

LUCIANA CRISTINA LOPES DANTAS

**POLÍTICA DE GESTÃO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE CAMPO GRANDE, MS: IMPLICAÇÕES DA
PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA (2005- 2008)**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
2011

LUCIANA CRISTINA LOPES DANTAS

**POLÍTICA DE GESTÃO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE CAMPO GRANDE, MS: IMPLICAÇÕES DA
PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA (2005- 2008)**

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

Área de Concentração: Educação

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

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
2011**

Ficha catalográfica

Dantas, Luciana Cristina Lopes

D192p Política de gestão escolar da rede municipal de ensino de Campo Grande,

MS: implicações da parceria público-privada (2005- 2008) / Luciana

Cristina Lopes Dantas; orientação, Regina Tereza Cestari de Oliveira. 2013.

115 f. + anexos

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom
Bosco, Campo Grande, 2013.

1. Gestão escolar 2. Educação e Estado 3. Política de gestão educacional

I. Oliveira, Regina Tereza Cestari de II. Título

CDD – 371.2

**POLÍTICA DE GESTÃO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE CAMPO GRANDE, MS: IMPLICAÇÕES DA
PARECERIA PÚBLICO-PRIVADA (2005- 2008)**

LUCIANA CRISTINA LOPES DANTAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Regina Tereza Cestari de Oliveira - UCDB
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Elisângela da Silva Alves Scaff - UFGD

Prof. Dr. Jefferson Carriello do Carmo - UCDB

CAMPO GRANDE-MS, 22 DE SETEMBRO DE 2011

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
UCDB**

Aos meus pais Anísio e Santana, exemplos de caráter e sabedoria, suportes imprescindíveis para conclusão deste projeto.

Ao Jhonnas pelo amor, compreensão e apoio incondicional.

Obrigado por acreditarem em mim!

AGRADECIMENTOS

A Deus inteligência suprema fonte de força e inspiração.

A minha família pelo apoio e compreensão por todos os momentos de ausência e distanciamento dos nossos momentos familiares por conta deste trabalho.

A minha orientadora professora Regina Tereza Cestari de Oliveira por compartilhar comigo seu imenso saber e experiência.

A professora Dr^a Elisângela da Silva Alves Scaff e ao professor Dr. Jefferson Carriello do Carmo pelas relevantes contribuições ao meu trabalho.

As minhas queridas amigas Geane, Gisele, Lourdes e Alélis pelo incentivo, compreensão e apoio nos momentos difíceis desta dissertação.

A Hildete, no início do mestrado apenas uma colega de turma, hoje grande amiga com quem compartilhei todos os sucessos e angústias desse trajeto que juntas atravessamos.

A professora Maria Cecília em nome de quem agradeço todos (as) colegas da SEMED por incentivarem e compartilharem comigo este momento da minha formação.

Aos entrevistados (as) por acreditarem neste trabalho e compartilharem suas experiências profissionais em nome da pesquisa.

Obrigada a todos vocês que de uma forma ou de outra fizeram parte deste projeto. Minha imensa gratidão!

DANTAS, Luciana Cristina Lopes. **Política de gestão escolar da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS: implicações da parceria público-privada (2005- 2008)**. Campo Grande, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

RESUMO

Esta dissertação está inserida no projeto denominado “Parcerias Público e Privado na Educação: implicações para a oferta e gestão educacional”, no âmbito do Grupo de Pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação”, vinculado à Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da UCDB. Apresenta como objeto de pesquisa as mudanças ocorridas na política de gestão educacional, da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, no período de 2005 a 2008, tendo como referência o encerramento da parceria entre o Governo Municipal e o Instituto Ayrton Senna (IAS), efetivada entre 2001 e 2004. Os objetivos específicos são: a) verificar as ações implementadas na gestão educacional da Rede Municipal de Ensino no decorrer da parceria; b) identificar as alterações na política de gestão escolar com ênfase à legislação pertinente, após o encerramento da referida parceria; c) investigar as implicações decorrentes dessas mudanças para a gestão escolar. A metodologia utilizada compreende a análise de documentos, entre eles, Decretos, Resoluções e documentos norteadores oriundos da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), como “Política de Gestão Escolar da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande” (2007); além de entrevista, de caráter semiestruturado, com um gestor de sistema e com diretores de quatro escolas selecionadas, segundo os critérios: 1) tipologia das escolas (Especial, A, B e C) definida pela Resolução nº 10.859, de 27 de maio de 2009; 2) gestor escolar que atue na escola desde o período correspondente à parceria. Os resultados mostram que as ações implementadas na gestão educacional da Rede Municipal no período da parceria, tiveram continuidade após seu encerramento, de modo específico o processo seletivo que foi ampliado, com a introdução da IV etapa, ou seja, o Acompanhamento Sistemático dos gestores escolares. Conclui-se que esse Acompanhamento imprimiu mais a função de controle, aumentando a responsabilização desses gestores pelos resultados de desempenho da escola.

Palavras-chave: Política de gestão educacional. Parceria público-privada. Gestão escolar.

DANTAS, Luciana Cristina Lopes. **School Policy Management of Municipal Schools of Campo Grande, MS: implications of public-private partnership (2005 - 2008)**. Campo Grande, 2011. Dissertation (Master of Education) - Dom Bosco Catholic University, Campo Grande, 2011.

ABSTRACT

This work is inserted in the project called "Public-Private Partnerships in Education: Implications for the offer and management of education" as part of the Research Group "Public Policy and Management Education", linked to the Line of Educational Policy Research, School Management and Teacher Education, the Post-Graduation Program in Education - Master and Doctorate of UCDB. It presents as a research goal, the changes in the policy of educational administration in the Municipal Schools of Campo Grande, in the period from 2005 to 2008, with reference to the end of the partnership between the Municipal Government and The Ayrton Senna Institute (IAS) between 2001 and 2004. Specific goals are: a) verify the implemented actions in the educational management of municipal schools during the partnership, b) identify the changes in the policy of school management with emphasis on the relevant legislation, after the end of such partnership; c) investigate the implications of these changes for school management. The methodology includes the examination of documents, among them, decrees, resolutions and guiding documents from the Municipal Education (SEMED) as "School Policy Management of Municipal Schools of Campo Grande" (2007), plus a semi-structured character interview with a system manager and directors of four schools selected according to the criteria: 1) type of schools (Special A, B and C) defined by Resolution No. 10859 of May 27, 2009, 2) school manager who acts in the school since the corresponding period of the partnership. The results show that the actions implemented in the educational management of the Municipal Schools during the partnership, were continued after its conclusion, in a specifically way, that the selection process was expanded with the introduction of stage IV, The Systematic Monitoring of school managers. It is concluded that Monitoring improved the control function by increasing the responsibility of those administrators by the results of the school performance.

Keywords: Policy of Educational Management. Public-private partnership. School management.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - Atuação e Investimentos do Instituto Ayrton Senna, em 2005, no Brasil 34
- Figura 2**- Municípios brasileiros participantes do programa Escola Campeã, no Período de 2001-2004 35
- Figura 3** - Mapa político do município de Campo Grande/MS 43
- Figura 4** - Mapa do município de Campo Grande/MS, subdividido por regiões. 46

LISTA DE SIGLAS

APM	- Associação de Pais e Mestres
BIRD	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	- Banco Mundial
DO	- Diário Oficial
FLEM	- Fundação Luis Eduardo Magalhães
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Trabalhadores em Educação
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IAS	- Instituto Ayrton Senna
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE	- Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MS	- Mato Grosso do Sul
MEC	- Ministério da Educação
ONGs	- Organizações não-governamentais
OSCIPs	- Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Escola
PDRAE	- Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PMDB	- Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	- Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
PPP	- Projeto Político Pedagógico

- PSDB** - Partido da Social Democracia Brasileira
REME - Rede Municipal de Ensino
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED - Secretaria Municipal de Educação
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco
UEx - Unidades Executoras

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Índice de Desenvolvimento Humano de Campo Grande	43
Tabela 2 - Matrícula nos Anos iniciais e finais / Ensino Fundamental	45
Tabela 3 - Matrícula por esfera administrativa no Ensino Fundamental da Rede Municipal Campo Grande	46

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Decreto Municipal n. 10.859, de 27 de maio de 2009	103
ANEXO B - Agenda do Diretor	108
ANEXO C - Termo de Consentimento livre e esclarecido	111
ANEXO D - Roteiro de Entrevistas com Gestor de Sistema	112
ANEXO E - Roteiro de Entrevistas com Diretor Escolar	113

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - RELAÇÕES FEDERATIVAS E POLÍTICAS DE GESTÃO EDUCACIONAL NO BRASIL	18
1.1 A Constituição Federal e as responsabilidades dos entes federados no campo educacional.....	18
1.2 A Reforma do Aparelho do Estado no Brasil e as políticas de gestão educacional a partir da década de 1990.....	24
1.3 O Instituto Ayrton Senna.....	31
1.4 Decorrências da parceria entre os municípios brasileiros e o Instituto Ayrton Senna	35
CAPÍTULO 2 - PROCESSO SELETIVO PARA DIREÇÃO ESCOLAR APÓS A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA	40
2.1 Caracterização do Município de Campo Grande, MS.....	40
2.2 O processo seletivo para diretores escolares	47
2.3 O Acompanhamento Sistemático dos Diretores Escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.....	53
CAPÍTULO 3 - O ACOMPANHAMENTO SISTEMÁTICO DOS DIRETORES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE, MS.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	96
ANEXOS	102

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objeto de pesquisa as mudanças ocorridas na política de gestão educacional, da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME), no período de 2005 a 2009, tendo como referência o encerramento da parceria entre o Governo Municipal e o Instituto Ayrton Senna (IAS), efetivada entre 2001 e 2004.

A pesquisa vincula-se ao projeto denominado “Parcerias Público e Privado na Educação: implicações para a oferta e gestão educacional”, no âmbito do Grupo de Pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação”, da Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da UCDB e vinculada ao projeto.

O projeto insere-se à pesquisa interinstitucional denominada “Análise das conseqüências de parcerias firmadas por municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional”, que articula pesquisadores de diferentes Universidades: USP, UNESP-RC, UFRGS, UFMS, UCDB, UFU, UEPI, UNEMAT-CÁCERES, UNIOESTE e UFRN. Tal projeto 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. Dentre os municípios pesquisados está o de Campo Grande, Mato grosso do Sul, que implementou o Programa Escola Campeã no período de 2001 a 2004.

Ao ingressar na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande no ano de 2002, como professora do Ensino Fundamental (alfabetização) apresentava muitas indagações acerca do meu papel como educadora e como parte integrante de um sistema educacional. Indagações a respeito da formação docente, da prática pedagógica, da participação ou não dos

país no cotidiano da escola, da aprendizagem dos alunos, da gestão escolar. Enfim indagações que foram compartilhadas com colegas e outras que busco respostas por meio de leituras.

No Programa de Mestrado em Educação da UCDB busquei por meio de leituras, dos direcionamentos e discussões relevantes com os demais mestrandos e docentes do Programa delinear, dentre tantos assuntos, o objeto desta pesquisa.

Nos anos em que trabalhei como professora de alfabetização, no período de (2002-2006) a Prefeitura Municipal de Campo Grande, MS, via Secretaria Municipal de Ensino, era parceira do Instituto Ayrton Senna na efetivação do Programa Escola Campeã. Nesse período os resultados das avaliações externas eram divulgados em toda Rede e utilizados com *ranking* entre as turmas e escolas, o que gerava uma competitividade entre escolas e internamente nas turmas avaliadas na instituição escolar, pois os “melhores” eram premiados.

Com base nos resultados os gestores da escola respondiam pelo insucesso apresentado pela sua instituição. As escolas recebiam os resultados por meio de um caderno que constava o desempenho da escola, das turmas e de cada aluno. Porém, não havia discussões sobre ações para melhorar a aprendizagem dos alunos, mas para melhorar o desempenho.

Diante do exposto, manifestou-se o interesse de pesquisar a política de gestão educacional da Rede Municipal de Educação na qual atuava para entender como essa política refletia no meu trabalho como professora, ou melhor, como a política educacional se materializa na escola e nas ações da gestão escolar.

Hoje atuo na Secretaria Municipal de Educação, na Superintendência de Políticas Educacionais como técnica pedagógica na área de Supervisão Escolar. Ao atuar na Secretaria tenho a oportunidade de conhecer a maioria das escolas da REME. Nesse sentido pude perceber algumas mudanças ocorridas com o fim da parceria do governo municipal com o Instituto Ayrton Senna, quando iniciou a gestão do atual prefeito Nelson Trad Filho, e é nesse período de 2005 - 2008 que se delimita esta pesquisa.

Foram levantadas dissertações relacionadas à temática, inicialmente, em Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, ou seja, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e, depois, em outros Programas de Pós-Graduação em educação do país.

Na Universidade Católica Dom Bosco identificou-se a dissertação de Ana Brígida Borges da Rocha, denominada “Parceria entre o público e o privado na Educação: Implicações do Programa Escola Campeã para a Gestão Escolar”. A pesquisa analisa as

influências e as conseqüentes alterações na gestão do sistema e na gestão das escolas municipais de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul, na gestão do Prefeito André Puccinelli, no período de 2001-2004, por meio da parceria entre a Prefeitura Municipal de Campo Grande e o Instituto Ayrton Senna, na implantação do Programa Escola Campeã.

A dissertação analisa a referida parceria por meio de resoluções, decretos, termos da parceria, materiais do Programa e entrevistas com gestores do sistema e das escolas. Assim descreve e aponta as implicações da parceria entre a Prefeitura Municipal de Campo Grande e o Instituto Ayrton Senna para a gestão escolar.

Na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) foi levantada a dissertação de mestrado intitulada “O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB no contexto das políticas educativas dos anos 90” de Ezerral Bueno de Souza (2001) que aborda o processo de institucionalização e a estrutura da avaliação institucional no Brasil mais especificamente o SAEB. Nas palavras do autor “o estudo procurou investigar o SAEB, enquanto expressão da política educacional, como objetivo de compreender os fatores históricos que levaram o MEC a implantar o sistema nacional de avaliação” (SOUZA, 2001, p.3).

A pesquisa mostra que o SAEB foi implantado num momento de transformações do Estado. A qualidade na educação é discutida na pesquisa, bem como os impactos da avaliação na formulação de políticas educativas, porém Souza (2001) ressalta que não foi encontrado nenhum programa desenvolvido pelo MEC que utilizou como referência os resultados do SAEB.

Foram consultadas, ainda, outras dissertações de Mestrado que analisam a parceria entre municípios e o Instituto Ayrton Senna, dentre elas a dissertação de Ursula Adelaide Lélis (2007) da Universidade Federal de Uberlândia, UFU intitulada, “Políticas e práticas do ‘Terceiro Setor’ na educação brasileira, no contexto de reconfiguração do Estado”. A dissertação investiga as políticas e práticas do chamado “terceiro setor” na educação no processo de reconfiguração do Estado, por meio do estudo de um programa de gestão municipal e escolar - Programa Escola Campeã do Instituto Ayrton Senna- implementado pela parceria público-privada, em um município mineiro, no período de 2001-2004. Para a autora “o objetivo é discutir, mediante a emergência e consolidação de entidades dessa natureza, o papel do ‘terceiro setor’ no processo de cooptação do espaço público pelas modernas empresas privadas, no contexto de criação do Estado Amplo, e arrefecimento do Estado Restrito, dentro do novo ciclo do capital”.

Lélis (2007) enfatiza que enquanto a Rede Municipal de Educação se manteve sob a gerência do Programa Escola Campeã, foi um verdadeiro retrocesso, uma desestatização em nível de gestão das políticas públicas. Em suas considerações finais a autora afirma que o Programa Escola Campeã materializou-se como um bem articulado modelo de “responsabilidade social e empresarial” aventada pelo “terceiro setor”.

