novo modelo de gestão na escola fundamental pública. Sua missão é promover um conjunto de ações para a autonomia e melhoria da qualidade do ensino fundamental e para a garantia da permanência das crianças nas escolas públicas. Sua estratégia principal é incrementar o desempenho dos sistemas de ensino público, fortalecendo a capacidade técnica das secretarias de educação, a gestão das escolas e a participação da comunidade na vida escolar (FONSECA. M. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 302-318, dezembro de 2003. disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. acesso em 9 de abril de 2008).

financiamento do BIRD com o MEC destinado a trabalhar, na educação com as regiões mais pobres do país, Norte, Nordeste e Centro-Oeste (FONSECA, 2003).

Para o Programa Escola Campeã, o PDE é um instrumento muito eficaz para o alcance das metas que cada escola se propõe, consiste no “documento central do trabalho da escola” (BAHIA, 2000, p. 325). O Manual do Programa dedica uma seção especial para o PDE, onde repassa instruções de como escrever o Plano, a quem compete a elaboração, quais os objetivos, a utilidade, e o “passo a passo”. O Programa Escola Campeã adverte que, ao se elaborar o PDE, é necessário que se considerem todas as diretrizes específicas e as orientações da Secretaria de Educação. O PEC apregoa também que seria o Plano de Desenvolvimento da Escola que garantiria a procedência dos recursos para a execução das ações da gestão escolar. Assinala-se que há uma convergência de interesses e princípios entre o PDE e o Programa Escola Campeã, o que poderia justificar a escolha da Prefeitura pelo Instituto Ayrton Senna.

Quanto à elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola, o Programa deixa claro que se deve dar com: “o máximo grau de participação da comunidade, no entanto, [...] o PDE deve ter o diretor como liderança, referência e responsável pelo trabalho. [...] e justifica que o PDE torna-se útil quando revela uma consistência entre seus vários elementos. É nisto que consiste a liderança do diretor: definir a missão, visão, objetivos e metas da escola [...]” (BAHIA, 2000, p. 325).

A concessão da autonomia para as unidades escolares, por Decreto, assinala que a mobilidade permitida para cada gestor escolar articular-se com todos os atores do processo educativo, está sempre ligada à Secretaria, visto que as metas de cada escola eram aprovadas sempre pela SEMED e atreladas às metas previstas, principalmente, pelo PDE da escola.

No que se refere à autonomia financeira, as escolas recebem recursos oriundos do governo federal (por exemplo, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)), administrados por uma Unidade Executora¹⁸, nesse caso, a Associação de Pais e Mestres (APM) ou alocados por esta Associação, além de recursos do próprio município.

A Lei Orgânica Municipal (LOM), em seu artigo 168, no inciso n, determina a criação de um fundo de manutenção às escolas da rede municipal de ensino, segundo

¹⁸ Trata-se de unidade de direito privado, sem fins lucrativos, representativa da comunidade escolar. (APM, Caixa Escolar, Conselho Escolar) (PERONI, 2007. p. 30).

tipologia. Estes recursos financeiros chegam às escolas pelo Regime de Adiantamento (RA), processo que vigora na Prefeitura Municipal desde 1.998. O RA foi estabelecido pela Lei n. 3528, de 19 de junho de 1998 que:

INSITUI O REGIME DE ADIANTAMENTO PARA A REALIZAÇÃO DE DESPESAS QUE NÃO POSSAM SUBORDINAR-SE AO PROCESSO NORMAL DE APLICAÇÃO.

[...] Art. 1º – fica instituído o regime de adiantamento para atender a realização de despesas que não possam subordinar-se ao processo normal de aplicação, visando à descentralização de recursos financeiros para implementação de maior agilidade à execução de ações e serviços dos órgãos, e entidades do Município de Campo Grande (CAMPO GRANDE, 2000, p. 103).

Entretanto, assinala-se que foi somente no ano de 2000 que esta Lei foi regulamentada, para a pasta da Secretaria Municipal de Educação, proporcionando a cada escola receber e administrar estes recursos. Esta regulamentação materializou-se pela Resolução SEMED nº. 27 de 24 de março de 2000, que:

ESTABELECE CRITÉRIOS PARA A TRANSFERÊNCIA DE RECURSOS ÀS UNIDADES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO.

[...]

Art. 1º – Ficam estabelecidos critérios para a transferência dos recursos financeiros às unidades escolares da Rede Municipal de Ensino.

Art. 2º – O Regime de Adiantamento consiste na transferência de recursos financeiros às unidades escolares da Rede Municipal de Ensino, para a realização das seguintes despesas:

- I-** manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar;
- II-** aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola;
- III-** implementação de projeto pedagógico.

Parágrafo Único – Será concedido o adiantamento para as unidades escolares mediante a apresentação trimestral de seu plano de aplicação

[...] (CAMPO GRANDE, 2001, p. 183).

Assinala-se que a Resolução mencionada acima foi alterada no ano de 2003 pela Resolução SEMED n. 58, de 25 de abril de 2003 que:

ESTABELECE CRITÉRIOS PARA A TRANSFERÊNCIA DE RECURSOS ÀS UNIDADES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO.

Art. 2º – A transferência de recursos financeiros às unidades escolares ocorrerá por Regime de Adiantamento – RA, trimestralmente, a partir de fevereiro de cada ano, e por Convênio, em conformidade com os projetos aprovados e homologados.

Art. 3º – O Regime de Adiantamento e Convênio transferem recursos financeiros às unidades escolares da Rede Municipal de Ensino para realização das seguintes despesas:

I – manutenção, conservação e pequenos reparos na unidade escolar;

II – aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola;

III – implementação de projetos pedagógicos.

[...]

Art. 4º – O valor da transferência de recursos às unidades escolares terá como critério o quantitativo de alunos matriculados no exercício, e os turnos em funcionamento, aplicando-se as fórmulas: $VT = NAM \times VPC$, para as escolas que funcionam somente no período diurno, e $VT = NAM \times VPC \times 1,1$, para as que funcionam no período diurno e noturno.

Sendo: VT = Valor Transferido;

NAM = Número de Alunos Matriculados;

VPC = Valor PerCapta.

^s 1º – O valor PerCapta será estabelecido através de Resolução, anualmente, no mês de janeiro. [...]

(CAMPO GRANDE, 2003, p. 57-58)

Nos depoimentos dos gestores escolares pudemos constatar como funcionou, na prática, a autonomia apregoada pelo PEC, ainda que muitas vezes, nestas falas, percebam-se inevitáveis comparações com relação à autonomia antes, durante e depois do Programa. Em se tratando de autonomia financeira o Gestor da Escola A, assim se expressa:

Na verdade não temos autonomia. Na verdade você não tem autonomia os recursos vêm predeterminados, financeira em termos, pois ela vem predeterminada, na verdade não posso comprar nada de alimentação, nada, só posso comprar material de expediente, de secretaria, de professores, de limpeza, material esportes, alguns reparos, só assim posso gastar.

E quanto à autonomia pedagógica, o Gestor da Escola A acrescenta:

Você tem assim, agora abriram mais, agora há dois três anos atrás, agora abriram um pouco é muito vinculado, direcionado, tem que

ser como eles querem, eu acho tem que ser assim, se os professores insista, deixa que tem resultado e então por que não deixa assim, inserir o professor aos poucos, é complicado (GESTOR DA ESCOLA A).

Ao referir-se a ‘agora, há dois três anos atrás’ o Gestor está se referindo a atual gestão da SEMED, com outra pessoa à frente da pasta, e à centralização do Órgão Central, que na sua visão parece estar menos controlador.

O Gestor da Escola B esclarece:

Durante o programa a autonomia foi muito menor do que a que temos agora. Quando você trabalha prestando conta do jeito que alguém está determinando pra você e se você não está fazendo aquilo, ou justificar porque você não fez, acho que diminui o grau de autonomia. Não que você não tenha que prestar contas ao Órgão Central. Mas quando existe uma cobrança muito grande desta prestação de contas o que está fazendo, uma cobrança em cima do que você estava fazendo pra você dar uma devolutiva, foi do jeito como alguém queria, e não como estava sendo importante pra escola. Assim que eu entendi.

Enquanto o Gestor da Escola C afirma:

Eu acredito que nós temos autonomia muito grande na parte pedagógica, autonomia administrativa e financeira nós cumprimos o que é previsto na legislação vigente. Por exemplo: eu não quero mais este funcionário, [...] eu não tenho esta autonomia, a gente tem que achar a solução. Se eu estou tendo um problema de aproveitamento escolar, se eu tenho uma determinada funcionária, ou professor que não está desempenhando seu papel, satisfatoriamente, primeiro vou fazer todo um investimento em cima deste profissional e se eu não colher resultado após o investimento que foi feito, aí eu vou ter que tomar uma decisão para encaminhá-lo ou para tratamento ou vou colocá-lo à disposição pra SEMED. Então a gente não tem esta autonomia de dizer como uma empresa, uma escola particular, que se não tem resultado recebe as contas, aqui é diferente. Então minha autonomia está no setor pedagógico, no sentido de que a gente discute com a comunidade a nossa proposta, o projeto político pedagógico tudo é discutido, a questão do calendário, a gente discute pra ser aprovado, toda a proposta da escola é discutida, inclusive com a APM junto.

Como se pode verificar os gestores atribuem que têm mais autonomia, após o Programa. Assinala-se o posicionamento adverso quanto à autonomia percebida pelos gestores das escolas em contrapartida com a autonomia entendida pelos gestores do sistema. Percebe-se, por parte dos gestores do sistema a necessidade de a SEMED instituir

a autonomia, pois na visão desses, ela é de extrema importância. A necessidade da autonomia fica evidenciada, por exemplo, na fala do Gestor do Sistema 1:

Isto era uma coisa que nós não tínhamos escrito ainda, só tinha verbal, mas com o Programa Escola Campeã nós escrevemos logo no começo de 2001. Nós escrevemos o manual de autonomia escolar. Então, eles eram divididos em: autonomia plena, autonomia parcial e autonomia restrita. Então convocação do professor, a escolha do convocado era autonomia plena, porém, a questão do estatutário, era autonomia restrita porque ele tem que seguir uma legislação maior. Então o Programa Escola Campeã deixou, ou, a partir dele que se criou um manual de autonomia para a rede municipal de ensino.

Em seu depoimento afirma ainda que a partir do Programa, se elaborou um “manual”, ou seja, ensinou-se como exercer a autonomia com um manual de instrução e lembra que a autonomia, para a escola pública é sempre “restrita”. Justifica-se afirmando que a autonomia é importante:

[...], embora, vamos deixar bem claro que não é uma autonomia plena, ela é uma autonomia dentro das leis regulares, ele tem uma autonomia até onde ele pode ir. Ele tem uma autonomia financeira até onde ele pode passar, ele tem uma autonomia administrativa até onde ele pode caminhar dentro da lei do sistema público. E ele tem uma autonomia pedagógica mais ampla, porém, acompanhada pelo sistema. O sistema está aí para acompanhar e perceber se ele está caminhando naquilo que é a preocupação da política, tanto municipal quanto nas outras esferas.

Para o Gestor do Sistema 1 uma escola autônoma precisa ser “regulada” pelo Sistema. Nesta medida, depreende-se que a autonomia do gestor escolar existe de maneira “vigiada” fiscalizada e segundo os interesses da Secretaria de Educação e limitada pela legislação vigente.

Já para o Gestor do Sistema 2, uma escola autônoma é aquela em que o diretor possui conhecimentos suficientes para torná-la eficaz. Verifica-se que a relação entre escola eficaz e autonomia da escola são aspectos indissociáveis:

Lógico. A autonomia dele está entrelaçada com o conhecimento. A partir do momento que ele conhece as leis, o sistema e sabe por onde pode caminhar, ele tem em suas mãos, ele tem pleno poder de aplicar a política do município, do Estado e do país. [...] Eu penso que a escola pública brasileira, aqui em Campo Grande ou no estado de Mato Grosso do Sul e em qualquer outro município, se o gestor souber administrar de forma democrática e participativa na forma como a lei coloca. O conhecimento que ele

vai oferecer a seus alunos e a sua comunidade fará com que a sua escola chegue a qualquer meta que ele estabelecer.

Para este gestor, o conhecimento ao qual se refere parece tratar-se do conhecimento dos aspectos legais. Se, assim o for, na visão deste Gestor do Sistema, o diretor que conhecer as Leis, seus direitos e deveres, imporá um ritmo diferente a sua escola e terá a garantia do cumprimento de todas as metas, as quais se propor.

O Gestor do Sistema 2 continua:

[...] a autonomia é fundamental, desde que ela seja fundamentada nas leis do sistema. Não é uma autonomia livre, ele não conhece nada, eles falam que ele quer implantar tal programa, quer se fundamentar em tal linha pedagógica, mas ele não fez estudos, ele não analisou, ele não estudou, ele não chamou a comunidade. Ele não participou pra comunidade como ele deveria caminhar. Se a escola é um ente totalmente democrático, a gente acredita que é o mais democrático de todos os lugares públicos. Se ele souber aproveitar isto ele terá em suas mãos um grande instrumento.

O gestor afirma ainda, que, ao mesmo tempo, em que não é uma autonomia livre, pois ela deve estar fundamentada nas leis do sistema, acentua a importância do estudo e da discussão com a comunidade.

Assim, a autonomia delegada às unidades escolares vai além da administração dos recursos financeiros, se trata da responsabilização total e irrestrita pelos resultados do desempenho escolar. Recai sob o diretor a responsabilização por zelar e garantir esses resultados, à medida que exerce a autonomia instituída pelo Poder Público. Como afirma Adrião (2006, p. 68-69):

A autonomia das unidades escolares passa a ser defendida, por grande parte dos atuais gestores governamentais. E por pesquisadores com o objetivo de qualificar o movimento em direção à responsabilização das unidades escolares, enquanto unidades produtoras das mazelas do ensino fundamental e, como tais, responsáveis primeiras pela ‘correção dessas mesmas mazelas’. É partindo dessa percepção que os discursos em nome do aumento da autonomia para as unidades escolares ganham relevância, em parte como reflexo dos debates e proposições internacionais sobre reformas na educação básica [...].

Cumprir assinalar que os resultados obtidos pela escola, de acordo com as orientações do PEC, é que determinarão seu sucesso, ou não. Nesta medida, se os resultados forem bons, a procura por matrículas nesta escola será maior, o número de alunos aumentará e, assim, a escola, passará a alterar sua tipologia. A tipologia das escolas

adota como um dos critérios de seleção o número de alunos, o número de salas, além do resultado da Avaliação Externa e em função dessa, se definem os proventos do diretor que será maior e sua escola desfrutará de maior prestígio na REME.

Outro ponto a ser analisado é que, inclusive o Regime de Adiantamento (RA) que a Secretaria envia para as escolas é calculado em cima do número de alunos matriculados nesta escola. Assim, quanto maior for o número de alunos, maior será o quantitativo do RA. Nesta lógica, evidencia-se o quanto é indispensável que a escola atraia para si o maior número de alunos, na medida em que, mais alunos significam mais verbas e mais recursos financeiros. Ora, se para o PEC uma escola eficaz é aquela em que o aluno aprende e toda escola eficaz demanda maior procura pelas matrículas porque apresenta qualidade de ensino, a sinalização é a de que: quanto maior for o número de alunos de uma escola, mais eficaz será esta escola (na medida em que para o Programa a “escola eficaz” é aquela na qual todo aluno quer estudar a que tem fila de pais na porta.

Assinala-se aqui que, para a SEMED a ‘autonomia’ da escola está vinculada a sua capacidade de ser eficaz ao incorporar a mesma linha de pensamento do IAS. Na visão do Sistema e do próprio IAS, uma escola eficaz é também uma escola que tem autonomia. Nesta medida traz-se para análise a fala do Gestor do Sistema 2. Este entrevistado fala das alterações originadas no Programa, que na sua visão proporcionaram segurança ao gestor para agir livremente, com autonomia, na tomada de decisão:

Eu penso assim, esta autonomia que a professora [...] iniciou lá e que houve uma resistência inicial, na verdade o profissional da educação, a Secretaria deu o poder pra ele, ele pode fugir da dependência. Na verdade o que existia antes era aquela co-dependência, eu tenho um problema, eu vou passar para o sistema e o que a professora [...] estabeleceu? Ela descentralizou o poder o que ela fez? Ela estabeleceu micro-poderes, cada setor tinha seu poder e tudo isto é pra dar suporte ao gestor. Então, deu-se poder para os setores pra que esses setores apoiassem o gestor. Este gestor apoiado por setores variados, se sentiu firme, seguro e pode caminhar livremente para a função principal que ele tinha, que era trabalhar para o pedagógico. E, esta dependência que ele tinha acabou.

Percebe-se neste depoimento ênfase na descentralização, mas para os setores da Secretaria de Educação, responsáveis pelo acompanhamento dos gestores escolares. Entretanto, assinala que estes gestores apoiados pelos setores se sentiram seguros, firmes e que deveriam ter:

Compromisso, seriedade e cobrança. Cobrança sistemática diária, frequência, índice de ausência dos profissionais, frequência dos profissionais de recursos humanos implementando a parte estrutural, oferecendo apoio financeiro quando necessário, oferecendo todo o apoio que precisasse.

Nesta fala emerge a evidência da cobrança de disciplina, do acompanhamento, dos registros contínuos, novamente o “passo a passo” orientado e fiscalizado pelo Programa.

[...] o Programa ensinou a trabalhar desta forma. Principalmente a análise de indicadores, que não se tinha idéia de como se analisava um gráfico, e, após quatro anos de trabalho qualquer profissional, qualquer gestor batendo o olho num gráfico, num indicador de desempenho ele sabe dizer se a escola dele está boa, ou ruim, se a sala dele está boa ou ruim. A partir do momento que ele entendeu que a análise de gráfico que a análise de indicadores dava a ele um diagnóstico da situação real de cada sala ele pôde começar a trabalhar as fraquezas (GESTOR DO SISTEMA 2).

Este mesmo gestor afirma que o PEC, ao ensinar a trabalhar com dados a leitura de gráficos, permitiu que a tomada de decisão dos gestores não se baseasse em meras suposições, na medida em que se tornaram capazes de entender a situação de cada escola, expressa nos dados. De posse deste entendimento, o gestor apresentava-se com segurança para a tomada de decisões.

Ele trabalhava em cima de ‘achismos’, “eu acho que o problema está aqui, eu acho que o problema acontece por conta disto...” Até então não se percebia, o sistema nunca havia se dado conta da necessidade de mapeamento. Não se fazia um planejamento das ações de forma concreta. Havia um setor de planejamento, mas ele era centralizado. A partir do momento que se iniciou um planejamento desde o guarda, o que é que o guarda faz? O que a segurança faz? O que a merendeira faz? O que a mãe do aluno faz? O que a comunidade faz? Qual o papel da comunidade na escola. A importância de cada pessoa no andamento do resultado do aluno. Tudo isto recai no desempenho da escola como um todo (GESTOR DO SISTEMA 2).

Segundo o entendimento do Gestor do Sistema 2, antes do Programa as ações e decisões da gestão escolar não partiam de diagnósticos. A elaboração do diagnóstico permitiu o planejamento das ações da escola. A partir desse depoimento pode-se entender que as ações da gestão escolar, portanto antes do Programa, ainda não possuíam a consistência e a objetividade, fruto de um planejamento baseado na análise da realidade escolar vigente talvez por isso apontada pelo gestor como baseada apenas em “achismos”.

Esta ausência de planejamento não permitia aos gestores a segurança que garantisse a eficácia das ações que cada um dos atores do processo ensino aprendizagem precisariam ter.

Assim, na visão dos gestores do sistema entrevistados, a autonomia da escola se dá na medida em que o diretor tem condições técnicas, fundamentação para impor ritmo próprio e adquirir independência nos caminhos que se propõe percorrer, com base na legislação.

Para a SEMED e para o PEC é necessário que a escola esteja envolvida com a comunidade. A escola além de mobilizar a comunidade precisa articular-se com ela recebendo apoio, porque conseguiu mostrar-se eficiente e fundamentada. Segundo a afirmação abaixo:

[...] um caminho que levará ao sucesso a escola eficaz.. Se o gestor tiver o conhecimento, a fundamentação pra implantar a gestão democrática em sua escola, seja ela no município, seja no país, eu penso que ele estabelecendo direções não tem por onde ele fugir. Se ele se amparar ou se fundamentar com conhecimento, na legislação e implantar a gestão democrática... porque a gestão democrática nada mais é do que você abrir sua escola para a comunidade. Você vai abrir se fundamentando, você não vai abrir para festa, você vai abrir dentro de um planejamento para implantar o conhecimento. E, a partir do momento que você abriu a escola pra comunidade você está com a comunidade na mão (GESTOR DO SISTEMA 2)..

Assim, para este gestor do Sistema, uma escola eficaz é aquela que se abre para a comunidade e pelo PEC entendendo que isso garante a gestão democrática. No entanto, democracia não é algo pronto, inacabado, que se reduz a abrir a escola para a comunidade, mas, sim, um processo de discussão e de decisão coletiva.

Em outras palavras, para Adrião e Camargo (2002, p. 78) a gestão democrática consiste em exercício, em prática dentro da escola e afirmam:

[...] é no âmbito da gestão escolar que o princípio da democratização do ensino se consolida como prática concreta. Portanto, cabe entender os limites e as possibilidades da lei, menos como expressão de normas jurídicas e genéricas e mais como instrumento indutor de modificações de práticas sociais concretas, neste caso, das práticas escolares.