Na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP encontrou-se a dissertação de Engle Pessoa Bezerra (2008), intitulada: “Parceria público-privado nos Municípios de Brotas e Pirassununga: Estratégias para oferta de ensino, que analisa a natureza e as conseqüências das parcerias existentes nos municípios firmadas entre as prefeituras e a iniciativa privada, declaradas pelo poder público municipal como estratégia para o melhor atendimento do ensino. O município de Pirassununga formalizou uma parceria para ampliação da oferta de vagas nas suas creches, enquanto Brotas adotou material didático de uma rede de ensino privada, para os alunos do nível fundamental da rede municipal de ensino, medida que foi estendida à Educação Infantil. A autora analisa que as parcerias pesquisadas atendem a demanda do Poder Público municipal, que foram geradas a partir do aumento da oferta educacional após a vigência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Ao buscar investigar como as prefeituras estabeleceram as parcerias, o tipo de parceria adotada por cada município e suas características, analisar as implicações para as redes municipais mencionadas, a autora discute até que ponto o processo de municipalização do Ensino Fundamental no estado de São Paulo, contribui para a implementação destas parcerias.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRG) a dissertação de mestrado de Daniela de Oliveira Pires (2009) intitulada “A configuração jurídica da relação público-privada na parceria entre a Prefeitura Municipal de Sapiranga e o Instituto Ayrton Senna” discute a relação do público e do privado na educação e analisa os aspectos jurídicos da mencionada parceria.

Pires (2009), com base nos elementos de sua pesquisa, ressalta que a realidade atual da educação brasileira se distancia dos valores e ideais defendidos na Constituição Federal de 1988, um deles a gestão democrática do ensino, ao contrário a educação pública se mostra uma legitimadora da lógica do mercado primando pela competitividade tornando os estudantes clientes.

As dissertações levantadas foram de suma importância, pois discutem e analisam as parcerias em diferentes contextos e abordam o assunto de forma esclarecedora já que cada

uma delas se diferencia quanto à delimitação do objeto, o que proporciona uma visão ampla das parcerias e as implicações que estas configuram para as políticas e gestão da educação.

O objetivo desta pesquisa é analisar as mudanças ocorridas na política de gestão educacional, após a parceria efetivada pela Prefeitura Municipal de Campo Grande com o Instituto Ayrton Senna.

Para a realização da análise, elegeu-se os objetivos específicos que representam o foco desta pesquisa: verificar as ações implementadas na política de gestão educacional da Rede Municipal de Ensino no decorrer da parceria; identificar as alterações na política de gestão escolar, com ênfase à legislação pertinente após o encerramento da parceria; e investigar as implicações decorrentes dessas mudanças para a gestão escolar.

Entende-se como assinala Gatti (2007, p. 11) que

Na pesquisa muito importante são os dados com que trabalhamos. E dado pode ser desde o um conjunto de medidas bem precisas que tomamos até depoimentos, entrevistas, diálogos, discussões, observações, etc. De que nos servimos para a geração de algum conhecimento que acrescente alguma coisa à compreensão do problema que nos interessa.

Nesse sentido, para atingir os objetivos definidos, iniciou-se com o levantamento bibliográfico e o levantamento de documentos de âmbito nacional e/ou municipal como: legislações educacionais, termos de parceria, termos aditivos, resoluções, decretos e publicações do Diário Oficial de Campo Grande.

Outro procedimento metodológico utilizado foi a entrevista de caráter semi - estruturado que possibilita que sujeitos da pesquisa expressem suas concepções e opiniões acerca do tema abordado.

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientes e abordáveis através de um instrumento mais flexível (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.34).

Foram entrevistados cinco sujeitos, um Gestor de Sistema que atua na Secretaria Municipal de Educação na Superintendência de Gestão e Normas e quatro diretores de escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. Os critérios estabelecidos para a escolha dos diretores são: um diretor de escola selecionado conforme tipologia, ou seja, uma de tipologia A, uma de tipologia B, uma de tipologia C e uma de tipologia especial, definindo assim quatro diretores, classificação definida no Decreto Municipal n. 10.859, de 27 de maio de

2009; tempo no cargo de diretor, que compreende do início do processo seletivo, incluindo a aplicação da Certificação Ocupacional até o ano de 2009. Outro critério é que cada escola estivesse situada em diferentes regiões da cidade, ou seja, uma escola de cada região.

Conforme o referido Decreto (Anexo A) as escolas recebem a tipologia pelos seguintes critérios: número de alunos matriculados; turno de funcionamento das escolas; número de salas de aula e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino (IDER). Para determinar esse índice a Secretaria avalia a escola na 1ª fase, que corresponde do 1º ao 5º ano e na 2ª fase, que corresponde do 6º ao 9º ano, o resultado dessas avaliações determinam o IDER. As escolas recebem uma pontuação para cada critério e a somatória dessa pontuação resulta na determinação da tipologia das escolas.

Todos os sujeitos participantes da pesquisa concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas foram realizadas com agendamento prévio no local de trabalho das pessoas entrevistadas, na Secretaria de Educação ou nas Escolas Municipais, as entrevistas foram gravadas e transcritas no período de 14 de abril a 18 de maio de 2011.

Para a análise dos documentos e das entrevistas foram definidos os seguintes eixos: aplicação da certificação ocupacional; acompanhamento sistemático; autonomia; e gestão democrática.

No decorrer da dissertação os entrevistados serão assim identificados:

- Gestor de sistema (Chefe da Divisão de Gestão da Educação Básica);
- Diretor A (escola de tipologia A);
- Diretor B (escola de tipologia B);
- Diretor C (escola de tipologia C);
- Diretor D (escola de tipologia especial).

Este trabalho está organizado em três capítulos, bem como a Introdução e as considerações finais.

O primeiro capítulo – “Relações Federativas e Políticas de Gestão Educacional no Brasil” - tem como objetivo discutir a política de gestão educacional, no âmbito das relações federativas no Brasil, de modo específico a partir da década de 1990.

O segundo capítulo denominado “Processo Seletivo para Direção Escolar” - busca-se descrever o processo seletivo para diretores escolares instituído no âmbito da parceria efetivada entre a Prefeitura Municipal de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul (MS) e o Instituto Ayrton Senna (IAS) e analisar, em seguida, as alterações nesse processo, após o encerramento dessa parceria, na gestão do governo seguinte (2005 a 2008).

O terceiro capítulo intitulado “O acompanhamento sistemático dos diretores escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS” - tem como objetivo analisar as implicações do “Acompanhamento Sistemático”, quarta etapa do processo seletivo, para a gestão escolar da Rede Municipal de Ensino,

Nas considerações finais apresentam-se os resultados obtidos com a pesquisa.

CAPÍTULO 1

RELAÇÕES FEDERATIVAS E POLÍTICAS DE GESTÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

O objetivo deste capítulo é discutir a política de gestão educacional, no âmbito das relações federativas no Brasil, de modo específico a partir da década de 1990.

1.1 A Constituição Federal e as responsabilidades dos entes federados no campo educacional

Assinala-se, inicialmente, conforme Cury (2010, p. 152), que uma federação é a união de membros federados que formam uma só entidade soberana: o Estado Nacional. O autor acrescenta que no regime federal, só há um Estado Soberano cujas unidades federadas subnacionais (estados) gozam de autonomia dentro dos limites jurisdicionais atribuídos e especificados. Essas subunidades não são nem nações independentes e nem unidades somente administrativas. “Trata-se, pois, de um regime em que os poderes de governo são repartidos entre instâncias governamentais por meio de campos de competências legalmente definidas”.

Nessa forma particular de governo, o governo central e governos locais “[...] são independentes entre si e soberanos em suas respectivas jurisdições”. A soberania dos governos locais deriva do voto popular direto, da autonomia fiscal, e, em muitos casos, de uma força militar própria, além da representação territorial no plano federal (ARRETCHE, 2002, p. 29).

A autora destaca que:

Ao longo dos anos de 1980, recuperaram-se as bases do Estado federativo no Brasil. A democratização - particularmente a retomada de eleições diretas para todos os níveis de governo - e a descentralização fiscal da Constituição de 1988 alteraram profundamente as bases de autoridade dos governos locais. A autoridade política de governadores e prefeitos voltou a ser baseada no voto popular direto. Paralelamente, estes últimos também expandiram expressivamente sua autoridade sobre os recursos fiscais - uma vez que se ampliou a parcela dos tributos federais que é automaticamente transferida aos governos subnacionais -, assim, como passaram a ter autoridade

tributária sobre impostos de significativa importância (ARRETCHE, 2002, p.29).

A Constituição Federal (CF) de 1988, promulgada em 5 de outubro de 1988, após intenso movimento da sociedade civil organizada, na luta pela abertura democrática, reconhece o Brasil como República Federativa formada pela

União indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal (art. 1º da Constituição Federal, 1988). E ao se estruturar assim o faz sob o princípio da cooperação recíproca, de acordo com os artigos 1º, 18, 23 e 60, § 4º, I. Percebe-se, pois, que em vez de um sistema hierárquico ou dualista, comumente centralizado, a Constituição Federal montou um sistema de repartição de competências e atribuições legislativas entre os integrantes do sistema federativo, dentro de limites expressos, reconhecendo a dignidade e a sua autonomia própria (CURY, 2007, p.121).

O texto constitucional consolidou significativas inovações para a vida municipal, de forma que o município passou a constituir um dos entes da federação, como unidade dotada de autonomia política, expressa na capacidade de poder elaborar sua Lei Orgânica. O município como ente federativo tem atualmente a responsabilidade de ordenar o seu desenvolvimento social e garantir o bem estar de seus munícipes, executando políticas públicas que visem à consolidação democrática do Estado. “Dessa forma, o aperfeiçoamento da máquina administrativa, a redefinição de obrigações e encargos e o estabelecimento de políticas públicas específicas passaram a ser preocupação do gestor público municipal” (OLIVEIRA, 2009, p. 21).

No atual ordenamento constitucional, como assinala Farenzena (2006, p. 50) “[...] a abrangência do federalismo da nação brasileira congrega o reconhecimento explícito da autonomia dos entes federativos e inclui os municípios como componentes da arquitetura da federação”. A autora acentua que estas disposições constitucionais devem muito aos movimentos em prol da reorganização das bases federativas, associada ao ideário de redemocratização do Estado desencadeados no país no final dos anos 1970. Afirma que a partir dessa época e durante os anos 1980, “[...] federalismo e descentralização entraram na agenda política, como parte das estratégias que visavam romper as relações de poder interestaduais consolidadas no modelo autoritário-burocrático de Estado”.

Exemplifica que no processo de descentralização fiscal, os estados e municípios foram ampliando sua participação na receita disponível.

Os municípios, cuja receita tributária representava 9% do total em 1980, passaram para 15% em 1994. Nos estados, esta evolução foi de 22 para 27%.

A União diminuiu sua participação relativa de 69%, em 1980, para 58%, em 1994. A contrapartida da ampliação de receitas pelos governos subnacionais foi o aumento de encargos e a conseqüente maior participação na despesa pública do país (FAREZZENA, 2006, p. 50-51).

As relações verticais na federação brasileira - do governo federal com Estados e municípios e dos governos estaduais com seus respectivos municípios - são caracterizados pela independência, como afirma Arretche (2004, p. 20), uma vez que Estados e municípios são entes federativos autônomos. Em tese, as garantias constitucionais do estado federativo permitem que os governos locais estabeleçam sua própria agenda na área social.

Ao reconhecer o Brasil como uma República Federativa, a Constituição de 1988 “[...] opta por um federalismo cooperativo sob a denominação de regime de colaboração recíproca, descentralizado, com funções compartilhadas entre os entes federativos” (CURY, 2007, p. 121).

A Constituição Federal de 1988 em seu art. 205 define:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A mesma Constituição ao definir a educação como primeiro direito social, estabelece que o acesso ao ensino fundamental¹ é direito público subjetivo (Art. 208) e que a oferta de matrículas no ensino fundamental obrigatório deve ser universal e oferecida preferencialmente pelos governos municipais. Ainda, dispõe que os governos estaduais e municipais deveriam gastar no mínimo, 25% da sua receita anual de impostos em manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE).

Como analisa Cury (2007, p. 29), declarar a educação como direito social é:

[...] retirar do esquecimento e dizer aos que não sabem ou se esqueceram que somos portadores de um direito importante, o que resulta na necessária cobrança de quem de direito (dever) e na indispensável assunção de responsabilidade por quem de dever (direito) em especial quando ele não é respeitado.

Além disso, a Carta constitucional estabelece em seu art. 206 que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

¹ De acordo com alteração dada pela Lei nº 11.274 de 2006, ao Art. 32 da LDB “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (BRASIL, 2006).

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

A gestão democrática do ensino público, como um dos princípios pelos quais se deve pautar a educação escolar brasileira decorre, como analisa Adrião (2006, p. 62),

[...] das pressões de setores defensores da democratização dos processos decisórios no âmbito dos sistemas e das unidades escolares., a presença de tal princípio constitucional certamente favorecerá a generalização, mesmo lentamente, dos mecanismos de democratização da gestão da escola cunhados durante a década de 1980 [...].

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, na divisão das responsabilidades entre as esferas públicas (União, Estados, Distrito Federal e municípios) atribui aos municípios o oferecimento da educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, conforme Art. 11, Inciso V (BRASIL, 1996).

A LDBEN reafirma os princípios estabelecidos na Constituição Federal e estabelece entre outros, a gestão democrática “na forma desta lei” e da “legislação dos sistemas de ensino” (Art. 3º). Isso significa que delega a sua operacionalização a posteriores regulamentações, ou seja, “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades” e conforme os princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes (Art. 14).

Adrião e Camargo (2007, p. 67) esclarecem:

Em primeiro lugar, o adjetivo ‘público’ foi acrescentado na palavra ensino, excluindo a extensão da gestão democrática ao ensino privado. Em segundo lugar, a expressão genérica “na forma da lei” delegou sua exequibilidade a legislação complementar. Ou seja, a LDB e todas as demais expressões legais incumbidas da regulamentação constitucional definiram significado e os mecanismos para a implementação de tal princípio. Dessa maneira, na redação aprovada (gestão democrática do ensino público, na forma da lei), a manutenção da gestão democrática do ensino público, ao mesmo tempo que se configurou uma conquista por parte dos segmentos comprometidos com

a democratização da gestão da educação, representou uma conquista parcial, na medida em que teve sua abrangência limitada e sua operacionalização delegada a regulamentações futuras, o que significou que sua aplicabilidade foi protelada. Além disso, a idéia de gestão democrática do ensino não recebeu mais nenhuma referência ao longo do texto constitucional.

Na análise de Cury (2007, p. 122), no Art. 14 da LDB, tal princípio é repostado e remetido a uma aplicação mais concreta nas leis de educação de todos os sistemas de ensino. “Com isso não se pode esquecer que o conjunto da LDB põe como próprio da educação a vinculação entre teoria e prática”. Acrescenta que “Logo, a gestão democrática somente o é mediante uma prática que articule a participação de todos, o desempenho administrativo-pedagógico e o compromisso sócio-político”.

A referida Lei prescreve ainda que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de, entre outros (Art. 12).

elaborar e executar sua proposta pedagógica; administrar seu pessoal e seus recursos financeiros; assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento (BRASIL, 1996).

A partir, portanto, das normas legais prescritas na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN de 1996, os municípios brasileiros passaram a assumir, progressivamente, a oferta do ensino fundamental e a responder pelas demandas de acesso e garantia do direito à educação, no âmbito de suas responsabilidades (OLIVEIRA; FERNANDES, 2009)..

Azevedo (2002, p. 51-53) assinala que

De fato, foram os municípios que realizaram 66,6% do total das matrículas efetivadas na educação infantil em 2001 e na Região Nordeste, a mais pobre do país, elas aumentaram de 58,6% para 67,0% entre os anos de 1997 e 2001 [...]. Embora em nível nacional sejam as redes estaduais que continuem a predominar na oferta da educação de jovens e adultos, nos cinco anos aqui considerados houve um significativo crescimento da atuação das municipalidades.[...] No ano de 1996 as redes municipais efetuaram 33% das matrículas neste nível e em 2001 este percentual aumentou para 48,6%. Nesse mesmo período, a oferta das redes estaduais diminuiu de 55,7% para 42,3%.

No entanto, como acentua a autora,

Esse crescimento quantitativo das oportunidades de acesso à escola pública, na medida mesmo em que possibilitou que significativos contingentes de alunos das camadas populares a freqüentem, trouxe, como problemática

fundamental, a questão da precariedade da qualidade do ensino ministrado e, por conseguinte, da impropriedade das políticas educativas que têm sido implementadas para equacionar os problemas da repetência, da evasão e do desempenho - enfim, da garantia de processos efetivos de escolarização que combatam as desigualdades educacionais [...] (AZEVEDO, 2002, p.52-53).

Nesse período, o crescente processo de municipalização do ensino deve ser entendido levando-se em conta uma das dimensões da nova lógica que vem direcionando as políticas educativas, concebidas pelo Poder Executivo central, voltadas para o enfrentamento de problemas relacionados, por exemplo, à evasão, a repetência e desempenho acadêmico. “Neste sentido, a municipalização representa uma das externalidades da adoção do princípio da descentralização segundo a perspectiva teórica que vem informando as políticas públicas no Brasil e, por conseguinte, a ação do Estado” (AZEVEDO, 2002, p. 54).

De acordo com a análise de Arretche (2002) no Governo Fernando Henrique Cardoso, o Ministério da Educação tinha, entre outros pontos de sua agenda de reformas, o objetivo de promover a municipalização e a valorização do ensino fundamental.

A realização desses objetivos compreendia a prioridade ao ensino fundamental, mesmo que esta ocorresse em detrimento de outros níveis de ensino, assim como a valorização salarial de seus professores (vale dizer, daqueles que exercem diretamente atividades em sala de aula nesse nível de ensino) (ARRETCHE, 2002, p.38).

O crescente processo de municipalização do ensino fundamental² evidencia-se, na medida em que,

Entre 1997 e 2000, ocorreu no Brasil uma significativa redistribuição das matrículas no nível fundamental de ensino. A matrícula total do setor público cresceu 6,7% no período, ao passo que as matrículas oferecidas pelos municípios cresceram 34,5% e as matrículas estaduais tiveram crescimento negativo (-12,4%) [...] Isso significa que ocorreu uma relevante transferência das matrículas até então oferecidas pelos governos estaduais para os governos municipais (ARRETCHE, 2002, p.38).

Esse processo explica-se em grande parte, segundo a autora, pelo interesse dos municípios em aumentar suas receitas.

Isto é, uma vez aprovada a Emenda Constitucional [EC 14/1996] a única estratégia possível para preservar as receitas municipais passou a ser aumentar a oferta de matrículas municipais na rede de ensino fundamental. A municipalização é, assim, o resultado da estrutura de incentivos da nova legislação sobre a decisão dos governos subnacionais (ARRETCHE, 2002, p. 40).

² Entende-se o processo de municipalização, de acordo com Oliveira (1998, p. 174), “como o processo de transferência de rede de ensino de um nível da Administração Pública para outro, geralmente do estadual para o municipal”.

Dessa forma, Arretche (2002) esclarece que as novas regras constitucionais, portanto, conformam uma estrutura de incentivos que torna bastante atraente a oferta de matrículas no ensino fundamental, pois esta pode ser uma oportunidade para ganhos de receita combinada à ampliação da oferta de serviços à população e à elevação dos salários de professores. Essa estrutura de incentivos explica em grande parte a acelerada municipalização das matrículas escolares.

De acordo com Dourado (2008), as políticas educacionais no Brasil vêm sendo demarcadas por importantes mudanças, destacando-se, sobremaneira, as de ordem legal/institucional. Na área educacional, a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), coloca-se como passo decisivo nessas mudanças. Enfatiza que, embora pesem os seus limites e condicionantes, a LDBEN é a expressão das lutas efetivadas entre as diversas forças sociais e dessa forma, apresenta-se como um balizador para as políticas educacionais no país e, conseqüentemente, para as políticas de democratização da escola e da gestão escolar.

A década de 1990 trouxe alterações no conteúdo e nas políticas educacionais de gestão e o debate em torno da gestão da educação e da escola adquire novos contornos.

1.2 A Reforma do Aparelho do Estado no Brasil e as políticas de gestão educacional a partir da década de 1990

Não é demais lembrar que na década de 1990, de modo específico, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) foi apresentado o Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRAE)³, que contém o diagnóstico de que o Estado está em crise.

Segundo o PDRAE

A crise do Estado teve início nos anos 70, mas só nos anos 80 se tornou evidente. Paralelamente ao descontrole fiscal diversos países passaram a apresentar redução nas taxas de crescimento econômico, aumento de desemprego e elevados índices de inflação. Após várias tentativas de explicação, tornou-se claro afinal que a causa da desaceleração econômica nos países desenvolvidos e dos graves desequilíbrios na América Latina e no leste europeu, era a crise do Estado que não soubera processar de forma adequada a sobrecarga de demandas a ele dirigidas. A desordem econômica

³ 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 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).

expressava agora a dificuldade do Estado em continuar a administrar as crescentes expectativas em relação à política de bem-estar aplicada com relativo sucesso no pós-guerra (BRASIL, 1995, p. 10).

Trata-se de um diagnóstico defendido pela ideologia neoliberal⁴ que “[...] preconiza a idéia de que o Estado é o principal responsável pela crise que o capitalismo vem atravessando nas últimas décadas, tanto pela sua ineficiência, como pelo descontrole fiscal e o mercado e o privado, por sua vez, são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade”. Vale ressaltar que dessa ideia, “incide a tese do Estado mínimo contra o Estado de bem-estar social Welfare State cujas ações estavam voltadas para o desenvolvimento de políticas sociais” (OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 59).

O Plano Diretor, além das estratégias de privatização e terceirização estabelece para superar a suposta crise, a publicização, ou seja, entendido como a transferência dos serviços para o setor público não-estatal:

Transferir para o setor público não-estatal estes serviços, através de um programa de ‘publicização’, transformando as atuais fundações públicas em organizações sociais, ou seja, em entidades de direito privado, sem fins lucrativos, que tenham autorização específica do poder legislativo para celebrar contrato de gestão com o poder executivo e assim ter direito a dotação orçamentária. Lograr, assim, uma maior autonomia e uma conseqüente maior responsabilidade para os dirigentes desses serviços. Lograr adicionalmente um controle social direto desses serviços por parte da sociedade através dos seus conselhos de administração. Mais amplamente, fortalecer práticas de adoção de mecanismos que privilegiem a participação da sociedade tanto na formulação quanto na avaliação do desempenho da organização social, viabilizando o controle social. Lograr, finalmente, uma maior parceria entre o Estado, que continuará a financiar a instituição, a própria organização social, e a sociedade a que serve e que deverá também participar minoritariamente de seu financiamento via compra de serviços e doações. Aumentar, assim, a eficiência e a qualidade dos serviços, atendendo melhor o cidadão-cliente a um custo menor (BRASIL, 1995, p. 46-47).

No PDRAE, as políticas sociais foram consideradas serviços não-exclusivos do Estado e, assim, sendo de propriedade pública não-estatal ou privada (PERONI, 2006, p. 21).

⁴ [...] 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’. (ANDERSON, 1995, p.9).

Sob essa ótica a sociedade civil é chamada para que responsabilize por ações que são encargo do Estado.

Reformar o aparelho do Estado significa garantir a esse aparelho maior governança, ou seja, maior capacidade de governar, maior condição de implementar as leis e políticas públicas. Significa tornar muito mais eficientes as atividades exclusivas de Estado, através da transformação das autarquias em ‘agências autônomas’, e tornar também muito mais eficientes os serviços sociais competitivos ao transformá-los em organizações públicas não-estatais de um tipo especial: as ‘organizações sociais’ (BRASIL, 1995, p.44 e 45).

Como analisa Peroni (2008, p. 114) ao discutir a desresponsabilização do Estado

A sociedade é chamada, então, a agir onde principalmente o Estado deixou de atuar - como no caso dos países avançados que tiveram seus direitos sociais universais - ou onde a sociedade estaria dando os primeiros passos para dialogar com o Estado, para que ele começasse a atuar em termos de políticas sociais mais universais, como é o caso dos países da América Latina e em particular o Brasil. Esse Processo acaba gerando um vazio, que passa então a ser ocupado pelo terceiro setor.

Diante do exposto, concorda-se com o que afirmam Peroni; Oliveira; Fernandes (2009, p. 769), de que no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado se encontram os elementos centrais do chamamento e do desafio apresentados pelo governo para que o Terceiro Setor (organizações não-governamentais [ONGs], instituições filantrópicas e comunitárias e outras associações similares), “[...] assuma a execução de políticas sociais e, assim, atue como espaço de transferência de responsabilidades estatais”.

Peroni (2006, p. 19) adverte em relação ao Terceiro Setor que este

[...] multiplicou-se em um contexto de crise do Estado-Providência, período em que o Neoliberalismo tem como objetivo fundamental a desregulamentação da economia, tentando retirar o poder do Estado para esvaziar o poder do voto. Além de assumir algumas atividades que seriam do Estado, como a promoção ou a manutenção do bem-estar social, o Terceiro Setor acaba também assumindo um certo poder (econômico/político), principalmente quanto à definição de seu próprio campo de cooperação internacional, no que se refere ao repasse e à prestação de contas dos recursos financeiros diretamente para as agências internacionais sem a intermediação do Estado. Em outras palavras, as estratégias de ação ocorrem do internacional para o local, sem a mediação do nacional.

O PDRAE acentua a necessidade de combater o patrimonialismo⁵ modernizando o Estado instituindo um novo tipo de administração, ou seja, a administração gerencial, descrita da seguinte forma:

[...] 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).

No PDRAE, o paradigma gerencial contemporâneo fundamenta-se nos princípios

[...] de confiança e de descentralização da decisão, exige formas flexíveis de gestão, horizontalização de estruturas, descentralização de funções, incentivos à criatividade. Contrapõe-se à ideologia do formalismo e do rigor técnico da burocracia tradicional. À avaliação sistemática, à recompensa pelo desempenho e à capacitação permanente, que já eram características da boa administração burocrática, acrescentam-se os princípios da orientação para o cidadão-cliente, do controle por resultados, e da competição administrada (BRASIL, 1995, p. 24).

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 108) o referido governo⁶ “[...] adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado”. Os autores afirmam que se trata de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. E acrescentam “Não é casual

⁵ Conforme Dourado (2000, p.36) “o Estado patrimonial é entendido como espaço de prevalência dos privilégios, mediados pela égide clientelística, em detrimento do Estado de direito”.

⁶ De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p. 105) “Cardoso construiu um governo de centro-direita e, sob a ortodoxia monetarista e do ajuste fiscal, agora no contexto da férrea doutrina dos organismos internacionais e sua cartilha do *Consenso de Washington*, efetiva as reformas que alteram profundamente a estrutura do Estado brasileiro para “tornar o Brasil seguro para o capital”. O fulcro deste projeto [...], é a doutrina neoliberal ou, mais apropriadamente, neoconservadora. Essa doutrina se baliza por alguns pressupostos que se constituem numa verdadeira bíblia desta nova hegemonia em construção em nível global, mas, com mais ênfase e destroços práticos, implanta-se em países como o Brasil”.

que a ideologia da competência⁷ esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação”.

No campo educacional, na análise de Azevedo (2002, p. 59), o confronto entre os modelos da administração burocrática e da gerencial aponta que o segundo introduz elementos das teorias e técnicas da gerência empresarial e do culto da excelência nas escolas públicas, destacando-se a questão da qualidade e a necessidade de atender localmente as demandas do cidadão-cliente. A autora acrescenta,

Assim, procura-se estabelecer um replanejamento institucional, inspirado tanto no neoliberalismo como nas práticas peculiares à gestão empresarial, segundo os pressupostos da qualidade total: ‘privilegiamento’ da administração por projetos com objetivos previamente estabelecidos, baseados localmente e com traços competitivos. Nesse contexto, o gerencialismo, que é uma das marcas das reformas educativas em escala planetária, implica uma nova postura dos gestores que se tornam responsáveis pelo delineamento, pela normatização e pela instrumentalização da conduta da comunidade escolar na busca dos objetivos traçados.

Nessa direção, coloca-se para a gestão dos sistemas e das escolas um novo modelo orientado pela gestão gerencial, com vistas à maior eficiência e eficácia do ensino. Entende-se por eficácia

[...] o resultado obtido pela ação escolar ao alcançar os objetivos educacionais previamente definidos. Já a eficiência refere-se ao atendimento desses objetivos com maior economia de esforços e recursos possíveis. A produtividade da escola estaria, então, diretamente relacionada à existência de processos mais eficazes e mais eficientes (ADRIÃO; GARCIA, 2008, p. 782).

Desse modo, utilizando as palavras de Oliveira e Fernandes (2009, p. 66)

A política educacional necessita ser reorientada com o objetivo estratégico de promover sua modernização, principalmente da sua gestão. Tal conceito de modernização implica a substituição da lógica do serviço público com o objetivo de garantir direitos de cidadania com vistas à universalização desses direitos, pela lógica do gerenciamento de mercado com o objetivo de otimizar resultados pelas políticas educacionais a partir de sua eficiência e eficácia, buscando assim a qualidade total.

⁷ O denominado “modelo de competência”, “transforma-se em pedra de toque das reformas educacionais brasileiras. São vários os argumentos brandidos em torno de sua adoção, mas os principais dizem respeito à ‘necessidade’, posta pelas transformações em diversas esferas, mas especialmente na econômica, de as sociedades em geral, mas em particular as “emergentes”, buscarem a constituição de um novo sujeito social, no plano coletivo, tanto quanto no individual, capaz não só de conviver com tais transformações, mas, principalmente, tirar delas o melhor partido, tendo em vista o bem estar de países e pessoas” (FERRETI, 202, p. 301).

Segundo esse modelo, as autoras apontam que a incipiente gestão democrática da educação instituída pela Constituição Federal de 1988 e normatizada pela LDBEN n. 9394/1996, reivindicação histórica dos trabalhadores, por razões de redefinição do papel do Estado e pela exigência do bloco, no poder da repolitização da sociedade civil, “[...] é subsumida à gestão gerencial da educação com vistas à modernização da gestão da escola pública, que propõe uma gestão eficiente e eficaz, transferindo para a sociedade civil parte dos custos de tal operação” (OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 68).

Atualmente, a gestão democrática, definida como princípio constitucional, como assevera Peroni (2008, p. 124) está cada vez menos sendo construída.

[...]. Muitas vezes, escutamos o termo como algo que ficou no passado, quando, na realidade, estava ainda dando os primeiros passos, já que a gestão educacional que tivemos historicamente teve grande influência do patrimonialismo, da burocracia, e como o parâmetro o mercado. Assim, o novo, historicamente a ser construído é a gestão democrática. O que temos vivenciado é que o novo passou a ser a gestão gerencial, e a gestão democrática ficou no passado.

Na mesma direção, Oliveira (2009) analisa que o processo de regulamentação do Art. 206 da Constituição Federal vem se transformando numa arena onde diferentes projetos disputam sua mais adequada interpretação. Por isso, a garantia de um artigo constitucional que estabelece a gestão democrática não é suficiente para sua efetivação. A leitura que se faz dos termos gestão e democracia e, ainda mais, da combinação de ambos, varia conforme os projetos em disputa.

Portanto, após o PDRAE, a reforma educacional expressa no ordenamento jurídico brasileiro, ou seja, a Emenda Constitucional n.14/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/1996 e, depois, a Lei n. 11.497/2007, que estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), segundo Dourado (2009, p. 21) exprimem “[...] um novo arranjo ao nível da gestão das políticas educacionais em que diferentes competências e responsabilidades são atribuídas aos distintos entes federativos”.

Diante da diversidade de condições entre os municípios brasileiros, a capacidade de respostas e de gestão das políticas no nível de implementação local tende a reforçar a desigualdade e a discriminação, criando novos desequilíbrios ou colocando em risco os já existentes. Conforme Dourado (2009, p.23):

Ao invés de relações de colaboração, como recomendadas no artigo 211 da Constituição Federal, observa-se a concorrência e a competição entre os entes, nas articulações intergovernamentais, em que o poder de negociação é tão desigual. Isto é agravado pela complexidade da realidade brasileira, que conta com um conjunto de 5.560 municípios, cuja maior parte é pobre (cerca de 75% tem menos de 20 mil habitantes). Diante desse quadro, torna-se ainda mais difícil pensar um projeto nacional de orientação universal. Contudo, as particularidades específicas devem ser consideradas para a redução das desigualdades sociais, que são também regionais.