Porém essa autonomia necessita abranger os níveis administrativos e financeiros, conforme assinala Paro (2002, p. 83), na medida em que:

É preciso, entretanto, estar atento para, com relação à autonomia administrativa, não confundir descentralização de poder com ‘desconcentração’ de tarefas; e, no que concerne à gestão financeira, não identificar autonomia com abandono e privatização. A descentralização do poder se dá na medida em que se possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público sua participação efetiva, por si ou por seus representantes, nas tomadas de decisão. Para que isso aconteça, no caso do ensino público, não basta a desconcentração das atividades e procedimentos de cunho meramente executivo, como vem acontecendo. É necessário que a escola seja detentora de um mínimo de poder de decisão que possa ser compartilhado com seus usuários com a finalidade de servi-los de maneira mais efetiva.

Enquanto que para o Gestor do Sistema 2 uma escola eficaz é aquela que se abre para a comunidade, para o Gestor da Escola B, que recebeu o título de ‘escola campeã’, na vigência do Programa, uma escola eficaz é aquela em que o compromisso com os resultados não é só do diretor, mas de todos e assinala:

[...] Para uma escola ser campeã depende de vários fatores, depende da comunidade que ela está inserida. Depende dos professores, depende do coletivo da sua escola. Então se você tem um bom coletivo, pessoas compromissadas, seu trabalho vai ser bom. Se você não tem, não vai ser nenhum programa que vai fazer seu trabalho ser bom ou não. Não vai ser nenhum programa que vai obrigar as pessoas a trabalhar mais ou menos, que vai obrigá-los a se comprometerem.

Percebe-se a crítica ao Programa na fala deste gestor escolar na medida em que entende que o reconhecimento da eficácia de sua escola não pode ser mensurada somente pelo atendimento às orientações de um programa de gestão escolar. Enfim, para este gestor, qualidade da escola vincula-se a comprometimento, ao compromisso de todos e entende que o trabalho coletivo influencia na qualidade do trabalho da escola, portanto, repercute igualmente nos resultados obtidos, além de determinar seu nível de autonomia. Percebe-se que para este gestor é fundamental o trabalho em equipe com o conveniente envolvimento e comprometimento de todos os membros do grupo, como decisão coletiva para todas as ações que a escola deseje empreender para a solução dos problemas. Nesta medida aponta-se a necessidade do comprometimento de todos para a melhoria da qualidade do ensino oferecido por cada escola e assinala-se que o sucesso das ações em

busca da escola eficaz depende do empenho de toda a equipe de professores, funcionários e do diretor de cada unidade escolar.

Pode-se dizer que é principalmente na elaboração e execução da Proposta Pedagógica que a gestão consegue alcançar níveis de autonomia. No entanto, como alerta Adrião (2006, p. 71):

É certo que a unidade escolar tem responsabilidades sobre o trabalho que desenvolve e no seu interior é que se produz o que, de fato, atribui significado às políticas educacionais. Logo, é nela e em função do que ali acontece que as medidas governamentais devem basear-se. É certo, também, que a “autonomia” da escola pública é sempre limitada, principalmente no que se refere aos insumos, uma vez que depende das políticas governamentais adotadas. De maneira análoga, a “autonomia pedagógica” das escolas públicas, ou das particulares, é limitada pelo conjunto de normas legais e institucionais que as organizam. Portanto, quando se fala em autonomia para a escola, cabe adjetivá-la: autonomia relativa.

Avaliação dos Alunos no Programa Escola Campeã

O Programa Escola Campeã apregoa que a avaliação é parte de qualquer processo de gestão e de qualquer processo pedagógico. “É um dos instrumentos de controle de qualidade da escola”. (BAHIA, 2000, p.170).

O que a escola vai avaliar - e como ela avalia - decorre do PDE e da proposta pedagógica. Na verdade, as atividades de avaliação são previstas nesses dois documentos e devem ser consistentes com os mesmos. Além disso, a avaliação do desempenho de cada funcionário deve ser consistente também com o plano anual de trabalho de cada um. A avaliação não é algo isolado que o professor faz dentro de sua sala de aula [...] (BAHIA, 2000, p.170).

Para o Programa, existem dois sentidos de avaliação: o primeiro refere-se à avaliação baseada em “instrumentos de avaliação” e funciona como um “termômetro indica a temperatura do paciente [...] (BAHIA, 2000, p. 169) compreendem os testes, questionários, provas, trabalhos que o aluno tem que fazer. Este tipo de avaliação “ajuda a fazer o diagnóstico do aluno: [...]. Mas ainda não é o diagnóstico, apenas fornece elementos. O resultado é um ‘indicador’, não é a avaliação” (BAHIA, 2000, p. 169).

O segundo sentido de avaliação, para o PEC refere-se “ao ato de avaliar, ou seja, às decisões que são tomadas em função dos resultados. A avaliação neste sentido,

sempre implica a existência de dados, um julgamento e ações posteriores que decorrem das decisões tomadas. É neste sentido que a avaliação é um elemento fundamental de gestão” (BAHIA, 2000, p. 169)

Nesta medida, o Programa entende que o resultado das provas testes, ou qualquer atividade avaliativa utilizada para mensurar desempenho, é diagnóstico, na medida em que a ‘avaliação’ consiste em decidir quais atitudes serão tomadas, em função destes resultados. O que se apurou pelos instrumentos avaliativos, ou seja, os resultados destes instrumentos são indicadores. O resultado dos testes e trabalhos diversos indica o nível de conhecimento dos alunos que permite a tomada de decisão do professor, e por extensão, da gestão. Por esta razão, o Programa entende que a avaliação é o que fundamentará todas as decisões da gestão, inclusive e principalmente a “enturmação”¹⁹ (BAHIA, 2000, p. 169).

Seguindo-se as especificações dos instrumentos avaliativos descrevem-se os testes e/ou notas e conceitos cumulativos, os quais indicam o desempenho global do aluno e permitem a **aprovação, reprovação, recuperação, reenturmação**; a avaliação bimestral indica o desempenho absoluto em relação a um conjunto de objetivos, de desempenho relativo de turmas dentro de uma escola ou entre escolas e permite a recuperação de alunos, revisão de programas e a atenção especial a determinadas turmas ou professores; por último, a avaliação externa da escola (tipo SAEB) que indica o desempenho da escola em relação a ela mesma ou a outras escolas e permite a revisão de currículos, programas, metas do PDE o trabalho dos professores (BAHIA, 2000, p. 169).

Segundo informações coletadas no Manual Gerenciando a Escola Eficaz a avaliação é ‘simplesmente’ o resultado cumulativo do esforço e do trabalho da escola e dos alunos. “Numa escola eficaz não existe a idéia de que alguém passa por sorte ou é surpreendido no final do ano sem saber se vai passar ou não”. (BAHIA, 2000, p. 176).

¹⁹ **Enturmação** é o agrupamento de alunos, que poderá acontecer de quatro formas diferentes. 1º – Enturmação **por série** – a mais utilizada na maioria dos países do mundo e na maioria das escolas brasileiras; 2º Enturmação **por ciclos**, regime de progressão continuada, os alunos não são aprovados nem reprovados enquanto dentro de um mesmo ciclo. Neste sistema de enturmação a mudança de ciclo só ocorre ao final de cada ciclo; 3º **Classes multisseriadas** em que os alunos são agrupados de acordo com a série e fazem atividades diferentes, embora sejam ensinados por um mesmo professor; **Classes especiais** para alunos mais atrasados ou mais adiantados. O Programa declara que fora estas quatro opções que são as mais usuais, a legislação educacional e a teoria pedagógica, prevê outros tantos que não os descritos acima (BAHIA, 2000, p. 63).

Entende-se que esta percepção do Programa é adequada, na medida em que é fundamental que a escola utilize instrumentos que proporcionem a avaliação do aluno ao longo do ano letivo e que permitam revelar, coerentemente, ao final de cada processo avaliativo, seus progressos e dificuldades, para que o aluno não possa ser surpreendido com o resultado de sua aprendizagem escolar, somente ao final do ano letivo.

Ainda, segundo o Programa, a maioria das avaliações é realizada pelos professores e tem uma função diagnóstica e de acompanhamento. O próprio professor vai usar os indicadores dessa avaliação com objetivos claros: diagnosticar o aluno e tomar medidas preventivas e corretivas para assegurar o seu progresso.

Ao final de cada conteúdo programático trabalhado, ou a cada período estabelecido pelo professor ou pela escola, com base no resultado das avaliações segue-se a tomada de decisões a respeito de cada aluno: prosseguir, alterar o ritmo, dar uma parada para promover a recuperação.

Para que a avaliação sirva para fins de recuperação, é importante que os instrumentos sejam suficientemente detalhados para diagnosticar os progressos do aluno em relação a metas específicas e, conseqüentemente, revelar as lacunas mais evidentes. Não é qualquer teste ou instrumento que serve para fazer um bom diagnóstico. E, se não houver bom diagnóstico, será impossível proceder a uma recuperação adequada e eficaz. (BAHIA, 2000, p.173).

A avaliação de desempenho do aluno recomendada pelo Programa visa valorizar o progresso individual e coletivo, o que foi alcançado e também as tentativas realizadas para conseguir superar os desafios propostos pelo professor.

Ao sinalizar resultados, a avaliação permite comparar:

- o desempenho do aluno com o que é esperado para o período;
- o desempenho do aluno com seu desempenho anterior;
- o desempenho do aluno com o de seus colegas;
- o desempenho de uma classe em relação a outras classes da mesma ou de outras escolas. (BAHIA, 2000 p.174).

Verifica-se que a avaliação no contexto da Escola Eficaz segue dois grandes sistemas em larga escala: **a avaliação de aprendizagem direcionada ao aluno** e a avaliação de **desempenho voltada para o desempenho de professores e da escola**. O Programa ressalta a importância de se estabelecer, “de forma colegiada, princípios, regras e práticas de avaliação que todos os professores devem obedecer e seguir” (BAHIA, 2000, p. 178), porém adverte que todas as avaliações devem ser coerentes com a Proposta

Pedagógica e devem acontecer de forma transparente para permitir aos pais uma clara visão da situação dos filhos. Essas avaliações também devem assegurar liberdade para o professor implementar suas regras, de acordo com suas preferências, assim como serem educativas quanto ao caráter de cumprimento dos prazos. As avaliações não podem permitir que a segunda chance a ser dada ao aluno se caracterize como adiamento para a sistematização e ordenamento do conhecimento, mas como forma de ensinar ao aluno uma particular organização do que aprendeu (BAHIA, 2000, p. 178).

O Programa cobra coerência entre a Proposta Pedagógica, o Regimento Interno e o PDE, tendo em vista que se complementam e se subsidiam. Justifica-se a importância desses documentos em cada escola, na medida em que, dentre outros aspectos, fundamentam a avaliação. Nesses documentos devem ser previstos instrumentos avaliativos que fornecem o diagnóstico, processo importante, anterior à avaliação, a tomada de decisão.

A avaliação realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)²⁰ do Ministério da Educação é um dos processos de avaliação externa, implantado em 1991. Neste sistema, de âmbito federal, são contemplados itens relacionados ao desempenho dos alunos, às práticas de gestão utilizadas pelo diretor, ao perfil dos professores e suas práticas pedagógicas, às características físicas e de conservação das escolas, aos equipamentos, à trajetória educacional e às características socioeconômicas e culturais e de hábitos de estudos dos alunos.

O Projeto de Avaliação Externa integra o conjunto das ações do Educar para Vencer, um conjunto de projetos prioritários voltados para promover nas escolas condições de auto-gestão da qualidade do ensino oferecido aos alunos. A Avaliação Externa é, em parte, o reflexo regional de uma cultura de avaliação educacional que vem se estabelecendo no Brasil desde a criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico, SAEB. O objetivo do projeto é fornecer às escolas ferramentas diagnósticas e informações que possibilitem a identificação de problemas e a conseqüente melhoria do ensino oferecido. Sua particularidade em relação ao modelo nacional é que, em lugar de apresentar dados agregados por região, o Projeto de Avaliação Externa tem por

²⁰ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) instituído pela Portaria n. 89 e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), instituído pela Portaria n. 69. A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações; A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações (Disponível em www.inep.gov.br/basica/saeb. Acesso em agosto de 2008).

compromisso e desafio fornecer, a cada escola, os resultados alcançados por seus próprios alunos em relação àquilo que deveriam estar aprendendo. (BAHIA, 2001).

Assim, o sistema avaliativo apregoado e perseguido pelo PEC expressa o entendimento de que a avaliação externa serve de parâmetro para o julgamento e a comprovação se a escola foi eficaz, ao longo do ano letivo ou não. Assim, “Um cuidado importante, na avaliação externa, é assegurar meios objetivos para comparar os resultados de uma escola com a outra. Para isto, é essencial o uso de testes elaborados segundo padrões estatísticos rigorosos – de outra maneira as comparações não são válidas”. (BAHIA, 2000, p. 179). Essa avaliação é essencial e vem ao encontro dos fundamentos do PDE, quando este afirma ser necessário a escola apresentar: “focalização no futuro; visualização para fora; orientação para as pessoas, para clientes e para resultados; [...] estilo participativo; delegação de responsabilidade e trabalho em equipe” (FREITAS *et al*, 2004, p. 73)

Por exemplo, no estado da Bahia,

A Avaliação de Aprendizagem foi implementada em 2001 e hoje envolve alunos da 1ª à 4ª séries do ensino fundamental. Esses alunos respondem a testes de múltipla escolha para Português e Matemática. Em 2003, o Projeto introduziu o teste de Produção Textual para a 4ª série. O grande desafio alcançado pelo sistema tem sido possibilitar que professores das mais diversas regiões do Estado da Bahia apliquem a avaliação com o mesmo rigor e interpretem os resultados dos alunos seguindo os mesmos critérios. A avaliação de Aprendizagem 2003 esteve presente em 272 municípios baianos. Ao todo, 3.758.995 de testes foram produzidos e distribuídos entre as 2.656 escolas envolvidas. (BAHIA, 2001).

No que se refere à Avaliação Externa, a SEMED implementou seu próprio sistema de avaliação elaborado pelo Departamento de Planejamento e Avaliação (DPA), pelo Sistema avaliativo do Programa Municipal de Avaliação de Desempenho dos Alunos da Rede Municipal de Ensino (PROMOVER):

Em 1999 a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande criou o Programa Municipal de Avaliação de Desempenho dos alunos da Rede Municipal de Ensino-PROMOVER, que tem norteado as ações municipais relativas à avaliação da REME, e desde então, tem realizado avaliações de alunos do Ensino Fundamental, utilizando os resultados para estabelecer políticas públicas efetivas, que contribuam para que a aprendizagem dos

alunos alcance as habilidades e competências esperadas para cada série (CAMPO GRANDE, 2007, p. 15-16).

Após a efetivação da Parceria com o IAS, a SEMED impõe foco nas pessoas e nos resultados ao contemplar os participantes da Avaliação Externa, com um sistema de premiação, pela Resolução SEMED n. 41, de 15 de março de 2001 em que dispõe sobre a concessão de prêmios aos participantes do Programa de Avaliação Externa/SEMED e dá outras providências, com base nos seguintes considerandos:

[...] **CONSIDERANDO** que cabe à Secretaria Municipal de Educação coordenar o processo de desenvolvimento do Sistema Municipal de Ensino, assegurando a concretização e metas do Plano Nacional de educação/2001;

CONSIDERANDO a necessidade de estabelecer formas alternativas para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem; e,

CONSIDERANDO que o desempenho dos alunos é um indicador que evidencia o nível de educação escolar oferecida nas instituições de ensino,

RESOLVE:

Art. 1º Será concedida premiação aos participantes que apresentarem melhor desempenho na Avaliação Externa dos componentes curriculares, realizada pela SEMED.

Art. 2º O Programa de Avaliação Externa compreenderá a aplicação de testes relativos aos conteúdos dos componentes curriculares, desenvolvidos pelas escolas municipais de acordo com o nível de escolaridade dos alunos (CAMPO GRANDE, 2003, p. 24).

Os prêmios, por sua vez, serão oferecidos “em espécie, objetos materiais e certificados pela participação e desempenho satisfatório” (Art. 3º). A premiação será destinada (Art. 4º):

- I. em espécie, às escolas classificadas com melhor desempenho, evidenciado pelo somatório dos pontos obtidos pelos seus alunos e será repassada às Associações de Pais e Mestres - APM da referida escola;
- II. Aos alunos que obtiverem maior número de pontos ao final da avaliação;
- III. aos professores, cujas turmas apresentarem melhor desempenho na avaliação externa, evidenciado pelo somatório dos pontos obtidos por todos os alunos de sua turma (CAMPO GRANDE, 2003, p. 24-25).

Esta determinação se materializa na premiação aos melhores tanto das escolas e alunos, quanto aos professores. Assim, a escola que está melhor é a que ganha mais, a que recebe, nesse caso, prêmios, em função dos resultados mensurados pelo desempenho.

Percebe-se, pelas entrevistas, como os gestores, premiados ou não, reagiram e entenderam o sistema de premiação para seus trabalhos, segundo o Gestor da Escola 2:.

No início, foi bem aceito. Nós tivemos aqui professores da primeira série que atingiram a nota 7,0 receberam cheques, ficaram felizes. No segundo ano já foi ficando uma coisa muito de competição. Ficou meio complicado dentro da escola, porque aqueles que não conseguiram não foi por falta de esforço. Uma sala com dificuldade de aprendizagem, são fatores externos, então não conseguiram aquela nota. Dentro da escola a gente premiava os alunos também, nós chamávamos os alunos destaque. Então no começo, foi bom os alunos competiam entre eles as turmas competiam entre si, depois, os alunos e os professores foram vendo que não era isto que fazia eles estudarem mais ou menos e já não davam mais tanta importância e começou a gerar mal estar entre os colegas professores e os próprios alunos (GESTOR DA ESCOLA B).

Ao adotar-se o procedimento de premiarem-se os melhores estimula-se a competitividade entre as unidades escolares, entre alunos e entre professores. A premiação indica a incorporação da lógica do mercado, ou “quase-mercado”, em que pela competição, característica do mercado, se induz à qualidade dos serviços públicos.

No entanto, o mesmo entrevistado aponta que esta mesma premiação gerou mal estar entre as escolas, na medida em que,

Pela própria competição. Porque aqueles que não conseguiam eles se sentiam incapazes. E pensavam: “isto eu não vou conseguir mesmo” e isto não fazia com que eles estudassem nem mais nem menos. E, entre os professores que não conseguiam, pois naquele ano eles tiveram uma turma mais difícil, com mais problemas, eles pensavam eu não vou conseguir mesmo, não adianta eu me esforçar tanto pois com esta turma eu não vou render o tanto que eu gostaria pra ser premiado. E o trabalho não era pelos alunos e pelo desempenho e começaram a ficar incomodados com isto (GESTOR DA ESCOLA B).

A materialização da premiação consistia no alcance de médias de aproveitamento por parte de alunos, professores e o destaque no conjunto da escola. Evidencia-se a superação e a competição, aqui expressas na fala deste mesmo gestor:

[...] a meta para os professores deveria ser acima de 6, e eu acho que era a Prefeitura quem dava os cheques. Por exemplo, se a média do desempenho dos alunos fosse 6,7, o prêmio seria de R\$ 670,00. O estímulo com a premiação, no começo, os professores pensavam que seria uma forma de reconhecimento. Porém, no outro ano, quando não conseguiu aquele mesmo professor que não

conseguiu se incomodou. [...], pois é depende da turma que você pega. No primeiro ano os alunos também estavam motivados com a premiação, foi bom. Nós achamos que seria uma forma de estimulá-los. Mas depois quando eles foram vendo que eram sempre os mesmos alunos que ganhavam, foram se desestimulando. Quando eles percebiam que eram os alunos mais dedicados, não tinham dificuldades de aprendizagem, [...] Sempre os mesmos alunos que ganhavam os prêmios, não melhorava os outros alunos. [...] o trabalho não era só do professor ou do diretor, a escola caminhou muito bem, graças a Deus, mas com a somatória do trabalho, principalmente da Supervisão Pedagógica. [...] o especialista não foi levado em consideração, para premiação nenhuma, [...] eu consegui elevar o ranking da escola de 20º lugar pra 5º, no ranking municipal da melhor escola e só o professor que era premiado. A escola também recebeu. Porém, os outros envolvidos que contribuíram para que o pedagógico tivesse uma elevação [...] então assim, é muito relativo premiar com dinh [...] com coisas, você comete injustiças. Eu briguei muito por uma professora que pegou uma sala de segundo ano de alunos que não sabiam nem o alfabeto, na época, e eu falei não é justo, foi assim, escolhido a dedo os alunos que estavam muito ruins que não tinham alfabetização nenhuma, ela pegou e alfabetizou. Porque ela não atingiu a meta que estava prevista ela não foi premiada. Aí, com relação a outra que as crianças tiveram pré, que já chegavam alfabéticos foi premiada e nem fez um bom trabalho tanto quanto ela fez. [...] as crianças já haviam chegado semi prontas, digamos assim [...] Então, [...] eu não concordo com isto, então neste ponto a premiação é negativa (GESTOR DA ESCOLA B).

Na visão do Gestor da Escola C a premiação apresenta um caráter de injustiça e desconsideração pelo esforço empreendido por alunos e professores, ao manifestar-se com o seguinte depoimento:

Com relação à premiação penso que não era muito justo. Para se ter uma premiação justa deveriam ser levados em conta todos os problemas sociais que interferiam naquela turma, naquela criança que não conseguiu desenvolver. Como que o professor conseguiu pegar a criança no início do ano, um diagnóstico de como a turma estava no início do ano e como ele entregou. Porque, às vezes, fizeram um trabalho maravilhoso, mas não conseguiu atingir a meta. Então, este profissional não recebeu nem um estímulo favorável, pois ele não era premiado pelo bom trabalho que ele realizou durante o ano. Eu penso que eles deveriam levar em conta todos estes aspectos e fazer uma [...] todo o processo que ele percorreu durante o ano letivo com os alunos de todo o aproveitamento que teve, houve avanço (GESTOR DA ESCOLA C).

Ficou claro na fala do entrevistado acima, o quanto gerou descontentamento em sua escola a premiação. Ainda que o trabalho do Programa Escola Campeã tivesse seu foco na gestão escolar (diretor) a Supervisão Escolar fora atingida à medida que seu trabalho envolve professor e aluno, objeto da escola, com vistas à melhoria do desempenho do processo ensinar e aprender.

O trabalho da supervisão escolar²¹ e da orientação educacional, no entendimento da REME contribui para que a gestão da escola possa acompanhar o trabalho de todos os protagonistas com vistas à qualidade do processo ensino e aprendizagem, para que este aconteça da forma como está planejado nos documentos oficiais. “Busca-se construir uma escola que tenha em sua essência o trabalho coletivo, com profissionais comprometidos em desenvolver bem suas funções garantindo a sua especificidade, entendendo que o conhecimento envolve uma dimensão ética, política e social [...]” (Disponível em www.pmcg.gov.br. Acesso em julho de 2008).

De acordo com os depoimentos percebe-se que a supervisão escolar, se sentiu à margem do processo, pois o PEC não previu nenhuma premiação. Os supervisores entenderam que o Programa desconsiderou a importância de seu trabalho junto ao diretor e professores, já que aqueles atuam como apoio pedagógico no processo de ensino e aprendizagem, conforme se evidencia nesta afirmação:

[...] o trabalho da direção da escola é em cima do trabalho do Supervisor, e que isto é o óbvio, porque trabalha o pedagógico da escola. [...] as coisas estão camufladas e que se apresentam por ordem de importância, e de autoridade, quem trabalha diretamente com o professor e este com o aluno, no entanto, no Programa Escola Campeã não havia nenhuma premiação para a Supervisão [...] É onde a premiação magoava os professores, onde havia salas com alunos que apresentavam maior dificuldade. Então o professor que se empenhava no trabalho, trabalhava, batalhava, batalhava... o aluno cresceu mas não conseguiu atingir a meta estabelecida, não conseguiu aprovação. Então, este professor achava que seu trabalho foi em vão. Então ele não recebeu premiação, mas, outro professor que tinha uma turma mais organizada com uma aprendizagem maior, porém sem menor esforço (SUPERVISOR DA ESCOLA 4).

Ressalta-se que o manual refere-se à Supervisão escolar nos seguintes termos:

²¹ Na REME os supervisores escolares desempenham a função também de coordenador pedagógico. É o profissional da escola que está bem próximo dos professores e seu envolvimento está diretamente ligado ao setor pedagógico da escola. Cabe ao supervisor trabalhar com alunos e professores intermediando as relações entre esses com vistas à melhoria de rendimento, tanto de alunos, quanto de professores.

[...] é considerada por muitos como o mecanismo de liderança, por excelência. Essa função comumente é exercida pelo diretor ou pela coordenação pedagógica da escola. Na maioria dos sistemas de ensino, onde a autonomia da escola é muito limitada ou inexistente, a supervisão externa da Secretaria inclui a supervisão direta dos professores, atropelando, desta forma, a responsabilidade do diretor. Vale a advertência: **não confundir supervisão com tutela**. [...] Em determinadas circunstâncias, a supervisão pode e deve se constituir num elemento adicional de capacitação dos professores (BAHIA, 2000, p. 218 grifo nosso).

Em contrapartida, para o gestor do sistema a instituição da premiação tinha como objetivo melhorar os dados ‘para’ o PEC, ou seja, melhorar os dados em função do Programa para agir como estímulo em busca da melhoria do ensino, de acordo com a seguinte fala:

Na verdade, não foi bem o Programa. Nas discussões que nós tínhamos em nível de Brasil, dentro do Programa Escola Campeã, nós nos relacionávamos com muitos municípios. Na época eram 52, inicialmente, depois caiu para 47, depois para 43. Nas discussões que o Instituto nos proporcionava, enquanto gerentes a nível de país, nós discutíamos muito aquilo que dava certo num lugar o que não dava certo no outro. Trabalhava esta questão. E a professora [...] ao ouvir o Secretário de um município no Pará, era o [...] o secretário, nós chegamos a conclusão de que era legal instituir. Não é que o Programa fez com que a gente instituisse. Nós acreditávamos que para a melhoria da qualidade de ensino, para nós melhorarmos os dados ‘para’ o Programa a premiação seria uma coisa viável, um estímulo. Aí, neste sentido, foi avisado no início do ano que, no final do ano, o professor que alfabetizasse 70% levaria mais R\$ 700, 00, quem alfabetizasse 80%, levaria R\$ 800,00. De sete pra cima, 70% pra cima a alfabetização de 60%, não leva nada. 71%, R\$ 710,00. Então foi feito ao longo de dois ou três anos esta premiação. Primeiro, com as crianças de primeiro ano e depois pegou também Língua Portuguesa e Matemática, de 5ª a 8ª (GESTOR DO SISTEMA 1, grifo nosso).

Verifica-se, nas respostas que a premiação, como forma de melhorar os resultados desencadeou um clima de disputa e inseriu a competitividade entre as escolas. Os procedimentos concorrenciais que, a princípio, gerara o sentimento de recompensa pelo esforço empreendido, por alunos e professores, se mostraram frustrantes ao longo da efetivação do processo da premiação, via Avaliação Externa, em âmbito municipal e a conseqüente concessão de prêmios.

Outro fator de desestímulo consiste no fato de professores que conseguiram elevar o desempenho de seus alunos, porém, que não conseguiram atingir a meta estipulada não foram considerados para fins de premiação.

Percebe-se que a metodologia da premiação está coerente com o processo de busca da “qualidade no ensino”, sugerida pelo Programa, na medida em que o estímulo à competição se baseia em resultados. As premiações utilizadas nos serviços públicos para que “promovam mudanças de estruturas organizacionais e da adoção de valores e comportamentos modernos no interior do Estado, se revelou mais capaz de promover o aumento da qualidade e eficiência dos serviços sociais [...]” (BRASIL, 1995, p. 18).

Neste contexto, a Secretaria Municipal de Educação registra o seu entendimento de que:

Hoje, a educação municipal de Campo Grande está inserida nesse vultoso movimento em busca, fundamentalmente, aperfeiçoar e aprofundar as práticas e conceitos democráticos e, para isso, a crucial importância do trabalho de legislação e regulamentação levado a cabo por esta gestão, que vive um novo momento com referência à gestão escolar no fazer administrativo-pedagógico, com objetivo único de alcançar a excelência no desempenho escolar desejado e com toda uma infra-estrutura educacional voltada para este objetivo. [...] Este compêndio tem peculiar relevância na nova geração de leis, decretos, resoluções que, na prática, redesenham o papel da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, pois foi elaborado de forma a permitir a divulgação e o conhecimento da legislação vigente no âmbito do ensino público municipal (CAMPO GRANDE, 2003, apresentação).

Esta apresentação manifesta o desejo da administração pública, por intermédio da autoridade educacional, a Secretária da Educação, que ressalta um novo momento em relação à gestão escolar de alcançar um objetivo único, ou seja, a excelência no desempenho escolar apoiada pela infra-estrutura educacional proporcionada pela gestão municipal. Nessa lógica, justifica-se a necessidade de adotar um sistema consistente para escolha de seus diretores, baseado na competência administrativa e ao adotar a “Certificação Ocupacional” para diretores de sua rede.

A certificação dos gestores escolares

A autonomia anunciada pelo Programa está vinculada à responsabilização das escolas e centra-se quase exclusivamente na figura do diretor da unidade escolar. Ao diretor da escola se impõe todos os ônus e bônus de cada unidade. Ele é o gerente, o administrador, aquela figura que “regerá toda a orquestra” do concerto da aprendizagem (ESCOLA CAMPEÃ, K7; GESTÃO ESCOLAR. 2000). Para auxiliar na gestão da escola

um dos atores a quem a direção delega poderes e tarefas, é ao secretário da escola, pois além de exercer função de confiança, a secretaria é o órgão central de desempenho das atividades administrativas.

Subordinada a direção, a secretaria é encarregada do serviço de escrituração e registro escolar, de pessoal, de arquivo, fichário, da preparação das correspondências da escola, da preservação de sua história, da guarda de documentos, bem como do processamento das informações que devem circular dentro e fora da instituição. (BAHIA, 2000, p.22).

Para o Programa, o sistema de informações veiculadas dentro e fora da escola é de extrema importância. O conjunto de dados, extraídos dos eventos de toda ordem na escola, a começar pela frequência de alunos, professores e funcionários, atividades extra classe mas principalmente dados que revelam o desempenho de alunos e professores, precisam ter fácil e rápido acesso, tendo em vista a avaliação.

Os conceitos de modernidade e a busca da autonomia, pela escola, passam, necessariamente, por um sistema de informação eficiente, confiável e de fácil acesso, o que, sem dúvida, subsidia melhores tomadas de decisão. (BAHIA, 2000, p.22).

De acordo com as informações contidas no Manual “Gerenciando a Escola Eficaz”, do Programa Educar para Vencer da FLEM (BAHIA,2000), os gestores educacionais devem desempenhar algumas atribuições.

Ao diretor cabe, em primeiro lugar, desenvolver alto grau de profissionalismo de todos no processo educacional, quer seja do próprio gestor, secretário, coordenador, encarregado de serviços gerais; Para o Programa todos os profissionais da escola precisam apresentar condições técnicas, ou seja, ser profissional, conhecendo suas obrigações e entendendo o que lhes cabe realizar na função que foi efetivado. Neta medida seja professor, secretário, auxiliar de limpeza, ou qualquer outra função que desempenhe precisa ter bem claro quais suas atribuições no desenvolvimento da escola. Estas atribuições devem constar no Regimento Interno de cada unidade, na Proposta Pedagógica e estar de acordo com o PDE. Desta maneira o dirigente tem condições de cobrar desempenho, respaldado por estes três documentos, fundamentos da escola.

Em segundo lugar, o diretor deve promover o comprometimento dos professores, principalmente, dos alfabetizadores com resultados satisfatórios. Para isso o

diretor precisa selecionar professores alfabetizadores com competências específicas de alfabetizadores como se registra no Manual:

Dado que a alfabetização é o critério fundamental para o futuro progresso dos alunos, cabe ao diretor assegurar que os professores mais capacitados de sua escola sejam alocados às classes iniciais. Dez especialistas convidados pelo BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento – para opinar a respeito das estratégias mais eficazes para melhorar a escola concordaram que, de todas, a mais importante e também a mais barata é colocar os melhores professores para dar aulas na primeira série (BAHIA, 2000, p. 43).

O PEC sugere também que o diretor “deve priorizar o acompanhamento permanente dos progressos de cada turma. Para isto deve estabelecer metas de desempenho, junto com cada professor, datas para rever o progresso e tomar providências cabíveis, [...]” (BAHIA, 2000, p. 43). A materialização destas orientações se dá quando os dados coletados na escola se transformam em gráficos e, de posse destes os diretores são capazes de tomar as decisões cabíveis, inclusive promover a recuperação para os alunos que não atingiram desempenho satisfatório.

Além disso, cabe ao diretor desenvolver programas que envolvam pais e a comunidade escolar como um todo, com vistas ao fortalecimento da participação dos pais e seus conseqüentes comprometimentos com a educação dos filhos. De acordo com os depoimentos colhidos junto aos gestores escolares trouxe-se a evidência desta atribuição do diretor orientada pelo Programa:

[...] a gente começou a chamar mais a família para a escola a participar mais, estar acompanhando mais o rendimento do aluno, os alunos que tinham frequência 100%, a gente fazia em forma de premiações, isto era um atrativo para a família [...] (GESTOR DA ESCOLA 3).

Assim, para o PEC de modo particular, cabe ao diretor articular e alinhar a missão, a visão e os objetivos da escola com as diretrizes da Secretaria, entendendo que:

A missão refere-se ao papel desempenhado pela escola no processo educacional. Qual a missão de uma escola? Para que existe a escola? [...] Cada escola é quem define a sua missão. Mas esta definição não depende só da escola e do que pensam as pessoas responsáveis por ela. Ela é limitada, ou balizada, por outras expectativas da sociedade a respeito das escolas. Estas expectativas incluem: a missão específica da escola é ensinar e educar; a escola deve assegurar que os alunos adquiram conhecimentos, habilidades e competências relevantes para o seu pleno desenvolvimento intelectual, mas que também sejam úteis

para sua vida em sociedade; . os valores educacionais, ainda que próprios de cada escola, devem incluir o respeito e a tolerância pelo outro, pelas leis do país, e outros ideais de convivência e formação de cidadania. [...] (BAHIA, 2000, p. 332).

Neste sentido, para o Programa, cabe ao diretor “assegurar a consistência entre o **pacto** interno da escola – o PDE – e as diretrizes externas da Secretaria, com as quais a escola tem que **pactuar** na busca do êxito dos alunos” (BAHIA, 2000, p.192 grifo nosso). A missão a que se refere o Programa está ligada à finalidade a qual a escola se propõe alcançar. O Programa dá ênfase para que, pela missão, todos tenham claramente quais são os valores que a escola busca. De acordo com o PDE, cada escola imprime seus objetivos e planeja as ações em busca deles. O Programa assinala que “A escola tem senso de missão. Define com clareza sua proposta de ensino. Todos sabem os valores que são ensinados e praticados nesta escola” (BAHIA, 2000, p. 14). Como acentua Freitas *et al* (2004, p. 71) o PDE entende que tanto a escola, quanto qualquer organização precisa “estabelecer uma nova cultura organizacional firmada sobre os princípios de gestão estratégica e do controle da qualidade total, orientada pela e para a racionalização, eficiência e a eficácia”.

Nessa ótica, a escola é vista como um empreendimento que se destina ao sucesso de todos, sejam estes gestores, colaboradores (funcionários em geral), alunos, pais/responsáveis, sociedade em geral, e, precisa adotar medidas que favoreçam melhorar os resultados (aprendizagem, aprovação dos alunos).

A eficiência do diretor e de todo o pessoal que trabalha na escola precisa ser comprovada. Para isso o Programa apregoa a necessidade da capacitação, quando declara:

[...] Diretores, especialistas, professores, funcionários, todos precisam sempre estar aprendendo e se aperfeiçoando, para permanecerem atualizados e manterem real condição de ensinar. [...] No mundo contemporâneo da explosão da informação e do conhecimento, tornou-se lugar comum falar em ‘empresas inteligentes’, ou ‘organizações que aprendem’, como sinônimo de instituições que se mantêm, pelo menos atualizadas (BAHIA, 2000, p. 400).

Especificamente para o diretor o Programa tem uma proposta de avaliação qualitativa em que os postulantes ao cargo precisam ser certificados²², ou seja, passar por

²² O processo de certificação inclui exames práticos, teóricos e terá que ser revalidado a cada três anos, de forma a garantir que os profissionais estejam com os conhecimentos e habilidades devidamente atualizados. A metodologia de Certificação prima pela definição de um padrão de qualidade de serviços para

seleções rigorosas de conteúdo, além de serem aceitos pela comunidade, e acima de qualquer quesito, mostrar condições intelectuais para o desempenho do cargo, e que se encontram devidamente capacitados para o cargo (BAHIA, 2000).

Nas questões da prova de seleção o diretor-candidato precisa comprovar, em situações concretas, seu poder de decisão, firmeza conhecimento, principalmente de legislação, para planejar suas ações e intervenções ancoradas no Regimento escolar, no Plano de Desenvolvimento da Escola e em Resoluções e Decretos que normalizam o Sistema de Municipal de Ensino.

Prática pouco comum na gestão pública brasileira, a avaliação e certificação de competências para a ocupação de cargos públicos e o estímulo à educação continuada dos servidores é foco de um sistema pioneiro no Brasil na avaliação de competências ocupacionais, a Certificação Ocupacional, desenvolvido pela Fundação Luís Eduardo Magalhães. Desde 2001, o governo baiano vem adotado a Certificação Ocupacional na área educacional, para profissionais da Secretaria da Educação do Estado. (BAHIA, 2001)

Pode-se dizer que o Decreto n. 6.508, de 7 de agosto de 2002, que dispõe sobre o provimento do cargo de Direção Escolar está em consonância com as orientações do Manual do Programa Escola Campeã. O art. 1º deste Decreto afirma que:

- O provimento do cargo em comissão de Direção de Escola, de livre nomeação e exoneração do Poder Executivo recairá em servidor estável integrante do Quadro Permanente de Pessoal do Magistério, mediante indicação do Titular da Pasta, dentre os servidores habilitados no Processo Seletivo de Dirigentes Escolares e integrantes do Banco de Candidatos (CAMPO GRANDE, 2003, p. 17).

Assinala-se que após este ato do Poder Executivo, no ano seguinte, pela Resolução SEMED n. 59, de 16 de maio de 2003 (CAMPO GRANDE, 2003, p. 59-60) foi instituído o processo seletivo para dirigentes das escolas municipais, A certificação Ocupacional, “com a finalidade de melhorar a gestão das unidades escolares, mediante a indicação de servidor que evidencie conhecimentos e habilidades próprias para o desempenho do cargo” (Art. 1º).

profissionais, possibilitando mecanismos que atestem e garantam que as pessoas que ocupam determinadas posições são capazes, de fato, de atingirem bom desempenho profissional. Disponível em <http://www.sec.ba.gov.br/educar_para_vencer/certificacao_ocupacional.htm> Acesso em 20 Ago. 2007.

A referida Resolução estabelece requisitos básicos para participação no processo seletivo (Art. 3º), quais sejam:

- I. Ser servidor estável detentor de cargo integrante do Quadro Permanente do Pessoal do Magistério da Prefeitura Municipal de Campo Grande;
- II. Possuir habilitação com Curso de Graduação, licenciatura plena;
- III. Possuir experiência de, no mínimo, três anos de efetivo exercício em função de magistério, na Rede Municipal de Ensino.

A Resolução determina ainda, que existem etapas a serem cumpridas pelo candidato, ao longo do processo (Art. 4º):

- I. Etapa I: Seleção Interna de Servidores, para escolha de um participante no processo seletivo no âmbito da escola, da SEMED e da entidade classista;
- II. Etapa II. Curso de Capacitação em Gestão Escolar;
- III. Etapa III. Certificação Ocupacional, mediante a realização de provas objetivas e descritivas de caráter eliminatório, a fim de avaliar conhecimentos específicos, comunicação e expressão da Língua Portuguesa e questões práticas de gestão escolar.

Além disso, em seu Artigo 10 afirma:

- A relação dos servidores aprovados no Exame de Certificação integrará **um Banco de Candidatos à Direção Escolar, para posterior indicação ao provimento de cargo pelo Poder Executivo.**

E em seu Artigo 11 institui que

- Os servidores nomeados para o cargo de Direção Escolar deverão:
 - I- revalidar, a cada três anos, a Certificação Ocupacional;
 - II- **assinar um Termo de Compromisso**, assumindo a responsabilidade de cumprir, anualmente as metas de trabalho:
 - a) elaborar e estabelecer mecanismos de implementação, monitoramento e avaliação do Plano de Desenvolvimento da Escola PDE;
 - b) apresentar indicadores de melhoria da qualidade do ensino ministrado na escola;
 - c) cumprir o **Termo de Compromisso de Autonomia Escolar**;
 - d) participar de programas de aperfeiçoamento profissional;
 - e) participar do processo de execução de projetos especiais e de avaliação de desempenho de alunos;
 - f) estabelecer mecanismos para a alimentação de dados e informações solicitadas pela SEMED;

- g) cumprir e fazer cumprir as diretrizes estabelecidas na Política Educacional da Rede Municipal de Ensino (CAMPO GRANDE 2003 grifo nosso).

Torna-se claro que mesmo tendo sido instituído o processo de seleção para diretores, a escolha se dá, em última instância, por indicação do Poder Executivo, sendo de sua livre nomeação e exoneração. Nota-se que são vários os comprometimentos pertinentes ao cargo, inclusive o de submeter-se, a cada três anos à prova de seleção, à certificação ocupacional.

Para a execução da Certificação Ocupacional foi escolhida a Fundação Luiz Eduardo Magalhães (FLEM), do Governo do Estado da Bahia. A justificativa pela escolha está expressa nas falas dos gestores do sistema da seguinte forma:

A FLEM foi sugerida pelo Instituto à época porque o material que o Instituto nos passou sobre gestão municipal era da FLEM, ela que construiu no outro programa, a nível (sic), pelo exterior, com verba do Banco Mundial e o Instituto Ayrton Senna conseguiu os direitos autorais, tanto do de gestão municipal, quanto do de gestão escolar. Então, como nós estávamos trabalhando o gestão escolar, com o material do Instituto Ayrton Senna, o material da FLEM era o mesmo, porque quem deu os direitos autorais para o Instituto Ayrton Senna foi a FLEM. [...] (GESTOR DO SISTEMA 1).