No exercício de sua autonomia e tendo em vista superar os problemas educacionais, e, principalmente, modernizar a gestão escolar, muitos municípios buscaram realizar parcerias com instituições que integram o terceiro setor (organizações não-governamentais [ONGs], instituições filantrópicas e comunitárias e outras associações similares), para execução de políticas educacionais (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 768-770).

Ressalta-se que essas parcerias intensificaram-se, principalmente, a partir da legislação vigente, como a Lei das Organizações Sociais (OS), a Lei nº 9.637 de 1998 e a Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), Lei nº 9.790, de 1999⁸. Esta última criou o instrumento contratual denominado “termo de parceria”, firmado entre o Poder Público e as entidades qualificadas como OSCIP (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 769).

Por exemplo, Adrião e Borghi (2008, p. 99), com base em dados do IBGE, apontam a tendência de consolidação de parcerias/convênios entre municípios paulistas e a iniciativa privada e afirmam que,

a implementação de parcerias entre a esfera pública, aqui entendida como estatal, e a privada é uma das estratégias para a reforma do Estado, implantada no país a partir dos anos 1990, a qual, como resposta a uma suposta crise de eficácia da administração pública, propõe a adoção da administração gerencial.

Na análise de Lélis (2007) o “terceiro setor”, por meio das entidades “público-privadas”, expande a soberania empresarial no espaço público, substituindo a contratualidade da resposta social sistêmica pela contratualidade parcial, particular e privada da

⁸ Segundo a Lei nº 9.790 de 1999, podem qualificar-se como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público as pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos (Art. 1º), que, por seu turno, têm acesso a recursos públicos para a realização de projetos, por meio da celebração de “termo de parceria” (BRASIL, 1999).

“solidariedade social”, retira da arena política e pública os conflitos sociais e converte a sociedade civil num espaço ideológico de realização de parcerias.

Nesse contexto, no âmbito de suas responsabilidades e competências, os sistemas públicos firmaram convênios, com entidades do “terceiro setor”, entre outras, com o Instituto Ayrton Senna, por meio do instrumento contratual de parceria para a efetivação de programas que prometem melhorar a educação do país. Apresenta-se a seguir o referido Instituto.

1.3 O Instituto Ayrton Senna

O Instituto Ayrton Senna (IAS) é uma organização não governamental sem fins lucrativos, presidido por Viviane Senna, fundado em novembro de 1994. Segundo o Instituto sua principal meta é criar oportunidades de desenvolvimento humano para crianças e jovens brasileiros em cooperação com empresas, governos, prefeituras, escolas, universidades e ONG's (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2009).

Conforme o *site* oficial, o IAS acredita na transformação do país a partir de co-responsabilidade dos três setores- organismos governamentais, empresas e organizações da sociedade civil - para desenvolver políticas públicas que, atuando em escala, favoreçam a criança e o adolescente, interferindo positivamente nas suas realidades.

Rocha (2008) ressalta que o Instituto se configura como uma Organização Não-Governamental (ONG) e integra o Terceiro Setor, o qual congrega as organizações sociais sem fins lucrativos que mesmo não pertencendo ao Estado prestam serviços definidos no PDRAE como não-exclusivos.

De acordo com o 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 (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2009).

Segundo o Instituto Ayrton Senna cada parcela da sociedade, seja uma empresa, seja um único cidadão, desempenha um papel fundamental na estruturação de um país mais justo e digno. O referido Instituto acentua que, ao reunir esforços e competências diversas, o Brasil conseguirá ter maior equilíbrio social e será bem mais competitivo economicamente. Esclarece que,

Seus aliados são empresas e organizações que possuem o mesmo ideal: prover desenvolvimento humano para as novas gerações. Os programas do Instituto Ayrton Senna são soluções educacionais em grande escala que ajudam a combater os principais problemas da educação pública do País. E contemplam três grandes áreas: educação formal, educação complementar e educação e tecnologia. Os programas foram criados e implementados com estratégias e metas pré-definidas. Recebem acompanhamento e avaliações sistemáticas para alcançar um único objetivo: o sucesso do aluno na escola. Todos os programas oferecem subsídios para que a criança e o jovem possam desenvolver seus potenciais. Por isso, trabalham as competências pessoais, cognitivas, relacionais e produtivas. Os gestores e professores recebem capacitação, os materiais utilizados são previamente elaborados, as famílias são mobilizadas a participar da formação de seus filhos. E uma equipe acompanha o passo a passo dos Programas para que qualquer problema possa ser resolvido durante o processo, sem comprometer o aprendizado do aluno (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2009).

Rocha (2008) destaca que 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.

Desse modo, o Instituto Ayrton Senna está presente em uma considerável parte do território nacional, onde atua em diversos estados e municípios, em algumas regiões do país há um número elevado de municípios participantes dos programas do IAS.

A figura abaixo mostra os municípios em que o Instituto se faz presente. De acordo com os pontos indicados no mapa percebe-se que o Instituto concentra a sua atuação nos estados de: Tocantins, Goiás, Brasília, São Paulo, Paraíba, Pernambuco e Sergipe. Nos outros estados verifica-se uma proporção menor.

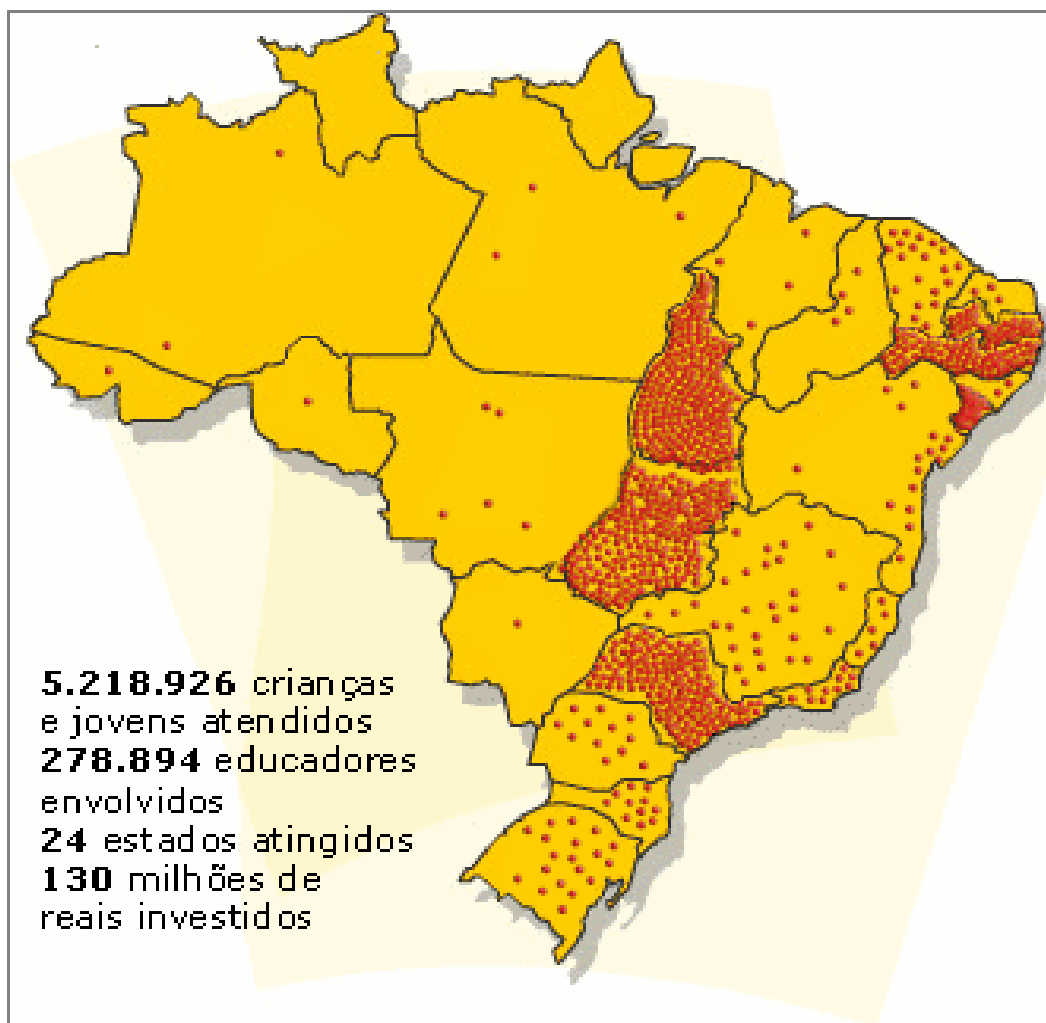


Figura 1 - Atuação e Investimentos do Instituto Ayrton Senna, em 2005, no Brasil
Fonte: Lélis (2007, p. 39).

Rocha (2008, p. 54) explica que o Programa “Acelera Brasil”, também chamado posteriormente de Escola Campeã, foi criado em 1997 com a finalidade de combater os principais problemas do sistema de ensino. Explica que o Programa Escola Campeã (PEC) visa “[...] 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.

Na figura 2, evidencia-se o Programa Escola Campeã presente nos municípios brasileiros.

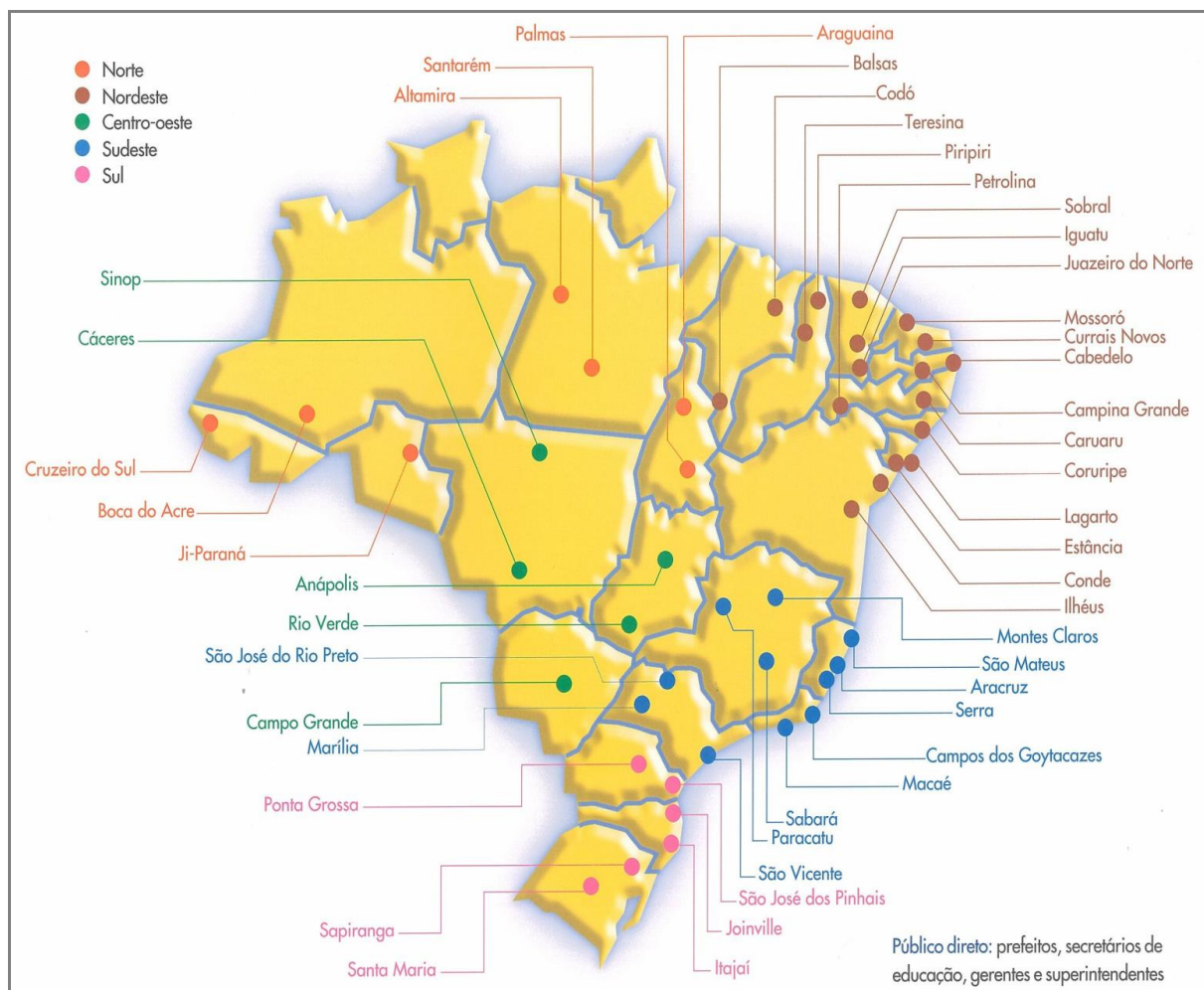


Figura 2 - Municípios brasileiros participantes do programa Escola Campeã, no Período de 2001-2004

Fonte: Lélis (2007, p.39).

Do universo dos municípios brasileiros que participam do Programa Escola Campeã, seis localizam-se na região Sul, 11 na região Sudeste, cinco na região Centro-oeste e 18 na região Nordeste totalizando 47 municípios. Entre esses municípios encontra-se o de Campo Grande, localizado no estado de Mato Grosso do Sul, MS.

Conforme Rocha (2008) o Instituto apregoa que

[...] 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 alfabetizados⁹

⁹ Disponível em: <www.institutoayrtonsenha.org.br>. Acesso em: 8 maio 2006.

Ainda, conforme Rocha (2008) o Programa conta com um manual chamado “Gerenciando a Escola Eficaz - Conceitos e Instrumentos” coordenado e orientado tecnicamente por João Batista Araújo de Oliveira/ JM Associados, da Fundação Luiz Eduardo Magalhães (FLEM) uma Fundação da Secretaria da 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.

A autora mostra, também, que no entendimento do Programa Escola Campeã 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 (ROCHA, 2008).

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 [...] 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 (ROCHA, 2008,p.133).

Nesse sentido, Rocha (2008) salienta que para o PEC, o diretor que souber gerenciar eficazmente a escola produzirá uma educação de qualidade, seus alunos irão aprender e terão sucesso.

1.4 Decorrências da parceria entre os municípios brasileiros e o Instituto Ayrton Senna

Cabe destacar que os impactos das parcerias estabelecidas entre os municípios brasileiros e o Instituto Ayrton Senna são apresentados em trabalhos que demonstraram resultados de pesquisas em andamento e/ou concluídas.

Adrião e Peroni (2011) apresentam os resultados da pesquisa “Análise das conseqüências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional” baseados nos resultados de 10 estudos de caso realizado em 10 municípios brasileiros em diferentes estados.

Em todos os municípios introduziram-se alterações nos critérios adotados antes da presença do IAS para a escolha dos dirigentes escolares, os quais articulavam, em maior ou menor grau, a presença de instrumentos de consulta à comunidade escolar (eleição universal, por exemplo) com

mecanismos de responsabilização do gestor, tendo em vista o cumprimento de metas relacionadas à diminuição de índices de evasão e retenção, bem como à melhoria do desempenho na Prova Brasil por cada unidade escolar.

Acentuam que a contradição era maior nos casos estudados em que havia a eleição de diretor,

[...] pois, além do diretor eleito ser obrigado a assumir um termo de compromisso previamente definido, ao invés de apresentar seu projeto, ou de terem projetos em disputa, em alguns casos sofreria sanções se não cumprisse as metas estabelecidas. Nesse caso, a eleição de diretores fica completamente descaracterizada dos seus princípios de gestão democrática (ADRIÃO; PERONI, 2011, p. 49).