O Gestor do Sistema 1 entrevistado afirma em seu depoimento que o IAS sugeriu a Fundação para o processo de Certificação Ocupacional. E acrescenta:

O IAS, não, ele não exigiu. Ele disse: vocês que sabem. Não exigiu, tanto que poderíamos ter sido nós, enquanto técnicos, a fazer a capacitação, eu poderia capacitar, como muitas vezes capacitei, mas à época, nós sentíamos que ainda não tínhamos *Know how* pra isto (GESTOR DO SISTEMA 1).

No entanto, se registra a discordância entre as informações do Gestor do Sistema 1 e o Gestor do Sistema 3, quanto à contratação da FLEM:

[...] Você sabe que foi o Instituto que direcionou pra lá. [...] Nós estávamos falando de Fundação Instituto Ayrton Senna, [...] Mas, uma das exigências da Fundação Ayrton Senna é que ela fizesse uma capacitação referendada pelo Instituto, e esta é a fundação Luiz Eduardo Magalhães, esta foi uma imposição da Fundação Ayrton Senna. O IAS, não abria mão de a capacitação ser ministrada pela FLEM. Você tem o Convênio que dizia que tem de dar capacitação pros gestores e esta aí foi um ponto que marcou a questão da capacitação para os diretores.

Assinala-se, na fala desse Gestor a exigência do Instituto Ayrton Senna quanto à participação da Fundação Luiz Eduardo Magalhães. O Gestor aponta que a capacitação deveria ser referendada pelo Instituto, o qual, por sua vez “indicou” a FLEM. Ao que parece, pelo depoimento do Gestor do Sistema 3, há a imposição do IAS para que fosse a Fundação baiana quem deveria certificar os diretores da REME. E, assim se procedeu. O Gestor do Sistema 3 acrescenta:

Eu fiz um contrato para a Capacitação para Dirigentes Escolares. Mas isto surgiu, pois foi uma exigência de que os dirigentes escolares passassem por uma capacitação, foi daí que surgiu. E a Certificação Ocupacional, está dentro deste bojo [...] Aí já foi uma distorção política do administrador do município, do Prefeito. O que a Escola Campeã queria que fizesse uma formação de dirigentes. Dirigentes no âmbito de escola, gestão o que eu falei anteriormente. Um professor não é um dirigente? Mas o que o Prefeito fez? Ele distorceu, criou um contrato de capacitação pra diretor, porque na verdade, ele criou um fenômeno pra filtrar e também pra segregar, de certa forma. Pra eleger pessoas que estivessem dentro do grupo, com uma especificidade, uma postura política. A partir deste momento, a Fundação Luiz Eduardo Magalhães criou critérios no qual ela filtrava os profissionais, ela própria no seu contrato, ela já trazia previsão de aprovação e reprovação de percentual, ela dizia que dez quinze por cento iriam reprovar. No Contrato – Sim ela tinha isto aí. Tanto é que no orçamento, ela colocava vários preços, porque ela fazia isto? Porque ela já estava prevendo que no final da capacitação, o número seria reduzidíssimo. [...] por praxe. [...] No contrato tinha, de tanto a tanto, o valor é tanto, porque isto era pra não ficar tão gritante a questão da seleção.

Pela exposição desse Gestor evidencia-se que muitos dos professores/candidatos ficariam à beira do caminho da Certificação, ou seja, não venceriam todas as etapas da Certificação. O referido Contrato já previa que seria um número bem reduzido de professores que chegariam à etapa final. O fato de poucos chegarem a terceira e última etapa da Certificação proporciona diminuição dos custos para a Prefeitura, e isto se previa no Contrato.

A explanação do Gestor do Sistema 3 aponta também um ponto bastante nebuloso no processo seletivo da Certificação Ocupacional quando afirma que:

Outra coisa também nesta prova, uma coisa que os diretores questionam muito é que nesta prova eles não tinham direito de revisão e ninguém recebeu a prova também. Faziam a prova e só aparecia o resultado, o escore final, não havia revisão, o próprio

contrato dizia isto. Esta prova não aconteceu no primeiro ano da celebração do convênio. [...] me parece que aconteceu em 2003, foi isto mesmo. A partir de 2003.

O Gestor assinala pontualmente que os professores/candidatos não tinham direito à revisão das provas escritas da Certificação, nem tampouco a receberem de volta para identificarem seus erros e acertos. Pelo que se depreende desse fato os candidatos sequer poderão avaliar seus conhecimentos, sabem apenas que fizeram um número X de pontos e diante do escore final publicado pela REME verificam se foram aprovados, ou não. Evidencia-se a ausência de transparência no processo seletivo da Certificação Ocupacional, na medida em que se nega um direito do candidato. O processo de Certificação da FLEM, portanto não confere ao candidato o direito de devolução da prova escrita ainda que para simples conferência de erros e acertos. Assinala-se que a Certificação foi “recomendada” pelo PEC, contudo, atualmente, ainda se verifica essa prática, com o mesmo formato na REME para a escolha de diretores.

O Gestor continua enfatizando que a Prefeitura assumira um compromisso com o IAS de contratar a FLEM e declara:

Foi um compromisso. A Prefeitura foi obrigada a buscar a FLEM para fazer a formação de dirigentes e aí como eu disse, o Prefeito, junto com a Secretaria de Educação mudaram isto aí e fizeram um processo seletivo de diretores (GESTOR DO SISTEMA 3)..

Constata-se no depoimento do Gestor do Sistema 3 uma crítica quando diz que houve distorção, ao longo da execução do Programa Escola Campeã, que se reduziu apenas à Certificação Ocupacional para os dirigentes escolares e contraria a afirmação do Gestor do Sistema 1 que afirmou não ter o IAS feito a “exigência”. O Gestor do Sistema 3 assinala que foi por exigência do Prefeito e que esse fato poderá ser confirmado no contrato redigido.

No entanto, o contrato referido pelo o Gestor do Sistema 3, está expresso em outro documento, na Proposta Técnica (SALVADOR, 2004), a qual especifica e detalha elementos que compreendem a Certificação Ocupacional, que vão desde a argumentação dos benefícios da Certificação até o último item relacionado à forma de pagamento.

A Certificação Ocupacional na área de Educação objetiva atestar os conhecimentos e habilidades, genericamente denominadas de competências básicas, necessárias ao exercício do cargo. Utiliza

um conjunto de testes teóricos, prático e simulações, que tem como premissa a preparação dos Dirigentes com vistas ao desenvolvimento e implementação de padrões, instrumentos, rotinas, instruções e mecanismos operacionais de Gestão Escolar Estratégica. Ainda, visa à preparação e atualização dos Professores com referência ao planejamento das ações efetivas para o processo educacional, considerando os critérios para o estabelecimento de objetivos e a articulação entre esses e os conteúdos (SALVADOR, 2004, p. 2).

Essa proposta Técnica discorre sobre a apresentação do resultado dos testes com o seguinte teor:

Resultado dos Testes

A Fundação fornecerá à Secretaria um relatório, contendo as seguintes informações:

- . Resultado de todos os candidatos inscritos em ordem alfabética;
- . Estatística dos inscritos, presentes, ausentes e habilitados;
- .Relatório técnico com análise estatística dos resultados (SALVADOR, 2004, p. 6).

A seção 6 trata do Sigilo das Informações

A Fundação Luis Eduardo Magalhães garante sigilo sobre todas as informações referentes ao processo de certificação a ser realizado (BAHIA, 2004, p. 6).

8. Preço e Condições de Pagamento

Os valores apresentados totalizam um valor de R\$ 229.557,00 (duzentos e vinte e nove mil, quinhentos e cinquenta e sete reais), se constituindo num referencial de valor máximo considerando o público alvo de 667 candidatos inscritos para as três fases do Exame (SALVADOR, 2004, p.6- 7).

A materialização da Certificação Ocupacional nas escolas é assim entendida pelo Gestor da Escola C:

[...] a Certificação Ocupacional era da Fundação Luis Eduardo Magalhães e mais ou menos, as mesmas orientações sugeridas pelo PEC continuam, se mantém hoje, somente com outra roupagem. A Fundação Luis Eduardo Magalhães (FLEM), é quem organiza a Certificação até hoje. Assim que o Programa Escola Campeã encerrou sua atividade com o município, seu compromisso passou a assumir a FLEM e eles que fazem a certificação no Brasil inteiro. Neste ano de 2008 já teve a certificação para diretores de Campo Grande. E esta certificação vem assinada pela FLEM.

Diante disso, o documento que efetivou a Parceria faz referência ao parceiro à Fundação Luiz Eduardo Magalhães, de forma indireta nos itens relacionados abaixo. O Termo de Parceria N. declara:

- Em função da dimensão do Programa, convencionam os Parceiros que a Prefeitura envidará os seus melhores esforços para implementar as sugestões que vierem a ser formuladas pelo IAS, neste caso representando os Aliados Estratégicos (IAS e FBB), em relação ao Plano de Trabalho, para se garantir a qualidade da execução do Programa”.

2.1 – Para a total realização do Programa a Prefeitura se compromete a:

[...]

e- disponibilizar os recursos humanos e físicos necessários para a implementação do Programa, inclusive, mas não exclusivamente, para a capacitação e avaliação a serem realizadas por **empresas e/ou consultores que os Aliados Estratégicos vierem a contratar diretamente para a completa implementação do Programa**(CAMPO GRANDE, 2001, p. 3 grifo nosso)

Os recursos humanos e físicos acima mencionados poderão ser contratados pelos Aliados Estratégicos, neste caso específico, da Certificação Ocupacional, o contratado foi a Fundação Luiz Eduardo Magalhães. Porém no documento, no item referente à Divulgação encontra-se o que segue:

6.3 – Convencionam os Parceiros, ainda, que toda e qualquer divulgação do Programa que vier a ser realizada deverá indicar, em destaque, o apoio recebido dos Aliados Estratégicos e do **parceiro Fundação Luiz Eduardo Magalhães – FLEM**, para a criação, desenvolvimento e implementação do Programa (CAMPO GRANDE, 2001, p. 6).

Já se previa a participação da FLEM no Programa Escola Campeã no ato da assinatura do Termo de Parceria com o IAS e a FBB, tendo em vista que esta parceria encontra-se expressa no documento em que denomina a Fundação como ‘parceiro’. Parceira no Programa a Fundação Luiz Eduardo Magalhães é a responsável pela Certificação Ocupacional, ao mesmo tempo em que é autora do material impresso, os manuais, conhecidos como “tijolões”.

Procurou-se investigar se houvera regime de contrapartida entre as instituições envolvidas de quem? Para quem? O que ficou estipulado como contrapartida, ao que o Gestor do Sistema 3 assinala:

[...] Instituto Ayrton Senna mandava a documentação toda. Todo o material a ser utilizado e a Prefeitura alocava espaço, fornecia, às vezes, passagem. Existia uma pessoa que era da fundação que vinha. A contrapartida era a seguinte: uma vez a Prefeitura pagava outra vez ela pagava a passagem aérea. E, para a Fundação Luiz Eduardo Magalhães, existia um pagamento mensal pelos contratos de capacitação. Mas os técnicos que vinham de lá, vinham por conta da Fundação IAS, agora as capacitações que tinham aqui elas eram dadas mediante pagamento que a Prefeitura fazia por número de diretores que participavam do processo seletivo (GESTOR DO SISTEMA 3).

Pela resposta deste gestor a Prefeitura não efetuou pagamento direto ao IAS durante o estabelecimento da parceria e, ao que tudo indica, a contrapartida da Prefeitura se deu pelo pagamento da contratação da Fundação Luiz Eduardo Magalhães ligada ao governo do Estado da Bahia.

O Gestor do Sistema 3 perguntado sobre a participação do Banco do Brasil declara que:

O Banco do Brasil entra no fornecimento de material impresso. Existe no Banco do Brasil a BBeducar que é o Banco do Brasil Educar, que é um projeto que a Prefeitura tem paralelo ao Instituto Ayrton Senna o BBeducar. Que é um projeto de educação de jovens e adultos. Logo que a Prefeitura começou trabalhar com a Fundação Ayrton Senna automaticamente começou a BBeducar, é o Banco do Brasil que fornece todo o material, fornece toda a capacitação de alfabetização de jovens e adultos. Este programa do Banco do Brasil está voltado para a educação de jovens e adultos. [...] Se você olhar por outro prisma você vai perceber que a Fundação Ayrton Senna se preocupou com o ensino fundamental, pré-escola e a Fundação Banco do Brasil com a educação de jovens e adultos, que é a educação de suplência. Então ninguém ficou fora, esta foi a proposta (GESTOR DO SISTEMA 3).

Ainda, sobre o processo de Certificação, assinala-se no depoimento abaixo a reação deste Supervisor Escolar:

Eu estava como diretora, eu já pensava em sair. Eu disse vou fazer a prova, se eu não passar eu saio. Eu fiz, não passei e saí. Mas eu acho que foi um desconforto geral na rede. Ninguém esperava. A gente avalia todo o dia o aluno, mas, não estamos preparados para sermos avaliados. Mesmo que com seu aluno você avalia com os mais diferentes instrumentos e não é com vistas a um resultado, mas, com vistas a um re-planejamento, o que você vai fazer pra melhorar o processo. Foi muito desgastante, ao menos de início agora eu acho que já está mais tranquilo, o pessoal aceita melhor. Mas a primeira avaliação, eu lembro que foi uma tortura para

todas as diretoras [...] até havia excelentes diretoras que não passaram na prova. Eu sei de uma escola organizadíssima, com bons resultados que a diretora não passou, foi exonerada e hoje, não, hoje só entra com a certificação, então não tem mais aquele desconforto que tinha na época. O professor que não passou fora exonerado da função e retornou para seu cargo inicial, voltou pra sala de aula, foi exonerado da função, voltou para seu cargo de origem. Mas o professor que não passou teve até três chances de passar na prova. Eu não fiz as três vezes por que eu não quis. Mas teve gente que passou na terceira (SUPERVISOR DA ESCOLA E).

De acordo com este depoimento, o processo de seleção para diretor das escolas da REME causou insatisfação, à medida que ao se expressar este supervisor, que afirma não ter sido aprovado na primeira avaliação e, que por isso desistiu, diz que os professores não estão preparados para serem avaliados. Porém, os diretores continuam sendo selecionados pelo processo de Certificação Ocupacional e parece que estão agora, aceitando uma vez que foi assumida, como parte da política do atual governo municipal.

Com relação ao conteúdo cobrado na prova da Certificação Ocupacional os entrevistados responderam que:

Eu lembro que havia questões da parte administrativa, a organização da escola, a parte burocrática, o pedagógico, o PDE a Proposta Pedagógica (SUPERVISOR DA ESCOLA E).

Eu penso que a Escola Campeã, começou voltada para a questão da gestão, enquanto escola. Mas no segundo e terceiro ano mudou totalmente o perfil dela para seleção de diretor. Então aí, houve um distanciamento da prática da gestão voltada pro aluno. [...] Ficaram os diretores assim, iam pro banheiro fazer xixi com o livro na mão eles dormiam com o livro na mão. Porque virou uma verdadeira caça às bruxas (GESTOR DO SISTEMA 3).

O Gestor do Sistema 3 ainda respondendo sobre a questão da Certificação Ocupacional revela que ao longo da vigência do PEC percebeu que:

Na verdade a Escola Campeã conseguiu uma coisa positiva virar uma coisa negativa. Porque a partir do terceiro ano o diretor tinha que estudar 24 horas por dia. O diretor não estava mais preocupado com o estudar do aluno. Ele estava preocupado com o estudar dele. O que ele tinha que estudar. Na verdade, ele tinha que estudar junto com o professor para ver o resultado no aluno. Então ele tinha que estudar para ver o resultado dele lá, no Diário Oficial que ele foi aprovado. É uma palavra que eu deixo no ar para ser analisada na minha fala. Era um projeto que tinha a

função de melhorar a gestão para atingir o cliente principal que era o aluno e a partir do terceiro ano ele mudou o perfil? Passou a ser um projeto de seleção de diretores, de dirigente escolar e a partir deste momento ele deixou de se preocupar com a questão pedagógica da escola e passou a se preocupar com a sobrevivência dele no cargo. Ele começou a estudar, estudar para ficar no cargo? E o aluno ficou por conta de quem? (GESTOR DO SISTEMA 3)

Fica evidente pela declaração do Gestor do Sistema 3 que os diretores precisaram se preparar para a prova de seleção ao exercício da função e sua permanência passou então a ser prioridade. Registram-se, também as indagações do Gestor com relação ao que aconteceu no percurso do Programa, que, na sua visão, se desviou da função original, trabalhar a gestão escolar na integralidade e não reduzir-se a um processo seletivo de diretores escolares. O Gestor questiona também a validade da Certificação se a consequência desse processo parece ter feito com que o diretor descuidasse da aprendizagem do aluno e com isso compromettesse a qualidade do ensino. A qualidade do ensino é pré-requisito e está implícita na busca pela “escola eficaz”, meta principal do Programa Escola Campeã.

O processo de seleção mostra a centralidade do Programa na figura do diretor, na medida em que se encarrega da solução dos problemas de baixo desempenho, alto índice de reprovação e evasão como mostra o depoimento a seguir:

O gestor é o líder tem que ter responsabilidade, compromisso, realmente responde pela escola. Torno a dizer, responde “pela escola”, ele não é responsável por “todas” as pessoas na escola, agora ele é responsável pelos alunos, em todos os sentidos, em todos os sentidos, pelo resultado, pelo que está sendo feito e pelo que não está sendo feito pelo aluno dentro da sala de aula, dentro da escola. Então esta é a questão maior, esta que eu vejo e o gestor é responsável por isto. E muitas vezes, a gente não consegue isto, por causa da burocracia de papéis, papéis, documentos que nós temos que preencher com data pra Secretaria, isto prejudica o nosso fazer (GESTOR DA ESCOLA A).

Este Gestor escolar evidencia que devido a grande burocracia exigida pelo trabalho com o Programa, ele diretor, deixa a desejar no aspecto pedagógico da função. O Gestor da Escola A reclama que não pode se envolver convenientemente com o desempenho dos alunos por encontrar-se sempre muito atarefado com o preenchimento de papéis e documentos. De acordo com este depoimento percebe-se que o diretor tem

consciência de sua falha como agente pedagógico na escola, porém a justifica pelo excessivo envolvimento com questões administrativas exigidas pela Secretaria.

Para o PEC, o diretor que souber gerenciar eficazmente a escola produzirá uma educação de qualidade, seus alunos irão aprender e terão sucesso. Por conta desta visão em que gerenciamento eficaz da escola é o ponto alto da mesma, o Programa investe no preparo dos diretores. Uma nova visão educacional apóia-se “[...] no tripé composto por estratégias de descentralização, autonomia e liderança no âmbito escolar”. (FONSECA, 2004, p.53). Portanto, entende-se que a gestão seja a estratégia mais genuína para a garantia das mudanças anunciadas.

A materialização das ações na Gestão Escolar

O Programa chegou às escolas, oficialmente, em janeiro de 2001. Algumas escolas tiveram a implantação no mesmo ano, outras não, como se evidencia nas respostas dos gestores escolares:

Em 2001, através da Secretaria de Educação. Houve uma reunião informando que o município de Campo Grande havia assinado um Convênio com a Fundação Ayrton Senna, veio a partir deste convênio, com vistas a melhoria do aluno, melhoria da qualidade, do trabalho, qual o foco do programa? – a melhoria do aluno, da qualidade do ensino, o resultado do aluno, o resultado da aprendizagem a meta é esta, sempre foi isto (GESTOR DA ESCOLA A).

Chegou em 2001 por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e foi adotado em todas as escolas da Rede (GESTOR DA ESCOLA B)

Chegou na escola em setembro de 2002 com a capacitação de 40 h para os diretores e diretores adjuntos (GESTOR DA ESCOLA C)

Chegou na escola em set. de 2002 com a capacitação de 40 h para os diretores e diretores adjuntos (GESTOR DA ESCOLA E).

Como se verifica, o Programa chegou às escolas sem nenhuma discussão anterior com os gestores ou conhecimento por parte das escolas. A SEMED tomou a decisão, sem consulta aos interessados. Coube aos diretores repassar as informações à comunidade escolar. Neste sentido, registra-se a fala de um dos gestores do sistema, ao declarar:

Esta é uma falha da SEMED porque todo e qualquer projeto, que a Prefeitura encampa, ele coloca o diretor pra ir e repassar. Então, o diretor vai, ele ouve, ele nomeia um tarefeiro dentro da escola, na verdade ele não se preocupou muito em ter um coordenador que fosse e entendesse o projeto, a política do Instituto Ayrton Senna, não teve isto. Porque quem vai? É sempre o diretor é uma política de ir sempre o diretor. Aí o diretor é um mero repassador, e como ele repassa, repassa o quê? Segundo os critérios dele, segundo a captação dele. E, nem sempre ele capta o que condiz com o essencial [...] Então ele pode ter trazido pra escola o que era da sua conveniência. Por exemplo, nós temos um projeto [...] quando tem a capacitação, quem vai é o diretor, tem um projeto [...] quem vai? A diretora. E a diretora leva o material pra escola. A diretora vai com a Supervisora ou com a Orientadora, quando elas alegam que as outras pessoas não têm tempo. Estas pessoas vão reproduzir o que elas viram lá, nem sempre elas reproduzem o que estava sendo proposto lá. E o Instituto Ayrton Senna, voltando a falar, eu digo assim que ele não atingiu o sucesso que poderia ter atingido porque entre ele chegar na SEMED e chegar na escola houve um atravessador. O atravessador foi a liderança na escola, porque a escola não colocou alguém, não delegou a alguém a competência de ser o representante do projeto, na escola [...] (GESTOR DO SISTEMA 3)

Assinala-se que a SEMED chamou os diretores para receberem as instruções do Programa, pois a eles, diretores, se destinam o objeto do Programa. Diante disso, para a implementação do Programa a SEMED desencadeou alguns procedimentos assim expressos nos depoimentos dos gestores:

Tivemos uma capacitação [...], trabalhamos os famosos tijolões²³, numa caixa, vieram dois cadernos, bem grossos, e duas fitas, gerenciando a escola eficaz, e módulos de procedimentos e rotinas, pessoal de fora, de uma semana, foi fora da SEMED, [...] cobrava as tarefas que vinham no manual, com orientações que deveriam ser cumpridas, ela visitava, via como a escola estava desde a entrada, cobrava se a escola tava organizada, limpa, com avisos, setores, quem era da Secretaria, quem era da equipe técnica, se tinha horário, se tinha o calendário das atividades previstas a acontecer pras pessoas quando e chegassem à escola tivessem uma noção do que estava sendo feito, havia alguma coisa que mostrava o programa, a planilha com escola campeã (GESTOR DA ESCOLA A).

Nós tivemos durante dois anos uma consultoria que era do professor [...] com reuniões que eram passadas as orientações as tarefas que tinham que ser entregues à Secretaria. Através de reuniões, seria um acompanhamento do que nós teríamos que

²³ Os tijolões são os dois manuais do PEC e que devido as suas espessuras foram assim chamados tijoloões. O manual “Gerenciando a escola eficaz – conceitos e instrumentos” contém 468 páginas e o “Manual de Procedimentos e Rotinas” 404 páginas com encadernação espiral, editado pela Fundação Luiz Eduardo Magalhães, do governo do Estado da Bahia – Secretaria da Educação. (2000)

fazer. Nós tínhamos que entregar as tarefas, tudo relativo à organização da escola, gráficos de desempenho de alunos e falta de alunos, funcionários e professores, cumprimento de horários de rotinas. Tinha que cumprir tudo que estava no manual que tinha que ser seguido e encaminhado para a Secretaria (GESTOR DA ESCOLA B).

Foram vários momentos, desde reuniões de estudo, como repasse de apostilas, acompanhamento, materiais didáticos próprios do Programa que tinham todos os subsídios ali, inclusive modelos de fichas de acompanhamento de avaliação, todo o aparato necessário pro Programa acontecer foi repassado (GESTOR DA ESCOLA C).

A SEMED organizou vários encontros com os dirigentes para estudo. A escola recebia várias tarefas para desenvolver com os professores e nos encontros apresentava os resultados e as orientações, por escrito (GESTOR DA ESCOLA E).

Registra-se a presença de um controle de gestão da Secretaria em relação às unidades escolares, anterior ao Programa. Porém, a partir da capacitação para a implementação do PEC, ministradas pela FLEM, a centralidade das decisões, inclusive às relativas ao próprio Órgão Central, precisa acordar com as orientações do Programa, ou seja, estas são determinadas pela própria Fundação.

Os estudos referidos pelos entrevistados dizem respeito à operacionalização das ações do PEC com vistas ao entendimento dos conceitos emitidos nos manuais do Programa, além das instruções contidas nos dois manuais, com fichas para preenchimento, que fazem parte dos anexos, bem como discussões e análises de experiências que deram certo em outros municípios enquanto aderiram ao Programa.

Diante disso ficou expresso nas falas dos entrevistados que os estudos foram para o entendimento da proposta do Programa. A forma de repasse das informações ficou evidenciada pela fala dos gestores do sistema. O Gestor do Sistema 1 acentua:

Algumas reuniões, que eram com número menor de participantes, a equipe da Secretaria, mas a grande maioria das capacitações, a cada dois meses, vinha uma pessoa que vinha a Campo Grande que falava com todos os diretores. [...] fazia o monitoramento da gestão municipal, cuidava da Secretaria. Quem cuidava da gestão escolar, ela que visitava as escolas, ela que dava todas as tarefas, ela que orientava as tarefas da escola, junto conosco. Então tinha a reunião centralizada na Secretaria tanto com a [R...], quanto com a [M...], às vezes, as duas juntas, às vezes, em separado. Às vezes, a [R...] vinha a [M...] não vinha, ou vice-versa, às vezes ela vinha uma semana, depois na outra semana já vinha a outra. E na seqüência quem trabalhava mais com a gestão da escola era a [R...], reuniões com todo o grupo de três dias, quatro dias, uma semana, tudo aí já com verba nossa. A consultora vinha com verba

do Instituto, mas toda a estrutura aqui da capacitação era da Secretaria. Toda a parte de material, fotocópia, se tinha *coffee break* era tudo conosco (GESTOR DO SISTEMA 1).

O Gestor do Sistema 2 refere-se à primeira capacitação realizada:

Nós trouxemos a parceria e já fazendo, de início uma capacitação de 40 horas para os gestores trabalhando a autonomia financeira, administrativa e pedagógica. Trabalhando também todas as necessidades que haviam sido detectadas no período anterior ao mapeamento (GESTOR DO SISTEMA 2).

Neste depoimento percebe-se que o ‘mapeamento’ foi utilizado como diagnóstico, pois já estava pronto e pôde fazer parte da primeira capacitação. O que se presume que a capacitação já partiu do panorama educacional da REME. Ao menos, o diagnóstico, fornecido pelo ‘mapeamento’, já permitiu avaliar a situação. Se, se considerar o conceito de “avaliação” entendido pelo Programa, qual seja, o de “tomar decisão” frente a uma realidade, como apregoa o PEC, o ‘mapeamento’ serviu como “instrumento avaliativo”, como diagnóstico, para a implementação do Programa na rede.

O Gestor Sistema 3 assinala como se deu a parceria e como se procedeu para a implantação do Programa nas escolas:

A Secretaria fez várias reuniões, em que passou para as unidades escolares que elas fariam parte de um projeto. Só que de certa forma. [...] Tenho a impressão de que a parceria já havia se estabelecido. Mas, houve toda uma espécie de cortejo, a Secretaria simulou uma coisa assim, para que não parecesse imposição (GESTOR DO SISTEMA 3).

Quanto à aceitação do Programa pelos os membros das escolas os gestores enfatizam que houve divergência de opiniões e apontam que:

Como sempre. Alguns aceitaram numa boa, outros reclamavam dizendo que era necessário preencher muito papel. Como foi o início do Programa? – tivemos uma capacitação [...] (GESTOR DA ESCOLA A).

Foi boa, por parte dos funcionários, eles entenderam que a proposta do programa era melhorar a organização da escola (GESTOR DA ESCOLA B).

No início, como todo o Programa o pessoal ficou achando que era mais burocracia, que tinha que estudar bastante, que tinha mais momentos de estudo, mais registros. ‘Eu já faço isso’ mas cadê

you registered what you did? Then there was a little resistance because they found it a little bureaucratic. After that, when I started to develop what I systematized, it was a very good acceptance (GESTOR DA ESCOLA C).

It was very questioned by the managers, mainly by the certification with a grade of 7.0, eliminatory, three evaluations with focus on pedagogical/administrative (GESTOR DA ESCOLA E).

The positioning of both school managers and system managers relative to the receptiveness of schools to the Program points to an initial resistance to the bureaucratic character in function of the exigency of records being systematized, which consists in a new way of doing school management work.

Introducing school management work in which the taking of decisions is based on records. Everything must be registered and the manager must capture, attentively, all the variables to which the school is subjected for "evaluating" adequately what they signalize. It is necessary that management decide what to do based on records that will justify its actions. If that is not the case, educational management will be done under "achismos" as pointed out by the Manager of System 2. However, the PEC implanted the culture of "record" to imprint credibility and consistency on all the actions of school management and confer leadership and authority, under the rhetoric of a "self-managing".

The Manager of School E, whose affirmation differs from the others, highlights that the certification was the most questioned point of the Program. Still, it is worth highlighting that this evaluative process was only implemented in REME in the year of 2003 and the Program Escola Campeã had reached schools in the year of 2001. Still, what is perceived in this testimony is that this Manager, even having worked during three years with the Program (in School E the PEC only arrived in 2002), nothing was as striking as the process of Occupational Certification.

Emerges from the responses of the managers of the system, regarding the acceptance of the Program, the character of resistance, at first, with regard to the changes in procedures and routines of the pedagogical work, of the teachers and of the administrative work of the directors. Thus, the managers of the system manifested themselves when questioned about the acceptance of the Program in schools:

At the beginning they were intimidated. Because you change a routine that you have, you break paradigms, you break everything, in the first moment you leave the people

duvidosas se aquilo realmente vai melhorar e tivemos que também mostrar para estes diretores que eles não poderiam cuidar só da limpeza da escola, não era pra cuidar só do vaso quebrado, não era pra cuidar só da sala de aula, só da luz, só da lâmpada. A rede municipal de Campo Grande era uma rede **bonita já desde 1997**(quando iniciou o governo Puccinelli). Então eles tinham outro foco que era mais importante a aprendizagem do aluno. Então, eles tinham que deixar de ser o diretor administrativo, ou, só o diretor social que só pensa na comunidade, ele tinha que ser, em primeiro lugar, o **líder pedagógico**, o qual faz com que a Proposta Pedagógica se cumpra é o diretor dentro deste gestor. Então, ele tinha que acreditar naquilo que tinha na Proposta Pedagógica, mas, mais do que isto tinha que planejar e executar para que a Proposta Pedagógica fosse cumprida (GESTOR DO SISTEMA 1 grifo nosso)

Assinala-se nesta declaração que o Gestor do Sistema 1 reconhece a boa visibilidade que a REME apresentava mesmo antes da implementação do Programa Escola Campeã. No entanto, ressalta que só esse aspecto não é suficiente para caracterizar um bom ensino, ou uma educação de qualidade. O gestor reporta-se à figura do diretor escolar, que não é um ‘gestor’ simplesmente, mas como se expressa, é o ‘diretor dentro do gestor’, para enfatizar a figura do diretor como o líder pedagógico que cuida do processo do ensino/aprendizagem. A SEMED centraliza o processo escolar na figura do diretor.

Já, o Gestor do Sistema 2 aponta a aceitação ao Programa como:

Nossa! Houve uma resistência inicial. Até porque a educação, ao longo de 50 anos apresentava programas e iniciativas que se estabelecem no início com uma grande expectativa e ao longo dos meses você percebe que ela é uma mera repetição de situações que não melhora em nada. Naquele momento gerou-se uma angústia de ambas as partes, tanto da parte dos setores do órgão central, como das escolas, e de que seria: mais um programa que não iria sair do lugar. [...] mais um Programa. [...] Nesta verbalização, percebia-se como um cansaço de que implantar mais um programa e que de repente isto se esvairia pelo ralo e não iria a lugar algum. Trata-se de uma descrença.

Para o Gestor do Sistema 2, a aceitação do Programa para os gestores escolares se apresenta como apenas ‘mais uma’ alternativa vinda de cima para baixo e evidencia assim a descrença de que iria resolver os problemas da escola. O próprio Gestor deixa transparecer que para os gestores escolares já foram tantas as tentativas de implantação de Programas na Rede, que deixaram de acreditar.

Assinala-se a preocupação com as mudanças no âmbito escolar por meio da implantação do Programa que podem ser evidenciadas nas respostas dos gestores escolares:

Com relação ao relacionamento, pensar mais na equipe que você não faz nada sozinho, que você precisa do apoio, a secretaria, o vigia, a merendeira, a limpeza, se não fizer a coisa certa, que a merendeira, se ela for fazer um lanche, que ela faça gostoso, e tudo depende do tempo que tu está na escola, há uma rotatividade que prejudica, [...] mas eu não sou autoritária, e cada um sabe de si, mas sinto muito e eu não vou deixar alguém trabalhar descontente (GESTOR DA ESCOLA A).

Percebe-se que pelas orientações do Programa, cabe ao diretor adequar todos os ‘colaboradores’ da escola em suas funções ao deixá-los sempre satisfeitos, para que produzam com vistas à melhoria dos resultados e enfatiza a necessidade do cumprimento de todas as metas.

Olha o que mudou foi justamente o trabalho sistemático com as metas. O desempenho de todos. Os professores ficavam preocupados, os alunos ficavam preocupados porque os gráficos, até hoje temos resquícios, pois nós expomos os gráficos para os alunos, para os pais e professores, este comparativo sistemático do gráfico de desempenho, das faltas Então isto daí mexeu com todos. Nós tínhamos um trabalho que era nosso para acompanhar, mas não era divulgado pra todo mundo, então isto já era rotina, mas mudou em função dos prazos que nos eram cobrados. A questão da burocratização da escola [...] acompanhamento, registro, organizando e enviando para a Secretaria. Hoje não fazemos mais assim. A gente faz os gráficos, mas sem cobrança, sem ter que enviar até tal dia, [...] só para a organização de seu trabalho. E funciona melhor sem cobrança. Quando você faz pra atender as necessidades de teu trabalho funciona muito melhor (GESTOR DA ESCOLA B).

Registra-se aqui a fala do diretor da escola premiada pelo Programa por ter conseguido o alcance das metas. No entanto, ainda que tenha incorporado às orientações e aderido ao sistema de registros, o fator “cobrança” com a finalidade específica de enviar para a Secretaria com prazos determinados, perdiam o sentido. Na visão deste Gestor, quando os registros, planilhas e gráficos são utilizados para o trabalho da própria escola, se justificam e ganham importância.

Vale trazer aqui a análise de Adrião (2006, p. 75) quando afirma:

[...] a avaliação é elemento constitutivo de qualquer planejamento que se queira eficiente. No entanto, a escolha de instrumentos, métodos e técnicas não está desvinculada do que se quer atingir. Aliás, todo e qualquer meio só se justifica quando em consonância

com os objetivos que quer alcançar. Assim, ao se garantir às escolas a possibilidade real de elaboração de seu projeto pedagógico, são seus resultados e os processos vivenciados que devem e podem ser cobrados; no entanto, quando a definição dos resultados é fixada e cobrada externamente, a autonomia pedagógica não passa de retórica.

Na visão do Gestor da Escola C

Não modificou totalmente, pois eu já tinha uma certa prática. Somente sistematizou a questão do registro, a relação família/escola melhorou bastante. A gente começou a chamar a família mais para a escola, participar mais, estar acompanhando mais o rendimento do aluno, os alunos que tinham frequência 100%, a gente fazia em **forma de premiações, isto era um atrativo para a família** estar participando mais também. Assim, chamava a atenção de outros que não eram tão assíduos. Então havia uma disputa gostosa que eles vivenciaram e que veio contribuir bastante para o relacionamento família escola melhorar a participação dos alunos também (grifo nosso).

Nesta declaração o Gestor destaca a aproximação família/escola, proporcionada pelo Programa quando os pais passaram a interessarem-se pela vida escolar dos filhos. A premiação referida pelo Gestor teve boa repercussão junto aos pais porque se sentiam atraídos pela escola, na medida em que, comprovavam o bom desempenho dos filhos. Para o Gestor, os pais que não tinham seus filhos distinguidos com premiação, passavam a exercer pela autoridade familiar, cobrança aos filhos quanto à frequência e assiduidade na escola.

Já o Gestor da Escola E enfatiza:

O PEC estabeleceu metas para o município e as escolas estabeleceram as suas metas visando à melhoria da qualidade de aprendizagem, organizou o PIT (Plano Individual de Trabalho) da Direção e de outros segmentos; realizou tarefas - estudo coletivo com temas propostos pelo PEC. Exposição de gráficos bimestrais constando o resultado por série; encaminhamento de relatórios mensal, bimestral ou semestral para a SEMED; monitoramento mensal ou semestral para a SEMED; monitoramento mensal ou bimestral pela Superintendência da SEMED.

Destaca-se, de acordo com a declaração deste Gestor, que a escola tinha uma rotina de trabalho, a partir do PEC, com metas a cumprir. Enfatiza que os gráficos e relatórios eram constantes no trabalho com o PEC. Ressalta-se que este foi o diretor escolar que em outra ocasião manifestou-se, quanto à aceitação ao Programa, declarando que a Certificação Ocupacional foi o ponto mais questionado e menos aceito na escola.

Enquanto o Supervisor da mesma escola:

No primeiro momento, eu trabalhava na Supervisão, na SEMED, veio uma agenda da Escola Campeã, uma agenda burocrática, totalmente burocrática porque lá na Bahia já era o Coordenador Pedagógico, não era mais o Supervisor e Orientador com funções definidas. Eu lembro que na primeira reunião quando foi pra começar a agenda então eles passavam a agenda da Escola Campeã, houve uma revolta da Supervisão na reunião, a [...] decidimos criar uma agenda do supervisor aqui para Campo Grande de acordo com a realidade com as atribuições de cada um dentro da escola. Pois para nossa realidade não era compatível, lembro que havia **muito registro, registro, registro, entrando na parte do diretor**, eu lembro que havia muita parte ali do supervisor que era da parte administrativa da escola que era do diretor. O Diretor já tinha uma agenda com a parte administrativa. Então, na época optou-se por uma agenda que contemplasse a parte pedagógica da escola (SUPERVISOR DA ESCOLA E).

A declaração deste Gestor escolar evidencia a exclusão de alguns setores no trabalho com o Programa Escola Campeã. O formato do Programa não previa a realidade da REME, na medida em que havia ações definidas para setores inexistentes na rede, visto que o Coordenador Pedagógico, de acordo com o que assinalou o entrevistado, só era realidade no sistema educacional da Bahia. Diante disso, observa-se que o Supervisor de fato, sente-se excluído porque o Programa dá ênfase à figura do Diretor, ainda que, na sua visão, o Supervisor é quem lhe dá o suporte necessário para o cumprimento das metas. O Sistema de ensino de Campo Grande não contempla uma coordenação pedagógica, essa tarefa é da supervisão e orientação educacional, porém o Programa propõe ações para o Coordenador Pedagógico, função inexistente na REME.

Os depoimentos dos gestores escolares evidenciam que a resistência inicial e insegurança gerada pelo ‘novo’ foi dando lugar ao envolvimento com o trabalho rotineiro. Os gestores precisavam organizar a escola de acordo com as orientações transmitidas e exigidas pelo Programa. A princípio ficou difícil trabalhar com dados e gráficos, para muitos dos gestores, ainda uma novidade. Eram as metas que deveriam se materializar em ações concretas.

Na verdade, o diretor controla e é controlado. Ele supervisiona o trabalho que é de uma equipe, mas a responsabilização é principalmente dele. É a evidência do Gestor líder e responsável pelo **produto final, a qualidade da escola**, traduzida e medida pela aprendizagem do aluno, inerente ao formato hierárquico de nossas escolas.

Com vistas ao efetivo entendimento da materialização das metas impostas pelo Programa formulou-se a questão: Vocês tinham metas a cumprir, quem as determinava? O Gestor da Escola A respondeu:

Era o Programa a SEMED, que escolhia, mas baseada nos resultados nos resultados da avaliação externa. [...] - é a avaliação aplicada em toda a REME, só que começou nas primeiras série, depois na quinta, depois foi mudando, aplicava-se provas em todas as escolas, em um determinado dia, **tudo muda por conta da avaliação externa**, [...], tudo está mudando por conta disto. [...] prova pra todos os segundos anos, com calendário pré-determinado. [...] os professores sabem o que vai cair [...] vem uma como se fossem os conteúdos, aí, ele preenche o que ele trabalhou ou não, como se fosse uma grade, com os conteúdos, se aprofundou, se trabalhou ou não tudo isto baseado nos descritores, vem pra escola os professores respondem, e nós devolvemos pra SEMED. Todos os descritores são e em cima disto são elaboradas as provas, como na prova Brasil, do SAEB, das nossas diretrizes curriculares. As metas trabalhadas são em cima de como a escola funciona, entrega de documentos [...].

Assinala-se nesse depoimento a alteração da rotina escolar tendo em vista a avaliação externa. Essa mudança apontada pelo gestor influencia a rotina escolar e cria-se muita expectativa quanto aos resultados apurados, na medida em que a avaliação externa é soberana e determinante do (in)sucesso da escola, sob a responsabilização do diretor.

Segundo o Gestor da Escola B:

A primeira meta a ser cumprida foi melhorar o desempenho então nós tínhamos o desempenho do ano anterior ao programa e íamos acrescentando e comparando estas metas. [...] A gente estabeleceu por nível nas séries iniciais e nas séries finais e as faltas. Sempre se comparava as faltas do bimestre anterior. Então se nós tivemos no bimestre 80% de frequência, no outro bimestre deveria ir para 85%, 90%. Então esta consultoria está acompanhando o que nós estávamos fazendo pra atingir esta meta [...]. De frequência sim, mas a de desempenho não. Ficavam em torno de 80% e se tinha um ano letivo pra alcançar estas metas. [...] a meta da REME era 8,5% e todas as escolas deveriam atingir estas metas. [...] estas metas foram alcançadas por todas as escolas. Até porque, bimestralmente a Secretaria cobrava estas metas da gente com acompanhamento da Superintendência, quando a meta ia baixa, iam à escola para saber o que havia acontecido que as metas estavam baixas. Então houve o acompanhamento da SEMED para o cumprimento destas metas.

O Gestor declara que o trabalho para atingir as metas era intenso e que o acompanhamento da Secretaria era sistemático, por meio de cobrança bimestral.