Segundo Adrião e Peroni (2011) outro fator importante evidenciado pela pesquisa nacional é que todos os municípios pesquisados apresentaram alterações na organização e/ou estrutura da educação municipal. Desde a inclusão de uma função de superintendência específica para coordenar os programas, até a elaboração com assessoria direta do IAS, para a definição de Plano Municipal de Educação (PME) e de normas e criação de rotinas no interior dos órgãos gestores, de maneira a incorporar as diretrizes expressas nos termos aditivos, anualmente instituídos no termo inicial da parceria. Nas palavras das autoras, é possível perceber por meio dos estudos de caso que o Instituto Ayrton Senna,

[...] influenciou na gestão do sistema e da escola, modificando o desenho institucional, a legislação, a concepção de gestão, estabelecendo hierarquias e principalmente retirando a possibilidade de liberdade de ensino, já que havia controle tanto das metas, quanto das rotinas de todos: secretário de Educação, pessoal da secretaria da escola, coordenador pedagógico, diretor, aluno. Em alguns casos, a parceria acabou, mas a legislação permanece, em outros, as rotinas permanecem nas escolas ou a lógica encontra-se subjacente ao previsto no Projeto Político Pedagógico ou similar (ADRIÃO; PERONI, 2011, p.51).

No caso de Campo Grande, MS, o governo municipal aderiu à parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS) para o desenvolvimento do Programa Escola Campeã, por meio da assinatura do Termo de parceria, em 24 de janeiro de 2001, na segunda gestão do prefeito André Puccinelli, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que assumiu a administração municipal no ano de 1997. A parceria foi confirmada entre as partes pela assinatura do Termo de Parceria, em 24 de janeiro de 2001, acompanhado de três termos aditivos, para o período de 2001 a 2004.

Conforme estabelecido no Termo de Parceria (CAMPO GRANDE, 2001) a Prefeitura Municipal 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 (ROCHA, 2008, p. 81).

A parceria foi efetivada com foco principal na gestão escolar e por meio da Secretaria Municipal de Educação para:

Gerenciar uma rede de escolas autônomas e integradas; promover a articulação e otimização com outras redes de ensino; viabilizar autonomia às escolas através de recursos; implementação de políticas de correção de fluxo escolar para o ensino fundamental; manutenção de programas regulares de triagem e alfabetização para novos alunos e implementação e manutenção de sistemas de avaliação para evidenciar a melhoria do desempenho escolar dos alunos (CAMPO GRANDE, 2001).

Para a total realização do Programa, no Termo de Parceria, a Prefeitura se compromete, entre outros, 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; (CAMPO GRANDE, 2001).

Nesse período, no que se refere à reforma legislativa (ROCHA, 2008) foi instituído o Decreto n. 8.490, de 8 de julho de 2002 (CAMPO GRANDE, 2003) que definiu a autonomia das escolas municipais. Segundo o Decreto o “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 gerencie 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”.

Nesse sentido, o Regime de Autonomia Escolar definido via Decreto, responsabiliza a escola pela elaboração do projeto pedagógico, pelo seu regimento interno e

pelos resultados obtidos com vistas à melhora do ensino-aprendizagem de seus alunos (ROCHA, 2008).

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

- 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.

Rocha (2008, p.83) observa que pelos termos do Decreto, “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”.

O documento da FLEM assim expressa sobre a autonomia concedida às escolas,

Portanto, 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).

A esse respeito, Lélis (2007) chama a atenção para o fato de que

[...] as propostas oficiais de construção da autonomia da escola delegadas pelos sistemas educacionais concebem que apenas a ‘concessão’ dada, pela via das leis, basta para que ela se materialize, desconSIDERANDO duas questões que são fundamentais na discussão desse assunto: a existência do sujeito coletivo na vida das escolas, tanto no plano teórico quanto no prático, e que a autonomia é uma conquista que vem pela busca, pelo esforço, pelo compartilhamento de idéias e ideais dos sujeitos coletivos da comunidade escolar, e não algo simplesmente viabilizado por escalas hierarquicamente superiores (LÉLIS, 2007, p. 92).

Krawczyk (2005) contribui também com essa discussão ao esclarecer que assim como um dos pilares principais da Reforma é a gestão, o espaço privilegiado por ela é a

unidade escolar, promovendo a autonomia financeira, administrativa e pedagógica - da instituição

Na passagem do âmbito empresarial para o escolar - e no marco da reconfiguração do papel do Estado na provisão e regulação educacional -, afirma-se que uma escola autônoma é aquela que tem maior liberdade de organização, gestão e ação. A liberalização da gestão escolar estaria garantindo o aumento da responsabilidade de seus atores e, portanto, a eficiência da instituição. Essa idéia de liberdade na gestão surge como possibilidade ao serem suprimidas as ações governamentais, o que obriga as instituições a se tornarem autônomas (KRAWCZYK, 2005, p. 809).

Sob essa lógica, a autonomia concedida às escolas municipais visa maior responsabilização principalmente no que diz respeito aos seus indicadores, ou seja, cabe a Secretaria definir critérios, avaliar e acompanhar como a escola gerencia sua “autonomia”. Dessa forma, a conquista da autonomia pela escola está atrelada à obtenção de bom desempenho e à melhoria dos seus indicadores. É como se fosse uma troca, a Secretaria concede a “autonomia”, mas esta só é conquistada se a escola obtiver bons resultados de desempenho dos alunos.

Busca-se no capítulo seguinte verificar as decisões tomadas pelo município de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul, relacionadas às políticas de gestão educacional após o término da parceria, ou seja, no governo municipal seguinte (2005-2008).

CAPÍTULO 2

PROCESSO SELETIVO PARA DIREÇÃO ESCOLAR APÓS A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA

Neste capítulo busca-se descrever o processo seletivo para diretores escolares instituído no âmbito da parceria efetivada entre a Prefeitura Municipal de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul (MS) e o Instituto Ayrton Senna (IAS) e analisar, em seguida, as alterações nesse processo, após o encerramento dessa parceria, na gestão do governo seguinte (2005 a 2008).

Inicialmente apresenta-se a caracterização do município de Campo Grande, MS (campo empírico desta pesquisa), quanto aos aspectos históricos, econômicos e educacionais.

2.1 Caracterização do Município de Campo Grande, MS

O Município de Campo Grande está localizado geograficamente na região central de Mato Grosso do Sul, nas imediações do encontro das bacias dos rios Paraguai e Paraná, com uma área de 8.096 km, ocupa 2,26% da área total do Estado, concentrando 31,98% de sua população. Constitui-se da sede e dos distritos de Anhanduí e Rochedinho. A topografia é característica dos cerrados com predominância do clima tropical. Sua população na década de 1940 contava com 35 mil habitantes, dos quais 65% encontravam-se na área urbana. Em 1960 sua população atingiu 73.258 habitantes e, em 1970, 140.000 habitantes (CAMPO GRANDE, 2007, p 15-18).

Campo Grande, denominada inicialmente de Arraial de Santo Antônio de Campo Grande, tem suas raízes em um pequeno vilarejo de ranchos à beira dos córregos Prosa e Segredo, onde os pioneiros sedimentaram ligações com as atividades agrícola e pecuária. Esse vilarejo foi elevado à categoria de Município do então Estado de Mato Grosso, pela Resolução nº 225, de 26 de agosto de 1899, deixando de pertencer à comarca de Nioaque. Em 1889 foi criada a primeira escola no arraial (CAMPO GRANDE, 2009, p.17).

Desse modo,

[...] desde a sua fundação, parece ter exercido um certo encantamento aos a que nela chegavam. Jornais, livros e documentos do passado revelam a idéia

de progresso como aspecto sempre presente na trajetória do pequeno lugarejo de três ruas no início do século XX que se tornou a capital de um novo estado na sétima década desse mesmo século (BITTAR, 2009, p. 195).

A inauguração da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (NOB) em 1914, quando a cidade contava com 1.800 habitantes, atraiu um grande número de imigrantes (japoneses, sírios, turcos, libaneses, armênios e palestinos), assim como de comerciantes e fazendeiros nacionais. Além do processo imigratório a transferência do Comando Militar do Exército de Corumbá, para Campo Grande, desencadeou a trajetória desenvolvimentista do município (CAMPO GRANDE, 2007, p. 15-18).

O desenvolvimento de Campo Grande também se acelerou estimulado pela efetivação de obras públicas de grande porte, destacando-se pavimentação asfáltica de suas principais ruas; abastecimento de energia elétrica com interligação ao sistema CESP; modernização do sistema de comunicação urbana e interurbana, do transporte aéreo e pavimentação asfáltica do sistema rodoviário interestadual (IBGE, 2011)

Com a criação do Estado de Mato Grosso do Sul, em 11 de outubro de 1977, pela Lei Complementar n 31, sancionada pelo presidente Geisel, e a instalação do governo estadual de Mato Grosso do Sul, em primeiro de janeiro de 1979, o município de Campo Grande tornou-se a capital do novo Estado.

De acordo com Bittar (2009, p. 316):

O estado-sonho tornava-se, enfim, estado-realidade. Provavelmente, porém, o sonho não era de todos. A população, privada da participação, mostrou, com o seu silêncio, um misto de indiferença e aprovação. Uma parte, de fato, era favorável à divisão do estado, mas isso nunca foi mensurado. O que os jornais registraram foi a ‘passeata monstro’, em Campo Grande, para comemorar o acontecimento (BITTAR, 2009, p. 316).

A partir daí o número de habitantes cresceu visivelmente, sendo em 2000, 663.621.000 habitantes, dos quais 98,83% encontravam-se na zona urbana (IBGE, 2000), atingindo, em 2007, um total de 724.524.000 habitantes, registrando-se um crescimento de 12,98% no número de habitantes. Em 2010 os dados demonstram que o município conta com uma população de 787.204.000 habitantes, apresentando um crescimento populacional de 7,96% em relação a 2007 (IBGE 2010).

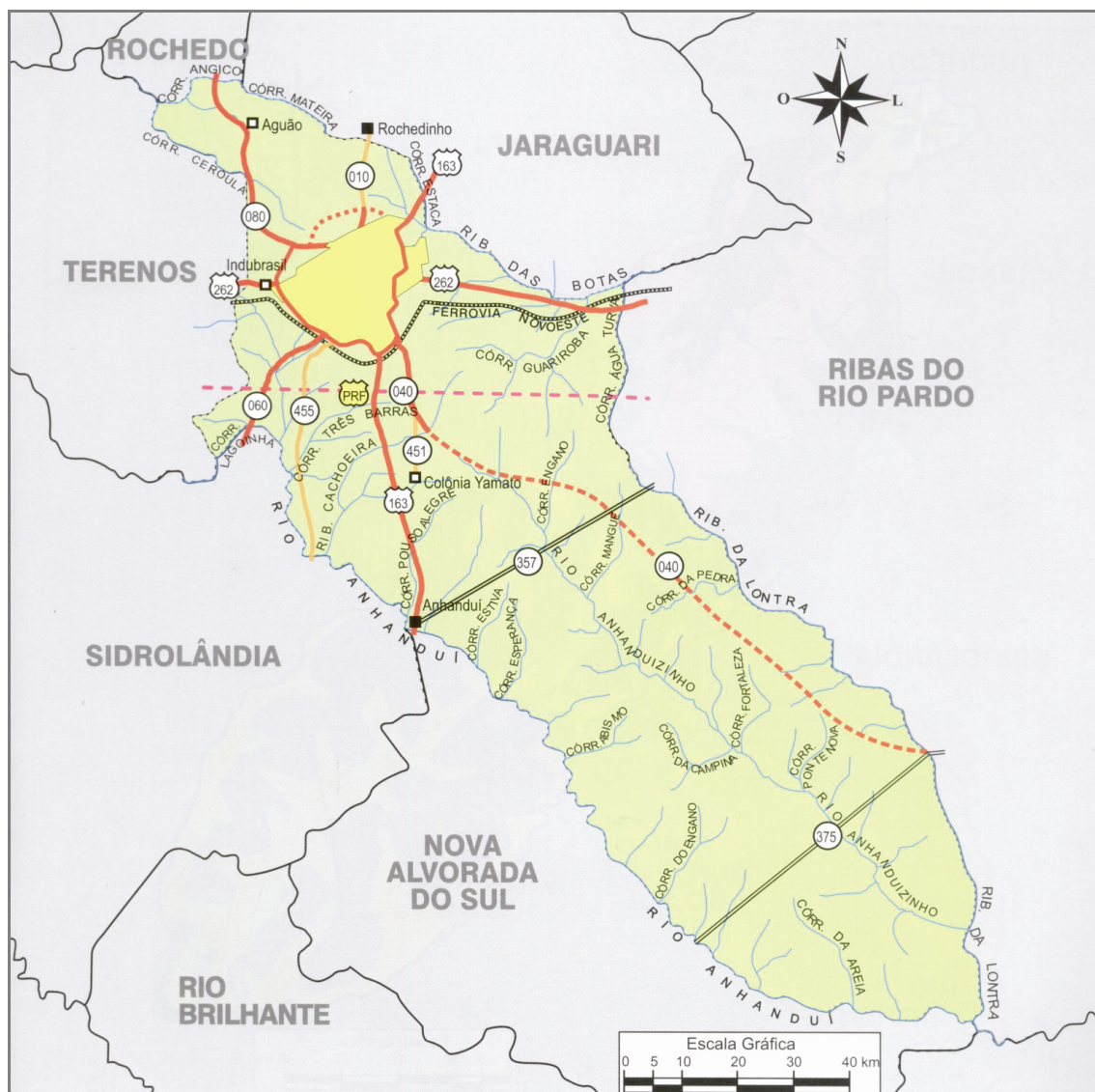


Figura 3 - Mapa político do Município de Campo Grande/MS

Fonte: Atlas Campo Grande: geográfico e histórico, 2010, p. 51.

A base econômica do município é o setor terciário (comércio e serviços), sendo que 79% das pessoas potencialmente ativas estão inseridas nesse setor com ênfase no comércio e prestação de serviços. No setor secundário estão 16% da População Economicamente Ativa (PEA) e 4,6% encontram-se no setor primário (CAMPO GRANDE, 2007, p. 19).

Segundo dados da Secretaria de Estado de Planejamento, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (SEPLANCT-MS), o município sedia 3.998 indústrias, 530 estabelecimentos comerciais atacadistas, 7.012 estabelecimentos comerciais varejistas e mais de 1.200 estabelecimentos de serviços, além de 88 agências bancárias (CAMPO GRANDE,

2007, p. 20). O censo demográfico de 2000 apresentou referente ao município um PIB de 8.944.688 e um IDI de 0,76 (BRASIL, 2010).

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município de Campo Grande, no ano de 2000, pode ser visualizado na Tabela abaixo:

Tabela 1 - Índice de Desenvolvimento Humano de Campo Grande (IDH), 2000

IDH	IDH - Renda	IDH - Educação	IDH - Longevidade
0,814	0,771	0,915	0,757

Fonte: < www.ipea.gov.br >. Acesso em: out. 2009.

No campo educacional, a Lei Orgânica Municipal (LOM) de Campo Grande estabeleceu (Art. 173) a criação do Conselho Municipal de Educação que terá entre outras incumbências a de normatizar, orientar e acompanhar as atividades educativas vinculadas ao Sistema Municipal de Ensino (CAMPO GRANDE, 1990).

Assim, o Sistema Municipal de Ensino em Campo Grande foi criado pela Lei nº 3.404, de primeiro de dezembro de 1997, com o objetivo de

promover melhor qualidade educacional, orientar, coordenar e controlar a execução das atividades relacionadas ao ensino no Município, em conformidade com as diretrizes da legislação vigente e políticas de ação de Governo, embasando o pleno desenvolvimento do educando e o seu preparo para o exercício da cidadania (Art. 2º).

Na sequência, de acordo com o Art. 3º compõem o Sistema Municipal de Ensino:

- I - Órgão Central;
 - a - Secretária Municipal de Educação;
- II - Órgão Colegiado:
 - a - Conselho Municipal de Educação;
 - b - Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
- III - As instituições de ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal;
- IV - As instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- V - Outros órgãos e serviços municipais da área educacional de caráter administrativo e de apoio técnico (CAMPO GRANDE, 2001b, p.63).

Como se verifica, a Lei define o atendimento à Etapa do Ensino Médio da Educação Básica, este, porém, foi desativado gradativamente a partir de 1988, sendo oferecido na Rede Estadual e Rede privada de ensino.

Tabela 2 - Matrícula nos Anos iniciais e finais / Ensino Fundamental - Campo Grande - 2005-2008

Ano	1 ^a a 4 ^a e/ou anos Iniciais	5 ^a a 8 ^a e/ou Anos Finais	Ensino Fundamental
2005	38.386	30.569	68.955
2006	39.878	31.283	71.161
2007	39.183	30.160	69.343
2008	42.649	28.495	71.144

Fonte: Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>.. Acesso em: 22 out. 2010.

Verifica-se na Tabela 2 o crescimento das matrículas no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Campo Grande. O total de matrículas dos anos iniciais (1^a a 4^a série e/ou ano), no período de 2005 a 2008, apresentou aumento de 4.263 matrículas. Nos anos finais (5^a a 8^a série e/ou ano), no período de 2005 a 2008, o total de matrículas apresentou uma queda de 2.074 matrículas. Entretanto no total de matrículas em 2008 no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) observa-se um acréscimo de 2.189 matrículas em relação a 2005.

Pontua-se que os anos finais (5^a a 8^a série e/ou ano) do Ensino Fundamental apresentaram menor índice de matrículas que os anos iniciais (1^a a 4^a série e/ou ano). Os dados mostram que o número de matrículas em 2008 nos anos iniciais é o mais alto de todo o período, contudo no mesmo ano o número de matrículas nos anos finais é o menor de todo o período.

Possivelmente esse aumento de matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental pode ser explicado pela Lei n. 11.274 que amplia o ensino fundamental de 8 para 9 anos. Como lembram Silva e Scaff (2010), embora a Lei 11.274/2006 carregue consigo o emblema da democratização do acesso ao ensino obrigatório, a preocupação com sua implantação se fez notar tanto nos documentos publicados pelo Ministério da Educação, quanto nos órgãos de regulamentação da lei federal nas esferas dos estados e dos municípios. As autoras analisam que

Certamente, o vertiginoso crescimento nas matrículas das crianças naquela faixa de idade não passou despercebido no processo de regulamentação da antecipação da idade de corte para o ingresso no ensino obrigatório, sobretudo a partir de políticas que vincularam o repasse de recursos ao número de matriculados, a exemplo do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Magistério (FUNDEF), criado em 1996 e implantado a partir de 1998. Pode-se depreender daí que a promulgação da lei representou a consolidação de uma ação que já vinha se iniciando pontualmente em Estados e municípios brasileiros. No entanto, a partir dela, esse processo

ganha respaldo e status de uma política nacional de ampliação do acesso à educação (SILVA; SCAFF, 2010, p.101).

Tabela 3 - Matrícula por esfera administrativa no Ensino Fundamental da Rede Municipal - Campo Grande - 2005- 2008

Ano	Municipal	Estadual	Privada
2005	68.955	36.620	19.351
2006	71.161	34.923	18.705
2007	69.343	32.204	17.569
2008	71.144	30.542	18.208

Fonte: Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 22 out. 2010.

Observa-se o processo de municipalização do Ensino Fundamental, pois a Rede municipal aumentou de forma crescente o número de matrículas, ao mesmo tempo em que há o decréscimo de matrículas na Rede Estadual, assim como na Rede Privada apresenta declínio.

Desse modo, verifica-se que em 2005 a Rede Municipal possui um montante de 68.955 alunos, o que corresponde a 32.335 a mais ou 25.88% que a Rede Estadual. Em comparação com a Rede privada o número de alunos é de 49.604 a mais ou 39.71% de alunos. Da Rede Estadual para a privada essa diferença é de aproximadamente 17.269 alunos ou 13.82% a mais na Rede Estadual.

Os números acima indicam que a Rede Municipal de Ensino possui um quantitativo superior as duas esferas administrativas e com a municipalização esse quantitativo aumenta gradativamente em relação às outras Redes.

Para demonstrar o número crescente de matrículas na Rede Municipal em relação às outras Redes de Ensino apresenta-se a comparação em cada ano com o olhar no indicativo de matrículas do ano anterior. Desta forma, em 2006 a Rede Municipal de Ensino teve um aumento de 2.206 alunos em relação ao ano anterior. A Rede Estadual apresentou uma diminuição de matrícula que ficou em torno de 1.697 alunos a menos em comparação ao ano de 2005. Enquanto a rede Privada diminuiu cerca de 650 alunos.

Observa-se no ano de 2007, a seguinte situação: a Rede Municipal apresentou um índice de matrículas em torno de 1.818 alunos. A Rede Estadual o número de matriculas foi

de 2.719 alunos. Enquanto que na Rede Privada o número de alunos matriculados ficou em torno de 1.136 alunos a menos que em 2006.

As matrículas em 2008, na Rede Municipal foram de 1.801 alunos a mais. Na Rede Estadual o número de matrícula continua caindo em torno de 1.662 alunos em relação ao ano anterior. Já a Rede Privada demonstrou um pequeno aumento em suas matrículas que ficou em torno de 646 alunos a mais que o ano anterior, ou seja, de 2007.

Diante do que foi analisado, está claro que a Rede Estadual foi diminuindo gradativamente sua oferta para o Ensino Fundamental, ao passo que a Rede Municipal passou a oferecer mais vagas para esta etapa de Ensino. Enquanto a Rede Privada está mantendo o número de matrículas.

Vale lembrar, conforme Fernandes (2001), que o processo de municipalização no estado de Mato Grosso do Sul teve início nos anos 1990, com a execução do Programa Descentralização e Fortalecimento do ensino de Primeiro Grau, autorizado pela Lei Estadual nº 1.331, de 11 de dezembro de 1.992, sob a justificativa do atendimento à Constituição Federal de 1988.

2.2 O processo seletivo para diretores escolares

Conforme tratado no primeiro capítulo a Prefeitura Municipal de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul (MS) realizou parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), no período de 2001 a 2004. Destaca-se que no segundo termo aditivo ao Termo de parceria, na cláusula terceira, alínea n, o município se compromete em “viabilizar a seleção meritória dos diretores da rede pública de ensino, promovendo uma prova de competência técnica para a avaliação dos candidatos”.

Para tanto, o município institui o Decreto n. 8.508, de 7 de agosto de 2002, que dispõe sobre o cargo de direção escolar e dá outras providências, estabelecendo a forma de acesso ao cargo de diretor escolar. No Decreto, o artigo 1º 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.

Em seu artigo 5º compete a Secretaria Municipal de Educação

- I- Coordenar o processo seletivo de dirigentes escolares; Planejar, coordenar e avaliar o processo de execução do Curso de Capacitação de Gestão Escolar;
- II- Definir as metas de trabalho a serem cumpridas pelos dirigentes escolares;
- III- Estabelecer mecanismos que possibilitem o acompanhamento e a avaliação de desempenho dos dirigentes das Unidades Escolares, bem como do cumprimento das metas de trabalho definidas.

O documento designa à SEMED a responsabilidade de definir as metas e acompanhar a execução do trabalho do gestor.

Segundo a Resolução SEMED nº. 50, de 07 de agosto de 2002, o processo de seleção tem “[...] 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)

Para participar do processo o servidor, segundo a Resolução em seu artigo 3º, deve possuir os requisitos a serem observados:

- I-ser servidor estável detentor de cargo de provimento efetivo integrante do Quadro de Pessoal do Magistério; II - possuir habilitação mínima de curso de graduação, licenciatura plena; III- possuir experiência mínima de 3 (três) anos de efetivo exercício em função de magistério na Rede Municipal de Ensino; IV - *participar do curso de capacitação de gerenciamento escolar (CAMPO GRANDE, 2002, p.2 grifo nosso).*

O art. 4º estabelece as três etapas do processo seletivo:

- I-Etapa I: Seleção Interna de Servidores, para escolha de dois participantes 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.

Enquanto o art. 6º dispõe sobre o curso de capacitação, que tem como objetivo “a qualificação de administradores escolares, de forma a propiciar o fortalecimento da gestão escolar, o aprimoramento contínuo da qualidade de ensino e a construção da cidadania” (CAMPO GRANDE, 2002, p. 2).

Ainda nesse artigo, inciso 2º está definido que:

- Deverão participar do processo seletivo a partir da Etapa II - Curso de Capacitação de Gestão Escolar: os servidores selecionados nas escolas municipais; os atuais servidores detentores dos cargos de Diretor de Escolas

e de Diretor-Adjunto; dois servidores em exercício no Órgão Central; dois servidores com mandato classista e que não estejam em exercício nas unidades escolares (CAMPO GRANDE, 2002, p. 2).

No Processo Seletivo para Dirigentes das Escolas, a Etapa III é o Exame de Certificação, ou seja,

[...] consiste em um sistema que prima por estabelecer padrões de mérito e competência, constituindo-se num processo desenvolvido para atestar que os profissionais possuem as competências básicas necessárias para o desempenho das atividades relacionadas à sua ocupação (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2004, p.1).

Para a execução da Certificação Ocupacional foi escolhida a Fundação Luiz Eduardo Magalhães (FLEM), do Governo do Estado da Bahia, parceira do Instituto Ayrton Senna (ROCHA, 2008, p.111).

Segundo essa Fundação o exame ocorre por meio da aplicação de Teste de Conhecimentos Específicos (T1), Teste de Comunicação e Expressão da Língua Portuguesa (T2) e Teste de Questões Práticas (T3) (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2004, p. 3).

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, práticos e simulações, que tem como premissa a preparação dos dirigentes com vistas ao desenvolvimento e implantação de padrões, instrumentos, rotinas instruções e mecanismos operacionais de Gestão Escolar Estratégica (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2004, p.2).

Em entrevista as diretoras esclareceram como ocorreu o processo de implantação do processo seletivo, incluindo a certificação ocupacional de dirigentes escolares:

Primeiramente foi escrito por CI logo após eu me lembro que antes de acontecer teve várias reuniões na SEMED para tirar dúvidas para esclarecer e assim os diretores também foram se reunindo e fazendo momentos de estudo pra tirar um pouco a ansiedade (DIRETORA D, Entrevista, 2011).

Foi um processo assim começou a gente teve uma reunião para esclarecimento. E depois nós tivemos um curso de uma semana com o pessoal do Instituto Ayrton Senna, começou por aí. Aí depois saiu o Decreto da Certificação onde todos os diretores que já estavam no cargo e os pretendentes que queriam fazer a prova, houve uma seleção interna nas escolas de candidatos onde cada direção também participava, fizemos a prova em três processos, foram três provas com caráter eliminatório, fazia a primeira passava, fazia a segunda passava, fazia a terceira até sair o resultado final. Dois anos depois a recertificação que aí foram duas provas,

também pela Fundação Luís Eduardo Magalhães (DIRETORA A, Entrevista, 2011).

As diretoras relatam como aconteceu o processo de implantação e ressaltam que não houve uma consulta prévia ou discussão anterior com os diretores,, ou seja, o processo seletivo e a certificação ocupacional foram apresentados aos diretores e, posteriormente, já participaram de todas as suas etapas, pois dessa participação dependia a continuidade do seu trabalho no cargo de diretor escolar.

Ela ocorreu dessa forma: foi feito uma reunião de diretores onde foi colocado pela própria Secretaria da importância dessa certificação, até porque o prefeito da época não era favorável a eleição de diretores e até pela questão da história própria lei da LDB que pede a escola democrática maior participação da comunidade pra essa escola democrática, eu acho que foi a forma deles estarem colocando essa lei em prática mas sem fazer eleição direta pra diretor de escola. Então houve um treinamento nós passamos pelas provas os diretores e diretores adjuntos e fizemos as provas, depois foi feito um banco de dados onde aqueles.... Que foi aberto inclusive para professores efetivos que tivessem intenção de estar pleiteando uma vaga enquanto diretor escolar foi feito uma lista dessas pessoas aprovadas e à medida que iam, esses diretores iam saindo ou eram tirados da direção aí eles iam chamando, o diretor ia lá no banco escolhia seu diretor adjunto, sempre tinha que ser primeiro diretor adjunto pra depois estar assumindo a direção dessa forma que se deu todo o processo, esse foi o primeiro momento que foi feito (DIRETORA B, Entrevista, 2011).

Destaca-se que a Diretora B chama a atenção para o fato de que o prefeito não era favorável à eleição para o acesso ao cargo de diretor da Rede Municipal, referindo-se à LDB, que institui como princípio, a gestão democrática, com base na Constituição Federal de 1988. Enquanto a Diretora A acentua,

[...] foi um processo doído, porque não dizer que exigiu conhecimento porque eu sempre gostei de estudar, mas assim o *stress* emocional, mexeu muito dependia do seu cargo do seu emprego e a gente viu muitos colegas que não conseguiram, serem exonerados e que até faziam um bom trabalho, eu acho que a carga maior foi a carga emocional pra nós acho que a gente no momento, a gente não estava preparado para essa carga emocional como foi, depois a gente, até acostumou (DIRETORA A, Entrevista, 2011).

A Diretora C corrobora com a afirmação anterior.

Foi uma fase bastante tumultuada, porque não houve uma pesquisa, trouxe pra gente tipo oferecendo democraticamente, obrigando, então muita gente não aceitava foi um período assim bem complicado entre os diretores. Tanto que a primeira Certificação que teve houve diretores que reprovaram, houve diretores que tiveram infarto, até mesmo teve um diretor que faleceu e as pessoas comentam que foi devido ao resultado dessa Certificação porque na

prática ele era um excelente diretor, resolvia tudo quanto era problema num dos bairros mais complicados de Campo Grande ele resolvia e na teoria ele não conseguiu (DIRETORA C, Entrevista, 2011).

As diretoras das escolas A e C enfatizam a grande carga emocional que as etapas da certificação trouxeram para o cotidiano de sua atuação profissional. Nesse sentido a Diretora C pontua a dificuldade de aceitação por parte dos diretores, já que não houve uma consulta anterior para levantar a opinião dos diretores e o processo foi imposto.

As entrevistadas relataram também como a SEMED encaminhou as orientações do processo seletivo para dirigentes escolares:

As orientações do processo seletivo ela se deu por meio de C.I., só comunicando e foi feito uma, não digo parceria mas foi contratado uma assessoria do estado da Bahia, aonde nós recebíamos as cartas pra estar estudando, pra estar se preparando, foi feito curso treinamento, apostilas, aí fizemos as provas, quem não passou, o diretor que não passou na prova teve uma segunda chance, o que não passou na segunda chance ele foi tirado da direção e logo em seguida assumia outra pessoa que já tinha esse processo de seleção, aí a segunda vez, foi feito dessa forma aí aqueles que estavam na lista assumia, depois num segundo momento foi feito, aí se abriu mais para escolas tinha que selecionar os professores dos turnos, fazia uma eleição prévia de diretores tinha que ser da mesma escola e era escolhido ali pela comunidade escolar, pelos alunos e professores pra poder fazer o curso o treinamento, aí ele passaria no caso os novos e os diretores fariam a prova novamente, quem era aprovado permanece, quem não era aprovado já era substituído por aquele que passou (DIRETORA B, Entrevista, 2011).

Foi muito bem explicado no Diário Oficial saiu artigos, a lei dizendo a data, os conteúdos de que forma aconteceria anunciando a data também dos aprovados, dessa forma foi passada (DIRETORA D, Entrevista, 2011).

Bom, primeiro nós tivemos uma reunião antes de sair o Decreto, uma reunião com a Secretária e os técnicos da Secretaria para passar as informações o que seria essa Certificação, porque tínhamos que fazer, como seria feito. Aí saiu o Decreto, falando tudo da Certificação o que seria avaliado, itens de avaliação, quem poderia participar, como deveria ser feito esclarecendo tudo. Então acho que foram esses pontos: a reunião e o Decreto, a reunião para esclarecer o Decreto (DIRETORA A, Entrevista, 2011).

Ficou claro nas respostas das diretoras como ocorreu o encaminhamento da SEMED em relação ao processo seletivo, ou seja, foram comunicadas por meio de reuniões e posteriormente pelos Decretos e/ou Resoluções. O exercício democrático não fez parte do processo, uma vez que os diretores não foram consultados acerca do assunto.