No depoimento do Gestor da Escola C:

Os prazos eram determinados pelo Programa, mas as metas eram discutidas amplamente com a comunidade escolar. Porque era igual ao PDE. Quando nós estamos fazendo uma avaliação diagnóstica da situação como é que a escola estava e qual a meta que ela tinha que alcançar. Era discutida com a comunidade. [...] Foram alcançadas com relação à dimensão administrativa eu acho que foram 100% alcançadas, agora, a pedagógica, como toda a escola nunca se consegue 100%, o foco da escola é o pedagógico, mas têm outros problemas que interferem e não nos permite alcançar a meta 100%. Mas, em termos administrativos, financeiros esta questão organizacional da escola 100% foram 100% alcançados.

Pela declaração deste Gestor as metas estabelecidas para o setor administrativo e financeiro foram alcançadas. Porém, o alcance das metas no setor pedagógico, não se deu na totalidade, tendo em vista ‘fatores externos e alheios à escola’ e por conseqüência, alheios também à liderança e esforço na atuação do diretor.

Enquanto para o Gestor da Escola E:

A partir do resultado da escola, foram estabelecidas as metas com a participação dos professores. Bimestralmente, avaliava-se se o resultado foi alcançado, novas metas seriam estabelecidas para o próximo bimestre. Na frequência dos alunos houve um resultado satisfatório, a escola ficou mais atenta ao problema. Envolveu mais a família no compromisso. Quanto à frequência do professor, servidor administrativo não houve muito sucesso, as licenças médicas não reduziram. Quanto à aprendizagem houve avanço gradativo, melhorando o resultado geral da escola.

Em síntese, o Programa Escola Campeã introduziu nas escolas municipais uma forma diferenciada de gestão escolar que influenciou o fazer pedagógico estipulando metas a serem alcançadas com vistas à melhoria da qualidade da escola, medida pelo resultado da avaliação externa.

Com base nos documentos e nos depoimentos aqui descritos pode-se perceber que o PEC implantou a rotina dos registros na escola, que se transformavam em planilhas. Esses dados que continham frequências de alunos, professores e demais funcionários eram sistematizados e geravam gráficos que revelavam a situação da escola. O rendimento dos alunos era demonstrado também por meio de gráficos publicados na escola para que fossem comparados com vistas à melhoria do desempenho. A responsabilização pelo (in)sucesso destes desempenhos era da escola, de modo específico do diretor, figura central do Programa. A SEMED cobrou dos diretores igualmente o bom(mau) desempenho também dos professores, principalmente dos professores alfabetizadores a quem coube a

tarefa de alfabetizar na primeira série, na faixa etária própria (7 anos) (CAMPO GRANDE, 2001, p.5).

As metas do Programa, repassadas via SEMED, determinavam rendimento mínimo escolar sempre acima de 7,0 de média na avaliação externa e este patamar deveria sempre alcançar, em todas as escolas o índice de 70% dos alunos matriculados. No ano de 2000 (antes do PEC) a aprovação dos alunos do Ensino Fundamental ficou em 78,18% dos alunos matriculados. No primeiro ano do PEC (2001) a aprovação caiu para 76,91% e nos anos subsequentes 75,99% (2002); 76,1% (2003) e no último ano sobe para 77,67%, porém durante a vigência do Programa Escola Campeã, mesmo com a premiação pelos resultados da avaliação externa, consegue-se chegar aos 78,18% dos alunos matriculados no ano de 2000 anterior ao Programa (SAE. Relatórios Finais – 1996-2007.DPLAN/DIIG/SEMED).

Demonstrou-se durante a vigência do PEC que a avaliação era processo contínuo de alunos e professores, em que por meio de levantamentos de dados se tinha condições de conhecer a real situação da escola. O diretor, principal responsável pelo cumprimento das metas, administrava a escola em busca de bons resultados de desempenho de alunos e professores. A escola foi organizada. Cada ator tinha noção da importância de seu papel cuidando e registrando com vistas à melhoria do desempenho da escola como um todo. O diretor recebeu capacitação para o desenvolvimento de sua função. Para tanto, instituiu-se um processo para avaliação de competências ao qual o gestor se submeteu com vistas à qualificação profissional e comprobatória competência para a função de gestor escolar, a Certificação Ocupacional.

Enfim, o Programa Escola Campeã mudou a rotina da escola, mas não conseguiu melhorar a qualidade com base nos resultados do rendimento escolar dos alunos da REME. A rede não atingiu a meta de aumentar os índices de aprovação verificados no período anterior ao Programa, os índices apenas se mantiveram com oscilações quase imperceptíveis e não conseguiram aprovar 80% dos alunos matriculados.

Considerações Finais

Esta pesquisa se apresenta com o objetivo de analisar as influências e as alterações que se verificaram na gestão da rede das escolas municipais de Campo Grande, quando da implantação do Programa Escola Campeã efetivada por meio da parceria entre a Prefeitura Municipal de Campo Grande e o Instituto Ayrton Senna (IAS), no período de 2001 a 2004. Este Instituto caracteriza-se como uma associação de caráter filantrópico, sem fins lucrativos inserida no “terceiro setor”.

É importante lembrar, conforme abordado no primeiro capítulo deste trabalho, que as alterações no papel do Estado ocorreram em um período de crise do capitalismo. Essa crise, no entanto, é apontada pelos neoliberais como crise do Estado, na medida em que gastou mais do que podia para se legitimar, ao atender as demandas da população com políticas sociais. Sob essa ótica, os neoliberais defendem que o Estado precisa ser revitalizado, reformado.

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), por seu conteúdo, assinala que, para o Brasil, a crise está no Estado. A partir do PDRAE (BRASIL, 1995) no governo de Fernando Henrique Cardoso definem-se novos contornos da relação entre público e privado, na medida em que as políticas sociais passam a ser consideradas como serviços não exclusivos do Estado e ficam sob a responsabilidade do público-não estatal.

A partir de então se presencia a implantação das parcerias entre a esfera pública e a iniciativa privada como uma das estratégias da Reforma do Estado no Brasil. A transferência desses serviços não-exclusivos para o setor público não-estatal se efetiva, por exemplo, pelas parcerias entre o Estado e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) que passam a assumir um papel importante nas políticas públicas educacionais.

Assim, a Prefeitura Municipal de Campo Grande, MS, por meio da Secretaria Municipal de Educação para responder a essa situação estabelece parceria com o Instituto Ayrton Senna. A parceria tem o objetivo de modernizar a gestão da rede municipal, em função dos problemas educacionais que vinha sentindo e materializa a solução com a efetivação do Programa Escola Campeã.

O Programa Escola Campeã (PEC) propõe metas para melhorar não só a estruturação de toda a rede de escolas do município, como também de elevar os índices de

desempenho dos diretores escolares, para aumentar na mesma medida, os indicadores de aprendizagem. Com esse procedimento, a Rede Municipal de Ensino (REME) pretende tornar suas escolas núcleos eficazes, ou seja, escolas em que os alunos aprendem e que apresentem qualidade de ensino, cuja ênfase são os resultados de desempenho.

Para tornar as escolas da REME, núcleos eficazes o Programa Escola Campeã entende ser fundamental promover a autonomia. Essa autonomia antes do Programa se materializava, principalmente, na elaboração das Propostas Pedagógicas de cada escola. É pela Proposta Pedagógica que a escola evidencia, claramente, a missão e as metas que se proponha a atingir, com vistas à melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos, ou seja, que a escola melhore, qualitativamente.

Com a vigência do PEC a Proposta Pedagógica, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e o Regimento Interno consistem em instrumentos fundamentais para dar suporte às ações da gestão escolar.

A REME anterior ao Programa Escola Campeã, já trabalhava com o PDE, - projeto do FUNDESCOLA e ambos apresentam propostas de modernização da gestão escolar. Enquanto o PDE adota ações que buscam uma cultura organizacional para a escola, o Programa Escola Campeã igualmente se fundamenta nas teorias da administração e das organizações privadas, com ênfase tanto na estrutura organizacional, quanto nas pessoas.

Aponta-se aqui um dos elementos comuns entre o Plano de Desenvolvimento da Escola e o Programa Escola Campeã, a busca da qualidade da educação, melhorando a organização ao adotar as teorias da administração utilizadas no setor privado. Esse fator convergente entre os planos poderia justificar a escolha do PEC pela Prefeitura Municipal de Campo Grande, bem como explicar o porquê da busca da qualidade da educação iniciar-se no trabalho com a gestão.

O Programa Escola Campeã tanto quanto o PDE, utiliza como características básicas das ações da gestão o foco para fora e para o futuro. As orientações de ambos dirigem-se para as pessoas e para os clientes, no caso, os alunos. As ações visam sempre o estímulo ao trabalho em equipe para proporcionar o envolvimento de todos os atores escolares, professores, funcionários e direção. Parte-se da premissa que quando o trabalho é realizado com o envolvimento de todos, busca-se a maiores níveis de qualidade.

Entretanto, configura-se em contradição a ênfase ao trabalho coletivo, uma vez que as orientações do PEC giram em torno da responsabilização do diretor no

envolvimento de todos para o trabalho de melhoria da escola e por consequência da qualidade da escola, implícita sob o título de escola eficaz. Nesse sentido, “a figura do chefe, no topo da organização, dá lugar à ação dos gestores e ao desenvolvimento de equipes de trabalho” (FREITAS *et al* 2004, p. 75), que são os fundamentos do PDE e coincidem com as orientações do PEC. Além disso, os altos índices de repetência e evasão, bem como o baixo nível de escolaridade da população são relacionados à inoperância do sistema educacional dada à irracionalidade e à ineficiência no seu gerenciamento, princípio comum do PDE e do Programa Escola Campeã.

A inoperância do sistema educacional implica a constatação pelo Programa de que falta qualidade à escola pública e que, nesta medida ela é ineficiente. A consequência dessa ineficácia se credita à falta de organização, como se a escola não fosse capaz de organizar-se sem a presença de um chefe, não como articulador, mas o diretor como dirigente que operacionaliza as determinações da Secretaria.

O Programa Escola Campeã busca no consenso a idéia em torno da implantação da escola eficaz, a escola que oferece qualidade no produto que desenvolve, ensina os alunos e promove a aprendizagem com melhores desempenhos. Em outras palavras, o Programa Escola Campeã atribui o baixo desempenho dos alunos à inoperância do sistema de ensino e/ou ao mau gerenciamento da escola, ou seja, às falhas na organização. Assim, uma escola mal gerenciada não é uma escola eficaz, não apresenta padrões exigidos pelo controle de qualidade, como na empresa privada.

Nesse enfoque, o Programa responsabiliza principalmente a gestão escolar pelos baixos índices de desempenho dos alunos. Entretanto, assinala-se que a gestão escolar está sujeita igualmente às políticas educacionais estabelecidas pelo Órgão Central que refletem o contexto histórico/político/social em que as escolas estão inseridas e seu trabalho depende também da equipe. Por esse caminho, o Programa expressa que para o alcance de metas é preciso que a escola tenha autonomia, esforce-se e ‘supere-se’. Entretanto, esta superação só será possível à medida que a gestão escolar envolve todos os atores do processo ensino-aprendizagem. O diretor precisa manter o foco na missão que engloba a filosofia da escola em sincronia com os membros da equipe escolar, ou seja, novamente apregoa ser fundamental o trabalho em equipe previsto na Proposta Pedagógica como exercício da autonomia de gestão.

O Programa entende que o pré-requisito para uma escola de qualidade, uma escola eficaz, é um sistema de organização escolar em que os registros diários de todas as

rotinas sejam práticas constantes de toda a equipe para subsidiar as avaliações da Secretaria. Apregoa também que é necessário à Secretaria de Educação o conhecimento inequívoco de tudo o que acontece na escola. Os eventos diários são os dados que coletados, transformam-se em planilhas e sistematizados geram os gráficos, com resultados que revelam a situação da escola tanto para o gestor escolar quanto para o gestor do sistema. Os resultados são produtos de instrumentos utilizados para avaliações diagnósticas periódicas (bimestrais). Esses resultados são avaliados pela Secretaria para a conveniente tomada de decisão.

Evidencia-se que de acordo com o Termo de Parceria é responsabilidade da Prefeitura Municipal promover a alteração em sua legislação para permitir o cumprimento de todas as metas propostas pelo Programa. Ao longo desta pesquisa, constatou-se que se cumpriu o que prescrevia o referido Termo em relação às alterações legislativas, que se encontram presentes nos Decretos e Resoluções a partir da vigência do PEC (2001-2004) os quais mudaram algumas práticas de gestão da REME.

Uma dessas alterações legislativas se registra desde o Decreto n. 8.490, de 8 de julho de 2002 que definiu o regime de Autonomia Escolar em que a autonomia é “delegada à escola”, utilizando-se dos termos de Sanfelice (2000, p.11) “oficialmente estimulada ou concedida”; passando pelo novo formato de escolha dos diretores, a Certificação Ocupacional; até a instituição da premiação que se utiliza do resultado da Avaliação Externa, já existente desde 1990 na Rede Municipal de Ensino.

Durante a vigência do Programa Escola Campeã assinala-se o processo de escolha de diretores como a alteração mais significativa. Por esse processo, o diretor passa a ser escolhido após Certificação Ocupacional da Fundação Luiz Eduardo Magalhães, do Governo do Estado da Bahia, parceira do IAS. Observa-se que não foi possível precisar, exatamente, nas justificativas apresentadas pelos gestores do sistema, os motivos da escolha dessa Fundação.

No entanto, assinala-se que o Poder Executivo não abre mão da indicação política. A Resolução SEMED n. 59, de 16 de maio de 2003, que institui a Certificação Ocupacional como método para a escolha dos diretores, no Art. 10 determina que a lista contendo o nome dos servidores aprovados na Certificação Ocupacional integrará um “Banco de Candidatos à Direção Escolar, para posterior indicação ao provimento de cargo pelo Poder Executivo” (CAMPO GRANDE, 2003, p.60). Mesmo após o professor/candidato ter sido aprovado pela Certificação, ainda assim é o Prefeito quem determinará

em que escola ele será lotado como diretor, de acordo com a conveniência do Órgão Central e do Poder Executivo.

Outra alteração evidenciada na gestão da rede, durante a vigência do Programa, deu-se quando a Resolução n. 41, de 15 de março de 2001, estabelecida e instituída pela SEMED, determina a premiação para as escolas, para os professores e alunos que obtiveram os melhores resultados na Avaliação Externa. A premiação parece que provocou a competitividade entre as escolas, entre professores e entre alunos. A superação pela competitividade e a conseqüente premiação pela produtividade (melhoria dos resultados de desempenho escolar) apresenta-se como estratégia adotada pelo setor privado em busca da qualidade do produto, além de estar em consonância com a lógica da eficiência predominante nos fundamentos da administração gerencial.

Ressalta-se, porém que a premiação adotada como estratégia de mercado, comum no setor privado pode não apresentar a mesma eficácia na educação, como se verifica ao se analisar os resultados de desempenho dos alunos da REME.

Entende-se que a educação não é estanque, é processual. A educação é processo contínuo de melhoria, essencialmente dinâmico e, assim, os meios eficazes de mensuração, apenas por meio de testes únicos, são questionáveis. Acredita-se na avaliação do aluno como um processo ao longo do ano letivo para o acompanhamento de seu crescimento intelectual e pessoal. Assim entende-se a avaliação da aprendizagem como diagnóstica, participativa, formativa e, portanto, necessária à ação pedagógica.

Assinala-se que o sistema avaliativo do PEC, bem como o trabalho didático que se praticou não correspondeu à melhoria da qualidade do ensino proposta, haja vista a evidência de que durante a vigência do PEC, no período de 2001-2004, os índices de desempenho dos alunos da REME não melhoraram. Por esta razão pode-se questionar a eficácia da premiação baseada nos resultados da Avaliação Externa, prática adotada pela rede como estratégia de superação e busca da qualidade no sistema público de ensino.

Registra-se que o mapeamento, ou diagnóstico para mostrar a situação da educação da rede municipal campo-grandense foi adotado como a prática recomendada pelo Programa, durante sua vigência. Esse mapeamento teve como base o levantamento de dados quantitativos e qualitativos para definir os objetivos e metas com vistas à superação dos problemas. Assinala-se como aspecto positivo do Programa a instituição e sistematização de registros que, em certa medida, contribuiu para a organização do trabalho do gestor escolar e da escola como um todo.

O Programa promoveu também uma maior dedicação aos estudos dos gestores escolares tendo em vista, principalmente, a permanência no cargo, preocupados em obter sucesso na Certificação Ocupacional. A Certificação como processo avaliativo dos diretores não era praticado na REME antes do Programa. Assinala-se que para a rede Campo-Grandense de ensino trata-se de uma resposta conservadora, na medida em que não se trata de um Programa inédito, além de manter a palavra final no poder do Executivo municipal.

Ainda que o diretor escolar tenha como ônus do cargo a responsabilização pelos resultados como dever inerente à função; tenha dificuldades para imprimir ritmo próprio na gestão da escola, porque limitado pela falta de autonomia determinada pelo formato hierárquico do sistema educacional, evidencia-se que continua desejando manter-se no cargo. O professor que não é diretor almeja ascender ao cargo como forma de progressão funcional, mesmo que tenha que se submeter à seleção. A Certificação Ocupacional é até hoje praticada na REME como processo seletivo para permanência e/ou acesso à direção escolar. Supõe-se nessa lógica que esse formato de escolha satisfaz às necessidades e interesses da administração municipal em Campo Grande.

Em suma, o Programa Escola Campeã interferiu no conteúdo da política educacional de gestão da rede municipal em Campo Grande. O PEC imprimiu uma nova forma de dirigir a escola. Essa inovação ensinada pelo Programa e absorvida como legado diz respeito à sistematização dos registros nas escolas. A gestão escolar incorpora em seu cotidiano, mesmo com o término da parceria, o trabalho com dados, planilhas e gráficos para fortalecer sua tomada de decisão. Mesmo com o término da parceria com o IAS e das orientações e determinações do Programa Escola Campeã, a sistematização de dados se mantém e é adotada como prática na busca da qualidade de ensino para a escola eficaz, porém agora com certa flexibilidade na cobrança e na monitoria da Secretaria. A rede sistematiza os dados e efetivamente, melhora os resultados, a partir do ano letivo de 2005 e atinge sua melhor marca no ano letivo de 2007. Esta superação de resultados ainda utiliza como instrumento avaliador a Avaliação Externa, porém, sem a premiação.

Cabe aqui um questionamento: até que ponto as orientações advindas do Programa Escola Campeã e decorrentes da parceria com o IAS, influenciaram a política educacional adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, após o encerramento da parceria? A resposta a este questionamento pode se constituir objeto de estudos de outros programas relacionados à gestão das unidades escolares, as adaptações

de ações próprias do privado que foram aplicadas ao setor público, além da investigação de outros aspectos não aprofundados neste trabalho como a certificação ocupacional, o uso dos resultados da Avaliação Externa, o currículo escolar, o direito à educação, o financiamento da educação, aspectos considerados importantes para a discussão e análise das influências dessa forma de parceria, principalmente no que se refere à gestão democrática, reivindicação histórica dos educadores brasileiros.

REFERÊNCIAS

Livros, Periódicos, Revistas, Dissertações e Teses.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Orgs). Público não – estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO Theresa, PERONI Vera (Orgs). **O público e o privado na educação: interfaces entre o Estado e Sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.

ADRIÃO, Theresa. **Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado**. São Paulo: Xamã, 2006, p. 71.

ADRIÃO, Thereza e CAMARGO, Rubens Barbosa de, A Gestão Democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de, e ADRIÃO Thereza (orgs). **Gestão Financiamento e Direito à Educação** Análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo, Xamã, 2002.

ALTMANN, Helena. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. UFMG In Educação e Pesquisa, v. 28, n. 1, jan/jun/2002, p. 77-89,

ANDERSON, Perry. **Balço do neoliberalismo**. In SADER, Emir & GENTILLI Pablo (orgs). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

BAHIA, Secretaria da Educação; Fundação Luís Eduardo Magalhães. **Gerenciando a escola eficaz: conceitos e instrumentos**. Salvador: Secretaria da Educação, 2000.

_____, Secretaria da Educação; Fundação Luís Eduardo Magalhães. **Manual de Procedimentos e rotinas**. Salvador: Secretaria da Educação, 2000.

_____, (2001) SED Secretaria do Estado de Educação. Disponível <http://www.sec.ba.gov.br/educar_para_vencer/certificacao_ocupacional.htm> Acesso em 20 Ago. 2007.

BITTAR, Mariluce e OLIVEIRA, João Ferreira de. (orgs.) **Gestão e Política da Educação**. Rio de Janeiro DP&A, 2004.

BITTAR, Marisa. FERREIRA JR e MATO GROSSO, Fausto Amarilio. **Política, Partido e Estado: uma análise do governo de esquerda em Mato Grosso do Sul**. Revista Internacional de Desenvolvimento Local. Vol. 2, N. 3, p. 69-78, Set. 2001. Disponível em http://www5.ucdb.br/Mestrados/Revistas/Interações/n3_amarilio_marisa.pdf. Acesso em 21 Ago 2007.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à Obra Brasil**, Proposta de Governo. Brasília, 1994.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Avança Brasil**, Mais 4 anos de desenvolvimento para todos. Proposta de Governo. Brasília, 1998.

CARDOSO, Fernando Henrique. Notas sobre a Reforma do Estado. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 50, pp. 5-12, março, 1998.