Eles trouxeram um ministrante que deu um curso uma semana pra gente, nós ficamos internados praticamente uma semana fazendo curso uns livrões que a gente chamava de “tijolões” do Instituto Ayrton Senna, que a gente

estudava aquilo ali a partir dali, dessa uma semana de curso nós começávamos a nos preparar pra essa certificação (DIRETORA C, Entrevista, 2011).

Segundo a Diretora C, os diretores foram preparados pelos ministrantes, por meio dos materiais do IAS para posterior participação nas provas de Certificação.

Essa decisão remete à análise de Shiroma e Schineider (2011) ao afirmarem que políticas para avaliar professores e remunerá-los ou promovê-los na carreira segundo seu desempenho ou conhecimentos explicita a intenção de incutir, na educação, a cultura da avaliação pautada na meritocracia, na competição entre pares, na responsabilização pelos resultados e na flexibilização salarial - elementos típicos do setor privado, mas cada vez mais presentes na totalidade do setor público.

Ao final do processo, conforme, a Resolução SEMED, nº. 50 de 7 de agosto de 2002 (Art. 10), “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” (CAMPO GRANDE, 2002).

Isso significa que, em última instância, cabe ao Poder Executivo a indicação ao cargo de Diretor escolar.

Como a gestão democrática é matéria passível de regulamentação pelos sistemas de ensino, Vieira (2006) demonstra que há, por exemplo, diferentes formas de acesso ao cargo de diretor escolar em nosso país, ficando sob a responsabilidade de cada Estado ou Município implantá-la, como pode ser observado no quadro abaixo.

Quadro 1 - Formas de acesso ao cargo de diretor no Brasil

Formas de acesso	Estados e Distrito Federal	Quantidade
Indicação (técnica ou política)	AP, AM, RO, RR, MA, PI, RN, PB, SE, ES, e SC	11
Eleição direta pela comunidade	AC, PA, PB, AL, RJ, RS, MS, MT e GO	9
Eleição direta após cumprimento de provas de seleção técnica	PR, MG, CE, TO e PE	5
Seleção técnica	BA, SP e DF	3

Fonte: Vieira (2006, p.38).

O estado de Mato Grosso do Sul está entre os nove estados que instituiu a eleição direta pela comunidade. A gestão democrática da educação foi regulada por meio dos Decretos n. 5.686/91 e n. 7.227/93 (FERNANDES, 2008).

Segundo a autora os mecanismos de democratização das relações na escola foram contemplados em dois instrumentos: a eleição de diretor e a eleição de colegiado escolar.

O programa educacional, implantado pela Secretaria de Estado de Educação que orientou as eleições de diretores e colegiados escolares, foi denominado “Democratização das escolas: 1) eleição de diretor e colegiado escolar; 2) autonomia financeira da escola”; integrava o projeto de educação para Mato Grosso do Sul na gestão governamental de Pedro Pedrossian, para o período de 1991 a 1994, intitulado “Uma proposta de educação para MS - educação pública e democrática - colegiado escolar”.

À época, esse programa, por um lado, materializou na escola reivindicações históricas dos educadores organizados, o que sinalizava para a ruptura com tradicionais práticas políticas oriundas do Poder Executivo e do Poder Legislativo, como, por exemplo, a prática da indicação de diretor de escola por meio de livre nomeação, situação que realiza o clientelismo e o patrimonialismo político; por outro lado, revelou que a escola, enquanto instituição social histórica, também é capaz de construir relações de reprodução de clientelismo e de patrimonialismo político (FERNANDES, 2008, p.520).

Entendendo a democracia como processo aponta que houve intensas modificações que perpassaram a gestão da escola nos anos 1990, por exemplo: novas formas de participação dos atores escolares; intensas mobilizações no sentido de garantir no interior da escola o processo eleitoral; novos temas para o debate colocados pela e para a escola (FERNANDES, 2008).

Assim, a forma de acesso ao cargo de diretor escolar, ao longo dos anos 1990 e início dos anos 2000 na Rede Estadual de Ensino, em que nas unidades escolares estaduais o diretor é escolhido por eleição direta pelos segmentos escolares, difere da Rede Municipal de Campo Grande, MS, em que mesmo o diretor passando pela certificação ocupacional, a sua indicação depende do chefe do poder executivo.

2.3 O Acompanhamento Sistemático dos Diretores Escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande

Em 2005 foi eleito prefeito Nelson Trad Filho, do PMDB, para o período de 2005 a 2008. Para essa eleição o partido contou com apoio de vários partidos políticos por meio de coligações, dentre eles o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), partido este que

indicou a Secretária de Educação do Município. Assinala-se que o referido prefeito não renovou a parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS).

Nesse período, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) apresentou a Resolução SEMED n. 89, de 28 de setembro de 2005, instituindo o “Programa de Gestão Escolar nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS”, com “o objetivo de fortalecer a gestão das escolas, assegurando o acesso, a permanência e o sucesso escolar do aluno”.

De acordo com o art. 4º:

Este programa está centrado: I- na autonomia escolar; II- nos padrões mínimos da escola; III- no fortalecimento do processo de planejamento educacional, IV- no apoio técnico pedagógico; V- no acompanhamento das rotinas escolares; VI- na consolidação do processo de seleção de dirigentes escolares; VII- no pacto de desempenho escolar.

A mencionada Resolução estabelece em seus artigos o papel da SEMED e seus agentes em relação às unidades escolares e dispõe as tarefas que são inerentes ao diretor escolar. Conforme o Art.11 “a unidade escolar obedecerá ao cronograma de entrega de tarefas, conforme anexo A desta Resolução SEMED.”

Quadro 2 - Cronograma de entrega dos instrumentos do programa de Gestão Escolar

Tipo de Informação	Data de Entrega	Sector Recebimento
Mapeamento de atividades	10º dia útil de fevereiro	DGN Superintendente
Quadro de identificação da escola	10º dia útil de março	DGN Superintendente
Perfil II	10º dia útil de março	DGN Superintendente
Acompanhamento mensal de 1ª a 8ª séries	Dia 12 de cada mês	DGN Superintendente
Fichas de leitura de 1ª e 2ª séries	10º dia útil após o término de cada bimestre	DGN Superintendente
Gráfico de frequência	10º dia útil após o término de cada bimestre	DGN Superintendente
Gráfico de desempenho	10º dia útil após o término de cada bimestre	DGN Superintendente

E estabelece também as rotinas escolares que os diretores devem cumprir. Segundo o Art.12 “as rotinas escolares a que se referem o art.10 obedecem ao disposto no anexo II desta Resolução”:

- a) agenda do diretor

- b) controle da frequência de alunos, professores e funcionários,
- c) controle de abandono e transferência de alunos;
- d) mapeamento de atividades;
- e) monitoramento do calendário escolar;
- f) análise de resultado do desempenho acadêmico;
- g) monitoramento da manutenção e infra-estrutura;
- h) acompanhamento de instrumento pedagógicos (CAMPO GRANDE, 2005, p.16).

As recomendações contidas na Resolução SEMED n. 89, de 28 de setembro de 2005, bem como nos seus anexos, o cronograma de entrega dos instrumentos do programa de Gestão Escolar e as Rotinas escolares nos remetem aos materiais que norteavam o fazer do diretor escolar no âmbito da parceria com o Instituto Ayrton Senna, por meio dos materiais do Programa Escola Campeã. Um dos instrumentos utilizados no PEC é um manual denominado “Agenda do Diretor”, nele constam todas as ações que o diretor tem que realizar, sendo que essas ações estão divididas em quadros: ações que a direção tem que fazer todos os dias; semanalmente; todos os meses; todos os bimestres; no primeiro semestre; no segundo semestre e ações que a direção tem que fazer uma vez por ano (ANEXO B).

Ressalte-se que cada um desses quadros detalha pontualmente a tarefa do diretor em cada período acima exposto, tarefas estas semelhantes e/ou idênticas às expostas na Resolução SEMED n. 89, de 28 de setembro de 2005 como: controle da frequência de alunos, professores e funcionários, controle de abandono e transferência de alunos, análise de resultado do desempenho acadêmico dentre outros. Outra semelhança é a exigência das datas estipuladas para a realização das tarefas. Porém a Resolução além de estipular a data indica também que estes relatórios deverão ser enviados à Divisão de Gestão e Normas, departamento da Secretaria Municipal de Educação.

É possível perceber tanto no Cronograma de entrega dos instrumentos do programa de Gestão Escolar quanto nas Rotinas Escolares que há um forte controle por parte da SEMED, em relação ao cotidiano escolar por meio de instrumentos de gestão pré-estabelecidos.

Gaulejac (2007, p. 100) ao referir-se aos instrumentos de gestão, na lógica gerencialista, afirma que “eles são construídos sobre pressupostos raramente explicitados, lógicas implícitas que se impõem por meio de regras, de procedimentos e de indicadores que se aplicam sem que haja possibilidade de se discutir sua pertinência”.

A Resolução ora analisada revoga a Resolução SEMED n.50, de 07 de agosto de 2002, esta, porém mantém algumas determinações contidas na anterior e acrescenta

instrumentos estabelecidos pela Secretaria de Educação com o objetivo de “fortalecer a gestão da escola” (CAMPO GRANDE, 2005).

No ano seguinte, a Resolução SEMED n. 100, de 17 de novembro de 2006, dispõe sobre o processo seletivo para dirigentes das escolas municipais e seu art. 5º prevê as três etapas obrigatórias: Etapa I- Seleção de servidores interessados em integrar o Banco de Candidatos a dirigentes escolares das unidades da Rede Municipal de Ensino; Etapa II- Curso de Formação em Gestão Escolar; Etapa III- Certificação Ocupacional mediante realização de provas objetivas e descritivas, de caráter eliminatório, a fim de avaliar conhecimentos especiais de educação, comunicação e expressão da Língua Portuguesa e questões práticas de gestão escolar (CAMPO GRANDE, 2006, p. 4).

Como se verifica esse governo manteve o processo seletivo para o provimento do cargo de dirigente escolar, conforme instituído no mandato do governo anterior, no âmbito da parceria público-privada.

Essa decisão pode ser interpretada, utilizando as palavras de Santos (2003), de que a busca pela melhoria no padrão de qualidade dos serviços prestados nos diversos setores, constitui a motivação principal para o desenvolvimento de experiências de certificação de pessoas. Em outros termos,

O engajamento das organizações no processo de certificação de pessoal tem, como foi mencionado sua motivação baseada na necessidade de se adequar o perfil dos trabalhadores às demandas do processo produtivo. Nesse caso, a certificação representa um processo de reconhecimento dos saberes adquiridos pelos trabalhadores, independentemente da forma como foram construídos. Nesse processo, a certificação funcionaria como um mecanismo de seletividade, à medida que o trabalhador só é certificado quando atende a determinados requisitos que estão relacionados não somente aos saberes técnicos, mas a ‘comportamentos úteis’ à organização. Assim, seriam reconhecidos não somente os saberes adquiridos pela via da educação formal, como também, os adquiridos no próprio *locus* de trabalho - através de treinamentos promovidos pela empresa ou mesmo, no próprio processo de trabalho (SANTOS, 2003, p. 89- 90).

Conforme a mencionada Resolução, os candidatos aprovados farão parte de um banco de dados, como disposto no art. 20, ou seja, “os candidatos aprovados na última etapa do processo integrarão o Banco de Candidatos à Direção Escolar, para posterior indicação ao provimento de cargo pelo Poder Executivo”.

Após indicação pelo Poder Executivo os candidatos que forem nomeados deverão conforme art. 21 da mesma Resolução: Assinar um Termo de Compromisso assumindo a responsabilidade de:

a) elaborar e implementar o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola;

b) elaborar e implementar mecanismos que concorram para melhoria dos indicadores de qualidade do ensino na Rede Municipal de Ensino;

c) cumprir e fazer cumprir as diretrizes estabelecidas na Política Educacional da Rede Municipal de Ensino, bem como outras determinações da Secretaria Municipal de Educação (CAMPO GRANDE, 2006, p. 5).

Ainda, os diretores que já ocupam o cargo serão avaliados pela Secretaria conforme disposto no art. 22, isto é, “os servidores ocupantes do cargo de direção escolar serão avaliados anualmente pela Secretaria Municipal de Educação”. E complementa no Parágrafo único “Os critérios a serem considerados levarão em conta os compromissos assumidos pelo dirigente, bem como os indicadores de eficiência da escola”.

Em outro parágrafo a referida Resolução refere-se à avaliação dos dirigentes que já estão no cargo: “Caberá ao departamento de Gestão e Normas a operacionalização do processo de avaliação dos dirigentes escolares”. E enfatiza em seu art.24 que a exoneração de servidores do cargo em comissão de Diretor Escolar ocorrerá: I- mediante descumprimento do Termo de Compromisso; II- mediante o descumprimento de suas atribuições; III- no cometimento de penalidades previstas na Lei Complementar n.7 de 30 de janeiro de 19996 e demais legislações pertinentes; IV- mediante resultado da avaliação de desempenho efetuada pelo Departamento de Gestão e Normas.

Os documentos oficiais deixam claro que foi criado mais um instrumento para o monitoramento dos diretores que passaram pela certificação e atuam na Rede Municipal de Ensino - Termo de Compromisso - este documento reforça ainda mais a responsabilização dos diretores acerca dos mecanismos para melhoria dos indicadores educacionais da REME, bem como para a observância das regras aplicadas pela Secretaria.

Nesse sentido, os diretores da Rede Municipal de Ensino (REME) são acompanhados pelos técnicos da SEMED para assegurar o cumprimento do que prevê o Termo de Compromisso assinado pelos diretores ao ingressarem ou continuarem no cargo. Desse modo, há a verificação por meio do acompanhamento dos técnicos do Departamento de Gestão e Normas se todos os requisitos do Termo estão sendo cumpridos.

Na mesma data, 20 de novembro de 2006, foi publicado no Diário Oficial o Edital n. 1/2006 da SEMED, com a chamada para mais um processo seletivo de dirigentes escolares na Rede Municipal de Campo Grande.

A avaliação dos diretores nas unidades escolares realizada pela SEMED para verificar o cumprimento das suas funções, conforme Resolução n. 100/2006 já estava instituída. Porém é a Resolução SEMED n. 114, de 30 de agosto de 2007, que dispõe sobre o processo seletivo de dirigentes escolares da Rede Municipal de Ensino e institui a IV Etapa desse processo, ou seja, o “Acompanhamento Sistemático”. Assim, segundo o art. 4º dessa Resolução:

O Processo Seletivo de Dirigentes Escolares da Rede Municipal de Ensino é constituído de quatro etapas, quais sejam: I- Etapa I: Seleção de servidores interessados em integrar o Bando de Candidatos a dirigentes escolares das unidades da Rede Municipal de Ensino; II- Etapa II: Participação e aprovação no Curso de Formação em Gestão Escolar; III- Etapa III: Realização de provas objetivas e descritivas de caráter eliminatório, a fim de obter a Certificação Ocupacional; IV- Etapa IV: Acompanhamento Sistemático.

Como se pode observar o processo seletivo de dirigentes escolares continua como já fora instituído com a seleção de servidores; a participação e aprovação, no curso oferecido pela SEMED; a realização das provas com caráter eliminatório, porém foi acrescida e implantada a IV etapa que consiste no Acompanhamento Sistemático do trabalho do diretor e diretor adjunto da REME.

O Art. 18 da mencionada Resolução define que “Os servidores ocupantes do cargo de diretor escolar e diretor adjunto serão avaliados anualmente pela Secretaria Municipal de Educação, por intermédio do Departamento de Gestão e Normas através de Acompanhamento Sistemático - IV Etapa” (CAMPO GRANDE, 2007a).

Esse Acompanhamento está previsto no documento denominado “Política de Gestão Escolar da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande”, instituído pelo Decreto n.10.130, de 17 de agosto de 2007. O documento expressa que

[...] a Política de Gestão Escolar da Rede Municipal de Ensino propõe certificar seus candidatos a diretores, e estabelece um processo que inclui, além da participação da comunidade na indicação dos candidatos, a formação acadêmica, por meio de estudos teórico - prático que fundamentam a ação profissional. Depois dessa etapa, acompanhar-lhes os trabalhos para contribuir na melhoria da condução e no enriquecimento da gestão possibilitando a autonomia, o estímulo a construção de equipes de trabalho capazes de tomar decisões, visando à produtividade e à qualidade do ensino construído na unidade escolar (CAMPO GRANDE, 2007b, p.18).