CARVALHO, Elaine de. Anais Eletrônicos do III Encontro da ANPUH-ES. **(Des)Caminhos da Colonização**. Vitória, 2001. www.cchn.ufes.br/anpuhes/AnaisEletronicosdoIIIEncontro da ANPUH-ES consultado em maio de 2006.

CARVALHO, Carlos Henrique de. e NETO, Wenceslau Gonçalves. Globalização e Estado: as iniciativas de transnacionalização da educação. In: **Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, n. 18 (Dezembro 2004). Campo Grande: UCDB, 1995.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo, Xamã, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. In: **Educação & Sociedade** Revista de Ciência da Educação. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, v. 23, n. 80, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação em tempos de contradição. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23, 2007, Porto Alegre. **Anais: por uma escola de qualidade para todos: programa e trabalho completo**. Niterói: ANPAE; Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007. 1-CDROM (Série Cardernos, ANPAE, n.4)

DANTE FILHO. Uma viagem pela realidade cotidiana. In: **Campo Grande-MS. Dos campos grandes à capital dos ipês**. Editora Alvorada, 2004.

DOURADO, Luis Fernandes. A Reforma do Estado e as Políticas para o Ensino Superior no Brasil nos anos 90. In: **Educação & Sociedade**. Revista Educação e Sociedade. Campinas. v. 23, n. 80, 2002.

DOURADO, Luis Fernandes; BUENO, Maria Sylvia Simões. O público e o privado em educação. In: WITTMANN Lauro C. & GRACINDO Regina V. (coords.). **O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil: 1991-1997**. Campinas: Autores Associados – ANPAE, p. 91-108. 2001.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **Políticas Públicas de Educação: o financiamento da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (1991-1994)** Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2001.

FONSECA Marília, OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **As tendências da gestão na atual política educacional brasileira: autonomia ou controle?** In: BITTAR, Mariluce e OLIVEIRA, João Ferreira de. (orgs). **Gestão e Políticas da Educação**. DP&A Editora, Rio de Janeiro, 2004.

FONSECA Marília, O Banco Mundial como Referência para a Justiça Social no 3º Mundo: Evidências no Caso Brasileiro, In: **Revista Faculdade de Educação**. v. 24, n. 1 - São Paulo, Jan/Jun 1998.

FONSECA, Marília, OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Escolas Gerenciadas: Plano de desenvolvimento e Projetos Político-Pedagógicos em Debate**, Editora da Universidade Católica de Goiás; Goiás, 2004.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de., SCAFF, Elisângela., FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. PDE: Evidências no Município de Dourados. In: FONSECA, Marília, TOSCHI, Mirza Seabra, OLIVEIRA, João Ferreira de. (orgs.) **Escolas Gerenciadas Planos de Desenvolvimento e Projetos Político-Pedagógicos em Debate**. Goiania, GO, 2004

GENTILI, Pablo A. A., SILVA O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A., SILVA Tomaz Tadeu da.

(org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação** Visões críticas. Petrópolis, RJ, 1994.

GONÇALVES, Francisco W. de A. S., LUZ, Liliene Xavier, CRUZ, Rosana Evangelista da. SÉRIE-ESTUDOS – In: **Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, n. 18 (Dezembro 2004). Campo Grande: UCDB, 1995.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 4ª ed. São Paulo, Loyola, 1989.

IANNI, Octávio, O Declínio do Brasil-Nação. In: **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**. v. 14, n. 40, p. 51-58, 2000. Disponível em [www.iea.usp.br/iea/temáticos/futuro/dilemas e desafios](http://www.iea.usp.br/iea/temáticos/futuro/dilemas_e_desafios). Acesso em maio de 2008.

IANNI, Octávio. **A era do globalismo**. Rio Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Gestão Escolar Fitas 1 e 2**.

LUCE, Maria Beatriz, MEDEIROS, Isabel Leticia Pedroso de. (orgs). Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2006.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

OLIVEIRA, Regina Teeresa Cestari de. Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) no contexto da Política Educacional brasileira: implicações para a gestão escolar. In: MONTEIRO, Filomena Maria de. MÜLLER Maria Lúcia Rodrigues (orgs.). **Educação na Interface da Relação Estado/Sociedade**. EdUFMT, 2006.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **A pedagogia do Sucesso**. São Paulo, Editora Saraiva/Instituto Ayrton Senna, 1999.

PARO, Vitor Henrique. O Princípio da Gestão Escolar Democrática no Contexto da LDB. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de e ADRÃO, Thereza (orgs). **Gestão Financiamento e Direito à Educação**. São Paulo: Xamã, 2002.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; NURIA CUNILL GRAU (orgs). **O Público Não-Estatal na Reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999: 15-48. Disponível em www.bresserpereira.org.br/papers/1998/84PublicoNaoEstatal. Acesso em 13 de maio, de 2008)

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle. In: **Cadernos MARE. Caderno 1**, Brasília, Distrito Federal, 1997.

PEREIRA, Luis Carlos Bresser. A reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle. In: **Lua Nova n. 45**. 1998.

PERONI, Vera Maria Vidal. **O estado brasileiro e a política educacional dos anos 90**. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0508t.PDF> Acesso em 08.set.2007.

_____. **Política EducaCional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo, Xamã, 2003.

PERONI, Vera; BAZZO, Vera Lúcia, PEGORARO, Ludimar (orgs.) **Dilemas da Educação Brasileira em Tempos de Globalização Neoliberal** entre o público e o privado. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2006.

PERONI, Vera Maria Vidal (coord.). **Programa Dinheiro Direto na Escola: uma proposta de redefinição do papel do Estado na educação?** Brasília: INEP, 2007.

- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- SANFELICE, J. L. O compromisso ético e político do educador e a construção da autonomia da escola. In: **Nuances**: revista do curso de pedagogia. n. 6, Presidente Prudente: UNESP, 2000.
- SCHMIDT, Vera Viviane. Sociedade Civil Organizada, Políticas Públicas e Políticas de Saúde no Brasil. In: **Revista Inter Thesis**. v. 3, n.1 Florianópolis jan/jun 2006. Disponível em<Vera_interthesis5> Acesso em 20 de março de 2007.
- SENNA, Ester. **Trabalho, Educação e Política Pública**: Estudos em Educação. Campo Grande-MS, Editora UFMS, 2003.
- SENNA, Viviane. In: OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **A Pedagogia do Sucesso**. São Paulo, Editora Saraiva/Instituto Ayrton Senna, 1999.
- SIMIONATO, Ivete. Crise, reforma do estado e políticas públicas: implicações para a sociedade civil e profissão. **Arquivo Gramsci e o Brasil**. Disponível em: www.artnet.com.br/gramsci . Acesso em: 06 mar.2001.
- SOUZA, Sandra Zakia Lian de. OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de Avaliação da Educação e Quase-mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895.
- SZAZI, Eduardo. **Terceiro Setor**, Regulação no Brasil. São Paulo, Peirópolis, 2003
- TANUS, Tânia Izabel. **Políticas de educação a distância e a formação de professores em Mato Grosso do Sul – caminhos e descaminhos**. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2002, p 149.
- TENÓRIO, F. G. & ROZENBERG, J. E. Gestão Pública e cidadania: metodologias participativas em ação. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.31, n.4, p.101-125, jul/ago. 1997.
- VIEIRA, Evaldo. **Os Direitos e a Política Social**. São Paulo, 2004.
- VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição**. Brasília: Plano, 2000.
- _____. FREITAS, Isabel Maria Sabino de. (orgs.). **Política Educacional no Brasil**, introdução histórica. Brasília, Plano Editora, 2003. Histórico. Boitempo, 2006
- WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia Contra o Capitalismo** a Renovação do materialismo histórico. Boitempo, 2006.
- DOCUMENTOS:**
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Rio de Janeiro: FAE, 1989.
- BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília: MARE, 1995.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Câmara dos Deputados LDB. Lei Darci Ribeiro A Constituição da Educação Brasileira. Brasília – 1997.

BRASIL. **Lei n. 9.637, de 15 de maio de 1998.** Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades pro organizações sociais, e dá outras providências. Presidência da República – Casa Civil – subchefia para Assuntos Jurídicos. In: www.planalto.gov.br.

BRASIL. **Lei n. 9.790, de 23 de março de 1.999.** Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Presidência da República – Casa Civil – subchefia para Assuntos Jurídicos. In: www.planalto.gov.br.

CAMPO GRANDE. **Lei Orgânica do Município de Campo Grande/MS**, de 4 de abril de 1990. In: Lei Orgânica Municipal, 1990. Câmara Municipal de Vereadores. Edição atualizada em dezembro de 2005

CAMPO GRANDE. **Decreto n. 8. 207, de 24 de maio de 2001.** Dispõe sobre a Tipologia das Escolas e dá outras Providências. In: Diário Oficial de Campo Grande, n. 829.

CAMPO GRANDE. **Decreto n. 9.227, de 27 de abril de 2007.** Estabelece a Classificação Tipológica das Escolas da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. In: Diário Oficial de Campo Grande, n. 2290.

CAMPO GRANDE. Decreto n. 8490, de 8 de julho de 2002. Institui o Regime de Autonomia Escolar na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande e dá outras providências. In: **Legislação Educacional de Campo Grande.** Gestão 1997/ 2003, Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, vol. II, ago. 2003.

CAMPO GRANDE. **Lei Complementar n. 3528**, de 19 de junho de 1.998. Institui o Regime de Adiantamento para a realização de despesas que não possam subordinar-se ao processo normal de aplicação. In: **Legislação Educacional de Campo Grande.** Gestão 1997/2003, Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, vol. II, ago. 2003.

CAMPO GRANDE. **Lei Complementar n. 20**, de 2 de dezembro de 1998. Altera dispositivos da Lei Complementar nº 19, de 15 de julho de 1998. In: **Legislação Educacional de Campo Grande.** Gestão 1997/2003, Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, vol. II, ago. 2003.

CAMPO GRANDE. Resolução SEMED n. 41, de 15 de março de 2001. Dispõe sobre a concessão de prêmios aos participantes do Programa de Avaliação Externa/SEMED e dá outras providências. In: **Legislação Educacional de Campo Grande.** Gestão 1997/ 2003, Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, vol. II, ago. 2003.

CAMPO GRANDE. Resolução SEMED n. 59, de 16 de maio de 2003. Institui o processo seletivo para dirigentes das escolas municipais e dá outras providências. In: **Legislação Educacional de Campo Grande.** Gestão 1997/ 2003. Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, vol. II, ago. 2003.

CAMPO GRANDE. **Perfil Sócio-econômico de Campo Grande.** PMCG/PLANURB – 2000.

CAMPO GRANDE. **Prefeitura Municipal Rede Municipal de Ensino: Política Educacional.** Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, 2004.

CAMPO GRANDE. **Termo de parceria (sem n.)** que entre si celebram o município de Campo Grande – MS, com interveniência da Secretaria Municipal de Educação e o Instituto Ayrtton Senna e a Fundação Banco do Brasil. Campo Grande, 2001 (mimeo).

SALVADOR. Fundação Luiz Eduardo Magalhães - **Proposta Técnica. Agência de Certificação Ocupacional.** 26 de abril de 2004.

ENTREVISTAS:

GESTOR DO SISTEMA 1. Coordenador do Programa Escola Campeã no Município de Campo Grande. Entrevista realizada por Ana Brígida Borges da Rocha. Campo Grande, 4 de julho de 2008.

GESTOR DO SISTEMA 2. Técnico do Departamento de Supervisão da Secretaria Municipal de Educação do Município de Campo Grande. Entrevista realizada por Ana Brígida Borges da Rocha. Campo Grande, 29 de fevereiro de 2008.

GESTOR DO SISTEMA 3. Técnico do Departamento Financeiro da Secretaria Municipal de Educação do Município de Campo Grande. Entrevista realizada por Ana Brígida Borges da Rocha. Campo Grande, 28 de fevereiro de 2008

GESTOR DA ESCOLA 1. Diretor da Escola de Tipologia A. Entrevista realizada por Ana Brígida Borges da Rocha. Campo Grande, 01 de dezembro de 2007.

GESTOR DA ESCOLA 2. Diretor da Escola de Tipologia B. Entrevista realizada por Ana Brígida Borges da Rocha. Campo Grande, 28 de março de 2008.

GESTOR DA ESCOLA 3. Diretor da Escola de Tipologia C. Entrevista realizada por Ana Brígida Borges da Rocha. Campo Grande, 5 de dezembro de 2007.

GESTOR DA ESCOLA 4. Diretor da Escola de Tipologia Especial. Entrevista realizada por Ana Brígida Borges da Rocha. Campo Grande, 8 de dezembro de 2007

SUPERVISOR DA ESCOLA 2. Supervisor da Escola de Tipologia B. Entrevista realizada por Ana Brígida Borges da Rocha. Campo Grande, 28 de março de 2008.

SUPERVISOR DA ESCOLA 3. Supervisor da Escola de Tipologia C. Entrevista realizada por Ana Brígida Borges da Rocha. Campo Grande, 5 de dezembro de 2007.

SUPERVISOR DA ESCOLA 4. Supervisor da Escola de Tipologia Especial. Entrevista realizada por Ana Brígida Borges da Rocha. Campo Grande, 8 de dezembro de 2007.

SECRETÁRIO DA ESCOLA 2. Secretário da Escola de Tipologia B. Entrevista realizada por Ana Brígida Borges da Rocha. Campo Grande, 28 de março de 2008.

SECRETÁRIO DA ESCOLA 3. Secretário da Escola de Tipologia C. Entrevista realizada por Ana Brígida Borges da Rocha. Campo Grande, 5 de dezembro de 2007.

SITES:

www.auge.com.br/aplicativos/noticia/noticia.asp?ID=82.

<http://www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=2240>

<http://www.cedes.unicamp.br/>

www.fbb.org.br

www.flem.org.br/iflem/ConteudoEdital.asp

www.inep.gov.br.basica/saeb

www.institutoayrtonsenna.org.br

www.iea.usp.br/iea/tematica/futuro/dilemasedesafios/

www.iea.usp.br/artigos,p.3

www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L9637

www.sec.ba.gov.br

www.senna.globo.com/institutoayrtonsenna

ESCOLA CAMPEÃ, Fita tipo K 7; GESTÃO ESCOLAR, 2000)

ANEXOS

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Ana Brígida Borges da Rocha, sou atualmente mestrando (a) do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). A minha pesquisa, para a elaboração de dissertação de mestrado, tem por objetivo as influências e as conseqüentes alterações na gestão de sistema/rede e na gestão das escolas municipais de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul, no período de 2001-2004, a partir da vigência do convênio entre a Prefeitura Municipal de Campo Grande e o Instituto Ayrton Senna para a implantação do Programa Escola Campeã.

Enquanto pesquisador (a) responsável pela realização das entrevistas com.....registrarei as informações prestadas, comprometendo-me a dirimir qualquer dúvida ou prestar esclarecimentos que, eventualmente, o entrevistado (participante) venha a ter durante a pesquisa e mantendo o compromisso de compatibilizar as necessidades da pesquisa com o respeito ao cotidiano de funcionamento da instituição.

A professora Dr^a Regina Tereza Cestari de Oliveira, da UCDB, é a minha orientadora no desenvolvimento da pesquisa e na elaboração da dissertação de mestrado e está à disposição, para qualquer esclarecimento que se fizer necessário, pessoalmente ou pelo telefone (67) 3312- 3728.

Após ter sido devidamente informado (a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, Eu,.....
Instituição em que trabalho:

- Autorizo a realização do estudo na instituição () Sim () Não.
- Em caso positivo: concordo com a identificação de meu nome nos relatórios da pesquisa e publicações associadas: Sim () () Não.
- Concordo com a gravação da pesquisa () Sim () Não.

Campo Grande, MS ____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) Diretor da Escola, Professor (de acordo)

Assinatura do Pesquisador (a)

ANEXO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Entrevista com (3) Gestores do Sistema

1. Por que a Secretaria de Educação decidiu estabelecer um convênio com o IAS para a efetivação do Programa Escola Campeã?
2. Qual a importância do programa escola campeã para a Gestão do Sistema? O que preconiza?
3. Qual a contrapartida de ambas as partes?
4. Qual era a expectativa inicial da Secretaria quanto ao Programa?
5. Como e quando o Programa Escola Campeã chegou às escolas?
6. Como foi a aceitação do Programa Escola Campeã nas escolas?
7. Quem financiou a execução do Programa? Como ocorreu?
8. Como a SEMED encaminhou as orientações durante a vigência do Programa Escola Campeã? (reuniões coletivas, orientações escritas, reuniões na escola, entre outros?)
9. Quais as mudanças provenientes das orientações do Programa para a Política de Gestão Educacional do Município?
10. Que ações/programas provenientes Programa ainda estão em vigor?
11. Que alterações o programa trouxe para a autonomia das escolas?
12. Relacione três pontos positivos e três pontos negativos do Programa para o seu trabalho, elencando-os, em ordem crescente por importância.
13. O que você gostaria de acrescentar nesta entrevista?

Entrevista c/ o Diretor Escolar (4)

1. Como e quando o Programa Escola Campeã chegou à escola?
2. Qual era a expectativa inicial da escola quanto ao Programa?
3. Como foi a aceitação do Programa Escola Campeã na escola?
4. Defina o Programa Escola Campeã para seu trabalho, em até cinco laudas.
5. Como a SEMED encaminhou as orientações durante a vigência do Programa Escola Campeã? (reuniões coletivas, orientações escritas, reuniões na escola, entre outros?)
6. Como aconteceu a escolha das metas as quais a escola se propôs alcançar? Quem participou, de que maneira foi a participação, como foram estabelecidos os prazos para que elas fossem alcançadas?
7. Você diria que as metas propostas durante o Programa foram alcançadas, em que medida?
8. Quais as mudanças propiciadas pelo Programa Escola Campeã? Ou O Programa Escola Campeã modificou a rotina de seu trabalho na escola?
9. O que a escola vinha fazendo para a melhoria da gestão antes do Programa?
10. Quais as repercussões do Programa para a gestão da escola?
11. Quais as principais inovações introduzidas a partir do Programa Escola Campeã?
12. Que orientações do Programa Escola Campeã ainda são utilizadas na escola?
13. Como você avalia a autonomia da escola e a sua autonomia como gestor, após a implantação do Programa?
14. Relacione três pontos positivos e três pontos negativos do Programa para o seu trabalho, elencando-os, em ordem crescente por importância.
15. O que você gostaria de acrescentar nesta entrevista?

Entrevista com o Supervisor Escolar

1. Como e quando o Programa Escola Campeã chegou à escola?
2. Qual era a expectativa inicial da escola quanto ao Programa?
3. Como foi a aceitação do Programa Escola Campeã na escola?
4. Defina o Programa Escola Campeã para seu trabalho, em até cinco laudas.
5. Como a SEMED encaminhou as orientações durante a vigência do Programa Escola Campeã? (reuniões coletivas, orientações escritas, reuniões na escola, entre outros?)
6. Quais as mudanças propiciadas pelo Programa Escola Campeã? Ou O Programa Escola Campeã modificou a rotina de seu trabalho na escola?
7. Qual a sua percepção em termos de dificuldades ou facilidades enfrentadas pelo professores durante a vigência do PEC?
8. Para você o que representou o Plano Anual de Trabalho do Professor?
9. Como você percebeu o PEC no trabalho com os alunos?
10. E com os pais e comunidade em geral?
11. Relacione três pontos positivos e três negativos do Programa para o seu trabalho, elencando-os, em ordem crescente por importância.
12. O que você gostaria de acrescentar nesta entrevista?

Entrevista com o Secretário da Unidade Escolar

1. Como e quando o Programa Escola Campeã chegou à escola?
2. Qual era a expectativa inicial da escola quanto ao Programa?
3. Que tipo de orientação e/ou treinamento que você recebeu para trabalhar com o PEC? Qual o período de duração? Em que local?
4. Defina o Programa Escola Campeã para seu trabalho, em cinco laudas.
5. Houve alguma reformulação e/ou melhoria de equipamentos que favorecessem ou dificultassem a rotina de seu trabalho com o Programa? Em caso positivo identifique-as.
6. Relacione os pontos positivos e os pontos negativos do Programa para seu trabalho na secretaria, elencando-os, em ordem crescente por importância, no máximo cinco.
7. O que você gostaria de acrescentar nesta entrevista?

ANEXO 3

DECRETO MUNICIPAL N. 9.927 DE 27 DE ABRIL DE 2007



DIOGRANDE

DIÁRIO OFICIAL DE CAMPO GRANDE-MS

Registro n. 26.965, Livro A-48, Protocolo n. 244.286, Livro A-10
4º Registro Notarial e Registral de Títulos e Documentos da Comarca de Campo Grande - Estado de Mato Grosso do Sul

Ano X - n. 2.278 - quinta-feira, 12 de abril de 2007

R\$ 1,30 - 24 páginas

Parte I

PODER EXECUTIVO

Decreto

DECRETO n. 9.905, DE 11 DE ABRIL DE 2007.

DECRETO n. 9.904, DE 11 DE ABRIL DE 2007.

ALTERA DENOMINAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

ESTABELECE A CLASSIFICAÇÃO TIPOLOGICA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS QUE MENCIONA, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

NELSON TRAD FILHO, Prefeito de Campo Grande, Capital do Estado de Mato Grosso do Sul, no uso das atribuições que lhe confere o inciso VI, do art. 67, da Lei Orgânica do Município,

NELSON TRAD FILHO, Prefeito de Campo Grande, Capital do Estado de Mato Grosso do Sul, no uso das atribuições que lhe confere o disposto no inciso VI, do art. 67, da Lei Orgânica do Município,

DECRETA:

Art. 1º Fica estabelecida, observados os dispositivos da legislação pertinente, a classificação tipológica das Escolas da Rede Municipal de Ensino, conforme especificação constante no Anexo Único.

DECRETA:

Art. 1º Fica alterada a denominação da Escola Municipal Profª Arlene Marques Almeida - Pólo, criada através do Decreto n. 8.543, de 10 de outubro de 2002, para Escola Municipal Profª Arlene Marques Almeida.

Art. 2º Este Decreto entra em vigor a contar de 2 de abril de 2007.

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

CAMPO GRANDE-MS, 11 DE ABRIL DE 2007.

Art. 3º Fica revogado o Decreto n. 8.738, de 7 de agosto de 2003.

NELSON TRAD FILHO
Prefeito Municipal

MARIA CECÍLIA AMENDOLA DA MOTTA
Secretária Municipal de Educação

CAMPO GRANDE-MS, 11 DE ABRIL DE 2007.

NELSON TRAD FILHO
Prefeito Municipal

JORGE OLIVEIRA MARTINS
Secretário Municipal de Administração

EXPEDIENTE

PREFEITO Nelson Trad Filho
Vice-Prefeito
Chefe do Gabinete do Prefeito Edson Yasuo Makimori
Secretário Municipal de Governo Wilson Cabral Tavares
Secretário Munic. de Administração Jorge Oliveira Martins
Secretário Munic. de Receita José César de Oliveira Estudato
Secretária Munic. de Planejamento e Controladoria-Geral Eva de Souza Salmaço
Secretária Munic. de Assistência Social Ilza Mateus de Souza
Secretário Munic. de Controle Urbanístico Paulo Sérgio Nabas
Secretária Munic. de Educação Maria Cecília Amendola da Motta
Secretário Munic. de Fomento ao Agronegócio, Indústria, Comércio, Turismo, Ciência e Tecnologia Rodolfo Vaz de Carvalho
Secretário Munic. de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável
Frederico Luiz de Freitas Junior
Secretário Munic. de Serviços e Obras Públicas João Antônio De Marco
Secretário Munic. de Saúde Pública Luiz Henrique Mandetta
Procurador-Geral do Município Ernesto Borges Neto
Diretor-Presidente da Emp. Munic. de Habitação Rodrigo de Paula Aquino
Diretora Presidente do Instituto Munic. de Planejamento Urbano
Berenice Maria Jacob Domingues de Paula Almeida

Diretor-Presidente da Agência de Desenvolvimento Econômico de Campo Grande ...
Paulo Salvatore Ponzini
Diretor-Geral da Agência Municipal de Prestação de Serviços à Saúde
Luiz Henrique Mandetta
Diretor-Geral da Agência Munic. de Transporte e Trânsito Carlos Alfredo Lanteri
Presidente da Agência de Regulação dos Serviços Públicos Delegados de Campo Grande Ariel Serra
Presidente da Fundação Municipal de Cultura Solimar Alves de Almeida
Presidente da Fundação Municipal de Esporte João Batista da Rocha
Diretor-Presidente do Instituto Munic. de Previdência de Campo Grande
César Luiz Galhardo
Presidente da Fundação Social do Trabalho de Campo Grande
Luiza Ribeiro Gonçalves
Coordenador Especial da Coordenadoria Especial de Gestão e Monitoramento de Recursos Humanos Nelson Yutoku Tobaru
Coordenadora Especial da Coordenadoria Especial de Políticas Públicas Sociais
Presidente do Instituto Municipal de Tecnologia da Informação
Cesar Augusto Stepham Castiglioni
Presidente de Honra do Fundo de Apoio à Comunidade
Mária Antônia Anuarim Tral

resultante do desdobro do Lote 18 da Quadra 11, do Jardim Aclimação, neste Município, com as seguintes características, limites e confrontações:

Norte: 12,05m, limitando-se com o Lote 18A;
Sul: 12,32m, limitando-se com a Av. Fernando Correa da Costa;
Leste: 7,4488m, limitando-se com parte do Lote 19;
Oeste: 5,2625m, limitando-se com parte do Lote 17.

Art. 2º. A despesa com a presente desapropriação correrá à conta de dotação orçamentária própria, suplementada se necessário.

Art. 3º. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

CAMPO GRANDE-MS, 27 DE ABRIL DE 2007.


NELSON TRAD FILHO
Prefeito Municipal

DECRETO n. 9.924, DE 27 DE ABRIL DE 2007.

DECLARA DE UTILIDADE PÚBLICA PARA FINS DE DESAPROPRIAÇÃO, LOTE DE TERRENO LOCALIZADO NO JARDIM TAQUARUSSU, NESTE MUNICÍPIO.

NELSON TRAD FILHO, Prefeito Municipal de Campo Grande, Capital do Estado de Mato Grosso do Sul, no uso das atribuições que lhe confere o art. 8º, VIII, combinado com o art. 67, XX da Lei Orgânica do Município de Campo Grande-MS, de 04/4/90,

DECRETA:

Art. 1º. Fica declarado de utilidade pública municipal para fins de desapropriação, de acordo com a alínea "I", do art. 5º, do Decreto-Lei Federal n. 3.365, de 21/6/41, modificado pela Lei Federal n. 6.602, de 17/12/78, o Lote 13-D, medindo 4,65 metros quadrados, resultante do desdobro do Lote 13, da Quadra 19, Jardim Taquarussu, Matrícula n. 75.821, Livro n. 2, folha 01, no Cartório de Registro de Imóveis da 2ª Circunscrição, desta Comarca, com as seguintes características:

Frete - Medindo 3,00m, limitando-se com a Rua Turíassu;
Fundos - Com o vértice do triângulo;
Lado direito - Medindo 4,3139m, limitando-se com parte do Lote 13-R;
Lado esquerdo - Medindo 3,10m, limitando-se com a Rua Congonhas.

Art. 2º. A despesa com a presente desapropriação correrá a conta de dotação orçamentária própria, suplementada se necessário.

Art. 3º. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

CAMPO GRANDE-MS, 27 DE ABRIL DE 2007.


NELSON TRAD FILHO
Prefeito Municipal

DECRETO n. 9.925, DE 27 DE ABRIL DE 2007.

DECLARA DE UTILIDADE PÚBLICA PARA FINS DE DESAPROPRIAÇÃO LOTE DE TERRENO LOCALIZADO NO JARDIM IMÁ, NESTE MUNICÍPIO.

NELSON TRAD FILHO, Prefeito Municipal de Campo Grande, Capital do Estado de Mato Grosso do Sul, no uso das atribuições que lhe confere o art. 8º, VIII, combinado com o art. 67, XX da Lei Orgânica do Município de Campo Grande-MS, de 4/4/90,

DECRETA:

Art. 1º - Fica declarado de utilidade pública municipal para fins de desapropriação, de acordo com a alínea "I", do art. 5º, do Decreto-Lei Federal n. 3.365, de 21/6/41, modificado pela Lei Federal n. 6.602, de 17/12/78, o Lote 19-B, com 25,48m², resultante do desdobro do

Lote 19 da Quadra 42 do Jardim Imá, neste Município (Matrícula 165.458), com as seguintes características:

Frete: Medindo 13,31m, limitando-se com a Av. Júlio de Castilho;
Fundos: Medindo 13,30m, limitando-se com o lote 19-A;
L. Direito: Medindo 1,97m, limitando-se com parte do lote 20,
L. Esquerdo: Medindo 1,95m, limitando-se com parte do lote 18.

Art. 2º - A despesa com a presente desapropriação correrá à conta de dotação orçamentária própria, suplementada se necessário.

Art. 3º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

CAMPO GRANDE-MS, 27 DE ABRIL DE 2007.


NELSON TRAD FILHO
Prefeito Municipal

DECRETO n. 9.926, DE 27 DE ABRIL DE 2007.

ALTERA DISPOSITIVOS DO DECRETO n. 8.217, DE 24 DE MAIO DE 2001, QUE "DISPÕE SOBRE A CLASSIFICAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS EM GRUPO", E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

NELSON TRAD FILHO, Prefeito de Campo Grande, Capital do Estado de Mato Grosso do Sul, no uso das atribuições que lhe confere o inciso VI, do art. 67, da Lei Orgânica do Município,

DECRETA:

Art. 1º O art. 2º, do Decreto n. 8.217, de 24 de maio de 2001, passa a vigorar com a seguinte redação:

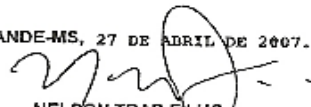
"Art. 2º Cabe à Secretaria Municipal de Educação adotar as medidas necessárias para determinar o número de alunos das Escolas da Rede Municipal de Ensino, considerando os dados do Sistema de Administração Escolar - SAE.

Parágrafo único. A Secretaria Municipal de Educação deverá encaminhar à SEMAD na primeira quinzena do mês de abril de cada ano, a relação das Escolas Municipais, para, quando houver alteração do quantitativo de alunos, elaborar o ato de reclassificação."(NR)

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º Fica revogado o Decreto n. 8.892, de 30 de maio de 2003.

CAMPO GRANDE-MS, 27 DE ABRIL DE 2007.


NELSON TRAD FILHO
Prefeito Municipal


MARIA CECÍLIA AMÊNDOLA DA MOTTA
Secretária Municipal de Educação


JORGE OLIVEIRA MARTINS
Secretário Municipal de Administração

DECRETO n. 9.927, DE 27 DE ABRIL DE 2007.

ESTABELECE A CLASSIFICAÇÃO TIPOLOGICA DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

NELSON TRAD FILHO, Prefeito de Campo Grande, Capital do Estado de Mato Grosso do Sul, no uso das atribuições que lhe confere o inciso VI, do art. 67, da Lei Orgânica do Município,

DECRETA:

Art. 1º Fica estabelecida, observadas as disposições da legislação pertinente, a classificação tipológica das Escolas da Rede Municipal de Ensino, conforme especificação constante no quadro anexo a este Decreto.

Art. 2º A Escola Municipal Agrícola Gov. Américo Estêvão de Figueiredo fica classificada, de acordo com suas características e especificidades, em Tipologia Especial.

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Fica revogado o Decreto n. 5.343, de 5 de

setembro de 2005, n. 9.899, de 27 de abril de 2006, n. 9.899, de 28 de julho de 2006 e n. 9.826, de 27 de janeiro de 2007.

CAMPO GRANDE, MS, 27 DE ABRIL DE 2007.

Nelson Trad Filho
 Prefeito Municipal

Maria Cecília Amendola da Motta
 Secretária Municipal de Educação

Corneio Oliveira Martins
 Secretário Municipal de Administração

ANEXO ÚNICO AO DECRETO n. 9.927/2007.

CLASSIFICAÇÃO TIPOLOGICA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS - 2007

Escola	Área Matrículas		Turmas de Funcionários		Área de Atividade Esportiva		Outros Departamentos		Área de Atividades de Ensino		Área de Atividades		Anexo e Bibliografia				Pontos Atribuídos	Classificação 2007
	Matr.	Ph.	Ord.	Ph.	Ord.	Ph.	Ord.	Ph.	Ord.	Ph.	Ord.	Ph.	Ord.	Ph.	Ord.	Ph.		
Escola Municipal Abel Frade de Aragão	953	7	3	7	12	5	30	8	2	11	-	-	5,41	2	5,36	3	46	A
Escola Municipal Prof. Arnão de Oliveira	1.316	8	3	7	15	8	30	8	2	11	-	-	5,65	2	4,88	1	45	A
Escola Municipal Prof. Alkino Pimentel	540	5	3	7	13	5	32	8	3	12	-	-	6,12	6	5,48	3	95	A
Escola Municipal Prof. Alcino da Queiroz	1.552	10	2	2	25	8	32	8	2	11	1	1	6,01	6	5,08	1	50	A
Escola Municipal Cid. Antonino	1.010	8	3	7	15	6	24	8	2	11	-	-	5,70	3	5,32	3	64	A
Escola Municipal Antônio José Pontes	1.177	8	2	2	19	7	31	8	2	11	1	1	5,02	3	4,80	1	41	B
Escola Municipal Prof. Antônio Lopes Lima	1.224	9	2	2	20	8	28	7	2	11	-	-	5,55	3	6,03	1	41	R
Escola Municipal Prof. Assisuy Gomes de Castro	629	7	2	2	14	6	37	10	2	11	-	-	-	-	-	-	36	B
Escola Municipal Prof. Antônio Marques Almeida	1.887	12	3	7	29	9	36	10	3	12	1	1	4,04	1	4,17	1	63	Especial
Escola Municipal Prof. Arinco Lima	840	7	3	7	11	6	28	7	2	11	-	-	5,80	3	4,90	1	41	B
Escola Municipal Bernardo Franco Bala	648	8	3	7	10	4	28	7	2	11	-	-	4,53	1	4,60	1	37	B
Escola Municipal Prof. Brígida Ferraz Lobo	1.012	8	3	7	14	6	27	7	2	11	-	-	6,58	6	5,02	3	48	A
Escola Municipal Des. Carlos Gomes de Queiroz	1.037	11	3	7	27	9	41	11	2	11	1	1	5,91	3	5,34	3	56	Especial
Escola Municipal Carlos Vinícius Cristóvão	806	7	3	7	13	5	25	7	3	12	2	2	5,40	3	-	-	43	A
Escola Municipal Prof. Danda Nunes	1.051	8	2	2	18	7	41	11	2	11	-	-	6,64	6	6,25	3	48	A
Escola Municipal Darciury Naves Coimbra	387	4	3	7	8	4	19	5	2	11	-	-	5,56	3	4,91	1	35	B
Escola Municipal Domingos Gonçalves Gomes	681	6	2	2	13	6	28	7	2	11	-	-	6,61	3	4,15	1	35	B
Escola Municipal Imã Edith Coelho Netto	834	7	3	7	13	6	32	8	2	11	-	-	5,25	3	5,00	1	42	B
Escola Municipal Dr. Eduardo Olímpio Machado	1.440	10	3	7	22	8	31	8	2	11	-	-	5,22	3	5,85	3	50	A
Escola Municipal Prof. Elizabeth Maria Gomes Balles	602	7	2	2	15	6	26	7	2	11	-	-	4,95	1	4,00	1	35	B
Escola Municipal Eládio Reis	7183	8	2	2	19	7	36	9	2	11	-	-	5,34	6	5,21	3	46	A
Escola Municipal Erlano Ramalho Vianna	853	7	2	2	19	7	35	9	2	11	-	-	5,15	3	5,00	2	42	B
Escola Municipal Prof. Ernesto Garcia de Araújo	330	4	2	2	9	4	27	7	2	11	-	-	4,71	1	-	-	29	C
Escola Municipal Cláudio Pereira Martins	537	5	2	2	6	4	22	6	2	11	-	-	6,00	3	6,58	3	34	B
Escola Municipal Prof. Fátima Nelo Lessa	804	7	2	2	18	7	32	8	2	11	-	-	5,28	3	5,08	1	36	R
Escola Municipal Prof. Fausto Scott Galvão Filho	751	6	2	2	13	5	23	8	2	11	-	-	5,53	3	4,42	1	37	B
Escola Municipal Prof. Fátima Guimarães Rosa Filho	510	6	2	2	8	4	21	5	2	11	-	-	5,40	6	5,76	3	37	B
Escola Municipal Frederico Soares	964	7	2	2	14	6	27	7	2	11	1	1	5,27	3	5,00	1	38	R
Escola Municipal Genilda Celeste	278	4	2	2	5	3	24	6	2	7	-	-	6,95	6	-	-	28	C
Escola Municipal Prof. Genivalina Augusta de Oliveira	1099	8	3	7	22	8	41	11	3	12	4	4	5,20	3	5,01	1	54	Especial
Escola Municipal Gov. Harry Amorim Costa	540	5	2	2	11	5	27	7	2	11	-	-	6,67	3	4,71	1	34	B
Escola Municipal Pa. Heiler Castoldi	723	6	2	2	13	5	28	7	2	11	-	-	4,89	1	4,85	1	33	R

Escola Municipal Prof. Virgílio Alves de Campos	300	4	2	2	8	4	13	4	2	11	-	-	4,80	1	5,78	3	20	C
Escola Municipal Prof. Wilson Teixeira Rezolino	1.772	11	3	7	22	8	27	7	2	11	-	-	5,08	1	5,00	1	46	A
Escola Municipal Prof. Vanderlei Rosa de Oliveira	1752	11	3	7	25	9	39	10	2	11	-	-	5,31	3	4,71	1	62	A
Escola Municipal Major Avôador Y-Jose Praxedes de Almeida	441	5	2	2	5	4	25	7	2	11	-	-	6,00	3	5,36	3	25	B

DECRETO n. 9.920, DE 27 DE ABRIL DE 2007.

CLASSIFICA AS UNIDADES ESCOLARES MUNICIPAIS POR GRUPO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

NELSON TRAD FILHO, Prefeito de Campo Grande, Capital do Estado de Mato Grosso do Sul, no uso das atribuições que lhe conferem o inciso VI, do art. 67, da Lei Orgânica do Município,

DECRETA:

Art. 1º Ficam classificadas por Grupo as Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino, conforme especificação no quadro do anexo único a este Decreto, para fim de ser atribuída pecuniária da função classificada a serviço designado para desempenhar as atribuições do seu cargo escolar, observados os critérios estabelecidos na Lei n. 3.955, de 21 de maio de 2001.

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º Ficam revogadas as Decretos n. 9.340, de 5 de agosto de 2005, n. 9.380, de 15 de agosto de 2005, n. 9.935, de 20 de maio de 2006, n. 9.700, de 30 de julho de 2006 e n. 9.524, de 23 de janeiro de 2007.

CAMPO GRANDE-MS, 27 DE ABRIL DE 2007.


NELSON TRAD FILHO
Prefeito Municipal


MARIA CECÍLIA AMENDOLA DA MOTTA
Secretária Municipal de Educação


JOSÉ OLIVEIRA MARTINS
Secretário Municipal de Administração

ANEXO ÚNICO AO DECRETO n. 9.920/2007.

Grupo	Número de alunos	Unidade Escolar
Grupo I	De 100 a 600 alunos	Escola Municipal Prof. Ezequiel Guimarães Araújo
		Escola Municipal Genésio Gasol
		Escola Municipal Romão Adorno
		Escola Municipal Prof. Luís Antônio de Sá Carvalho
		Escola Municipal Prof. Manoel Inácio de Souza
		Escola Municipal Prof. Nelson de Souza Pereira
		Escola Municipal Sullivan Silvestre Oliveira - Turma Kelvina "Cresça do Futuro"
		Escola Municipal Prof. Virgílio Alves de Campos
		Escola Municipal Major Avôador Y-Jose Praxedes de Almeida
		Grupo V
Escola Municipal Bernardo Franco Boia		
Escola Municipal Domingos Gonçalves Gomes		
Escola Municipal Estádio Pereira Martins		
Escola Municipal Gen. Harry Amorim Costa		
Escola Municipal Pe. Helder Costelli		

Grupo II	De 601 a 1.000 alunos	Escola Municipal Maestro João Cordeiro Ribeiro
		Escola Municipal João de Paula Ribeiro
		Escola Municipal João Nepomuceno
		Escola Municipal Pe. João de Anchieta
		Escola Municipal José Benício de Pin.
		Escola Municipal Pe. José Valério
		Escola Municipal Prof. Maria Helena Costa Farias
		Escola Municipal Santos Dumont
		Escola Municipal Prof. Flávia Guimarães Rosa Pinó
		Escola Municipal José Rodrigues Benício
Grupo III	De 801 a 1.100 alunos	Escola Municipal Imã Irma Zoni
		Escola Municipal Prof. Fawzi Saad Gattari Filho
		Escola Municipal Almi Farias de Aragão
		Escola Municipal Cel. Antônio
		Escola Municipal Prof. Antônio Lima
		Escola Municipal Prof. Brígida Farias Fogaça
		Escola Municipal Prof. Danilo Nunes
		Escola Municipal Imã Edith Castro Nolla
		Escola Municipal Prof. Elisete Maria Gomes Torres
		Escola Municipal Eládio Ramirez Vieira
Grupo IV	De 1.101 a 1.400 alunos	Escola Municipal Prof. Estelita Neto Lucena
		Escola Municipal Frederico Soares
		Escola Municipal Prof. Georgette Faustino do Oliveira
		Escola Municipal Prof. Hércules Maymone
		Escola Municipal Interdieta Cruzignon
		Escola Municipal Inês Evangelista Vieira de Almeida
		Escola Municipal Prof. Jone Carolina Gloratti Kydio
		Escola Municipal Prof. José de Souza
		Escola Municipal Prof. Lenita de Sena Nodif
		Escola Municipal Prof. Márcio Teixeira Júnior
Grupo V	De 1.401 a 1.800 alunos	Escola Municipal Prof. Neqib Rastan
		Escola Municipal Prof. Unilda Ramos
		Centro de Atendimento Integrado à Criança e ao Adolescente Helena Alberto - CAIC
		Escola Municipal Cel. Sebastião Lima
		Escola Municipal Valdete Horta de Silva
		Escola Municipal Dr. Teruiliano Melchior
		Escola Municipal Carlos Vilhena Cristódo
		Escola Municipal Prof. Leira Hannel de Carvalho Carnia
		Escola Municipal Luiz Cavellin
		Escola Municipal Prof. Anacély Gomes de Castro