Acrescenta que esse processo será gerenciado tendo como pressuposto

‘Assegurar uma educação de qualidade garantindo acesso, a apropriação do conhecimento e a formação da cidadania’ [...] assim a Secretaria Municipal de Educação assume a certificação, o acompanhamento e a formação continuada aos diretores escolares, objetivando a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem bem como a construção de uma gestão participativa no espaço escolar, articulando as dimensões administrativa, pedagógica, legislativa e técnica, tendo em vista a função maior da escola: o desenvolvimento social, humano e intelectual dos que nela estão inseridos (CAMPO GRANDE, 2007b, p.18).

E apresenta os indicadores e instrumentos avaliativos, referindo-se a quarta etapa do processo seletivo.

Os candidatos certificados que forem nomeados passarão, anualmente, pela quarta etapa do Processo Seletivo, que é o **Acompanhamento Sistemático** do desenvolvimento das atribuições da direção escolar, levando-se em consideração a concepção e as diretrizes de gestão escolar da Secretaria Municipal de Educação/SEMED, o Termo de Compromisso que assinaram, bem como a participação regular em programas de formação continuada. Essas observações serão registradas em um relatório anual, relativo a cada diretor escolar e diretor-adjunto, sobre cujo desempenho no cargo, será emitida uma avaliação, observados pontos relevantes, suas conquistas, suas dificuldades, as necessidades de aperfeiçoamento ou, ainda, a necessidade do afastamento do cargo ora ocupado (CAMPO GRANDE, 2007b, p. 39).

Conforme a citação acima, a direção escolar é acompanhada sistematicamente, no sentido de “monitorar” o desenvolvimento de suas atribuições, levando-se em conta a concepção e as diretrizes de gestão escolar da SEMED, o Termo de compromisso que assinou e a participação em programas de formação continuada.

Nesse processo, o diretor escolar é avaliado por uma equipe da Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de “assegurar que se faça cumprir a missão da Secretaria Municipal de Educação, estabelecida no termo de compromisso assinado pelos nomeados, com validade de um ano, a partir da assinatura, renovável, portanto, anualmente, de acordo com as necessidades das partes” (CAMPO GRANDE, 2007b, p.40).

O fato do Termo de Compromisso ser assinado anualmente aponta a instabilidade dos diretores em relação ao cargo que ocupam já que este será assinado, novamente, por mais um ano desde que o diretor cumpra os compromissos e exigências nele expressos.

A lógica presente no Termo de compromisso aproxima-se da afirmação de Gaulejac (2007) ao salientar que a gestão gerencialista preocupa-se antes de tudo em “canalizar” as necessidades dos “clientes” sobre os produtos da empresa e de transformar os trabalhadores em agentes sociais de desempenho. O trabalhador é considerado se for

“rentável”. Dessa forma, o diretor continua no cargo apenas se obtiver um “desempenho” satisfatório aos olhos do sistema educacional municipal.

Assim, no entendimento da SEMED para que o trabalho da direção escolar na Rede Municipal de Ensino (REME) garanta a construção de uma gestão participativa, julga-se necessário o delineamento das competências do diretor escolar e do diretor-adjunto, uma vez que é fundamental o trabalho com critérios definidos.

Na concepção de Melo (2009) há uma sutil, porém essencial diferença entre compartilhar a gestão e democratizar a gestão. O que vem sendo posto pelas políticas de governo é o primeiro conceito, como concessão de um poder maior, com o objetivo de envolver as pessoas e buscar aliados de “boa vontade” que se interessem em “salvar a escola pública”:

Para compartilhar a gestão não é preciso explicar a situação precária em que se encontra a escola pública, nem tampouco identificar os responsáveis e os determinantes desse quadro. É bastante comprovar que a realidade é grave e precisa ser resolvida, estando a solução nas mãos da comunidade escolar que, na forma de gestão compartilhada, irá buscar os meios possíveis para melhorar o desempenho e a imagem da escola. Por comunidade escolar entende-se os pais, os alunos, os trabalhadores em educação (nos documentos oficiais especificados em professores e diretores, anulando-se os funcionários administrativos), as diversas associações do bairro e os empresários. A participação, dever de ofício para uns e voluntariado para outros, revela uma concepção que se afasta da idéia de controle social e se aproxima do conceito de gerência (MELO, 2009, p. 246).

O conceito de competência adotado pela Secretaria Municipal de Educação/SEMED refere-se “[...] a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desenvolvimento eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (CAMPO GRANDE, 2007b, p. 40). Essa concepção direciona para a lógica do mérito e da competitividade.

A competência configura-se como uma noção polissêmica que vem sendo apropriada por diferentes interlocutores sociais e em diferentes contextos. Pelos empresários, para fazer face a um perfil desejável de trabalhador; pelos trabalhadores, também como caracterizador de um perfil requerido pelo mercado de trabalho; pelo Estado, como norteador de políticas públicas e, pelos educadores, como elemento constitutivo de currículos, avaliações e propostas pedagógicas (SANTOS, 2003, s/p)

O documento “Política de Gestão Escolar da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande” ressalta que a função do diretor escolar é complexa. Nos termos do documento,

é necessário destacar que esse profissional precisa apresentar características exigidas pela natureza do contexto escolar, as quais específicas e direcionadas, são aqui apresentadas sob forma de dimensão, e abrangem todas as ações profissionais desenvolvidas pela direção escolar (CAMPO GRANDE, 2007b, p.41).

Esse discurso assemelha-se ao que preconizava os documentos na vigência da parceria com o Instituto Ayrton Senna instituído no governo do período anterior.

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 focado 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 (ROCHA, 2007, p.59)

Nesse sentido, a avaliação das tarefas desempenhadas pelos gestores escolares da Rede Municipal de Ensino foi estabelecida em quatro dimensões: pedagógica, administrativa, legislativa e técnica.

Em cada dimensão está previsto o que será observado pela Secretaria, no trabalho desenvolvido pelo diretor escolar, bem como explicita o que a SEMED espera da atuação dos diretores.

Dessa forma a Secretaria Municipal de Educação, por meio da “Política de Gestão Escolar da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande”, esclarece no referido documento a importância das quatro dimensões, afirmando que elas expressam e norteiam o acompanhamento sistemático do diretor escolar e do diretor-adjunto e definem a organização da Matriz de Competências do trabalho da direção escolar.

Na Matriz de Competência, destaca a escala de valores que possibilita a mensuração de diferentes indicadores, e permite um acompanhamento mais preciso capaz de apontar em quais aspectos os gestores devem aprimorar sua prática (CAMPO GRANDE, 2007b).

Nessa perspectiva, cada dimensão proposta na “Política de Gestão Escolar da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande”, apresenta vários indicadores e por meio destes os gestores escolares são avaliados, a eles são atribuídas notas ou como mencionado no documento “escala de valores”. Cada indicador é desmembrado em cinco ou mais itens que retratam as tarefas que devem ser desenvolvidas pelos gestores escolares no exercício de sua função.

Dimensão pedagógica: à direção escolar cabe buscar mecanismos que proporcionem a criação, planejamento e avaliação das atividades elaboradas no âmbito da unidade escolar, valorizar os aspectos culturais, econômicos e sociais e adequá-los ao currículo escolar para a efetiva aprendizagem e apropriação do conhecimento pelo aluno.

[...] A identificação, análise e a produção de materiais e recursos didáticos merecem atenção da equipe para diversificar as atividades propostas e potencializar seu uso em diferentes situações, observando, principalmente, o índice do desempenho dos alunos efetivados pelas avaliações externas da SEMED e do MEC, para propor ações efetivas que minimizem os déficits de aprendizagem, bem como a evasão e a repetência, e primem pela qualidade da ação pedagógica na unidade escolar (CAMPO GRANDE, 2007b, p. 45).

Na Dimensão pedagógica estão previstas as ações pedagógicas da escola que serão propiciadas pelo diretor na execução de seu trabalho, ou seja, destacando-se o fato de que é sua a responsabilidade pelo índice de desempenho dos alunos resultante das avaliações externas, sejam realizadas no âmbito da própria SEMED ou pelo Ministério da Educação (MEC). Entre os indicadores dessa Dimensão podem ser destacados:

Dimensão pedagógica I- assegura uma educação de qualidade: [...] cumpre e faz cumprir as orientações curriculares da SEMED; utiliza mecanismos para elevar os índices de aproveitamento apontados pela SEMED e pelo MEC para sua unidade escolar [...]. II- Coordena a elaboração, a implementação, o monitoramento e a avaliação do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Desenvolvimento da Escola- PDE: promove reuniões de estudo para elaboração do PPP e PDE; garante observância do PPP; cumpre cronograma de ações do PDE. III - Assegura a elevação do desempenho do aluno nas avaliações promovidas pela SEMED e pelo MEC: cria em conjunto com a equipe técnica e professores mecanismos de elevação do índice de desempenho escolar, assegurando sua aplicabilidade; cumpre e faz cumprir as metas de elevação do índice de desempenho escolar (CAMPO GRANDE, 2007b, p. 52).

Como assinala Souza (2009, p. 281) a dimensão pedagógica do trabalho escolar, ao focar na concorrência, o mecanismo de promoção de sua melhoria, “[...] tende a secundarizar o papel e a importância das decisões e ações de natureza política que dão suporte a determinados processos e produtos escolares, deixando de ter centralidade as condições estruturais relativas à formulação e à gestão da educação, responsáveis pela ineficiência e ineficácia do sistema de centralidade” (SOUZA, 2009, p, 281).

Os indicadores definidos na Dimensão Pedagógica referem-se a todas as ações pedagógicas da unidade escolar. Cabe pontuar a responsabilização que incide sobre os diretores no “Acompanhamento Sistemático”. Por exemplo, o item concernente ao desempenho dos alunos nas avaliações, o indicador assinala se o diretor “assegura a elevação do desempenho do aluno nas avaliações promovidas pela SEMED e pelo MEC”. Percebe-se a

grande ênfase nos resultados, já que vários indicadores desta dimensão são destinados ao item “elevação dos índices”.

Segundo a análise de Adrião (2006, p. 75),

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

A afirmação acima colabora com essa reflexão e suscita o questionamento: até que ponto a autonomia pedagógica concedida às escolas não passa de retórica, na medida em que apesar das escolas elaborarem seu Projeto Político Pedagógico, a ênfase do Acompanhamento Sistemático incide nos resultados do desempenho dos alunos?

A Dimensão administrativa exige dos diretores conhecimento acerca da organização dos programas de gestão e financiamento no qual a escola está inserida, bem como a execução da prestação de contas. Para tanto, segundo o documento, a escola deve constituir a APM e buscar demais parcerias.

Dimensão administrativa: Esse âmbito, relativamente amplo, diz respeito à realidade burocrática e financeira da unidade escolar. Portanto, cabe aos gestores escolares a compreensão da organização, gestão e financiamento dos programas e projetos, como o PDE, PDDE, convênio PME e outros que repassam recursos financeiros às unidades escolares, efetuando a devida prestação de contas. Desde modo, torna-se fundamental o incentivo à constituição e dinamização da APM, bem como de outras parcerias, visando integrar e beneficiar a comunidade escolar, de modo a promover sua participação e comunicação entre os pais e a comunidade escolar (CAMPO GRANDE, 2007b, p. 46).

No que se refere à Dimensão administrativa os indicadores estão relacionados à documentação referente aos programas de financiamento que a escola participa e retoma alguns itens já mencionados na Dimensão Pedagógica.

Dimensão administrativa [...] assegura a integração da unidade escolar e a SEMED; [...] conhece e observa os processos administrativo-financeiros adotados pela SEMED, [...] encaminha à SEMED os documentos relativos à execução do PDE, PDDE, APM e Censo Escolar, cumprindo os prazos estabelecidos e assegurando a fidedignidade dos dados; [...] participa e incentiva sua equipe a participar de programas de formação continuada, visando o aperfeiçoamento profissional; participa assídua e ativamente dos eventos promovidos pela SEMED visando à formação continuada; assegura

o desempenho funcional da equipe da sua unidade escolar; zela pelo patrimônio de sua unidade escolar (CAMPO GRANDE, 2007b, p. 53-56).

Segundo a “Política de Gestão Escolar da Rede Municipal” é necessário que o diretor compreenda as questões educacionais em âmbito nacional e local. A Dimensão Legislativa, assim como a Dimensão Pedagógica, evidencia a preocupação que o diretor deve ter com as avaliações externas e a responsabilidade de propor estratégias para a melhoria do desempenho do aluno.

Dimensão legislativa: para que se possa compreender e identificar as questões relacionadas à educação em âmbito nacional e, posteriormente, local, é fundamental que os gestores escolares atentem aos dados estatísticos, quadro geral da educação no país para que, dessa forma, possam conhecer e aplicar a legislação que orienta as atividades escolares, conhecer as fontes de recursos financeiros disponíveis e viabilizar sua utilização de forma a beneficiar a unidade escolar. Igualmente, conhecer os instrumentos da avaliação externa, interpretar seus resultados, propor estratégia para a melhoria do desempenho do aluno. Torna-se necessário, também, conhecer e aplicar o Regimento Escolar nas ações cotidianas da unidade escolar (CAMPO GRANDE, 2007b, p. 46).

A **Dimensão legislativa**, por sua vez, apresenta indicadores voltados ao cumprimento das políticas públicas educacionais vigentes, incluindo o cumprimento das orientações recebidas pela SEMED.

Dimensão legislativa [...] conhece e cumpre as políticas públicas em vigor no país; [...] orienta sua equipe para o cumprimento de ações relativas às políticas públicas adotadas pela SEMED; [...] recebe a Inspeção Escolar da SEMED, disponibilizando toda documentação e informações solicitadas, cumprindo e fazendo cumprir as orientações recebidas; assegura a distribuição do livro didático, zelando por sua utilização e conservação (CAMPO GRANDE, 2007b, p.56-58).

A Dimensão técnica, por seu lado, está voltada ao relacionamento interpessoal no âmbito escolar, bem como às decisões e encaminhamentos do diretor nesse sentido. Outro ponto ressaltado nesta dimensão é a avaliação como parte integrante de uma gestão democrática.

Dimensão técnica: os gestores escolares lidam com situações que estão em constantes mudanças. Portanto precisam, muitas vezes, mediar relações humanas e sociais existentes na escola, administrar conflitos, realizar ajustes, avaliar e reavaliar o que planeja no contexto escolar. Nesse sentido, cabe dizer que a avaliação é parte integrante do processo de construção de uma gestão democrática e requer dos sujeitos que compõem o ambiente escolar disposição e mobilização para orientar as escolhas e decisões que dizem

respeito às ações construídas na unidade escolar (CAMPO GRANDE, 2007b, p. 47).

Os indicadores previstos na Dimensão técnica apontam novamente elementos já mencionados nas demais dimensões como o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), o regimento escolar, porém acrescidos de outros indicadores. Nesta dimensão é perceptível o foco no envolvimento da comunidade local e escolar e a ênfase na melhoria da qualidade dos serviços por meio de parcerias.

Dimensão técnica [...] promove a elaboração e atualização do Projeto Político Pedagógico e do Regimento escolar de sua unidade escolar; assegura à equipe técnica e aos professores condições necessárias ao desenvolvimento do ensino de qualidade; incentiva a participação da comunidade escolar e local nas ações da unidade escolar; promove a melhoria da qualidade dos serviços prestados à comunidade escolar, por meio de parcerias; cria mecanismos de avaliação de desempenho e divulga-os para sua equipe visando o aperfeiçoamento profissional; acompanha sistematicamente o trabalho da Orientação Educacional e da Supervisão Escolar (CAMPO GRANDE, 2007b, p. 58- 63).

Os itens acima mencionados compõem os indicadores estabelecidos na “Política de Gestão Escolar da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande” que embasam a elaboração das fichas de acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação, pelos técnicos responsáveis para avaliação sistemática dos gestores nas unidades escolares.

No que se refere ao projeto político pedagógico, Melo (2009) destaca que o mesmo constitui espaço privilegiado para a escola definir em seus objetivos, sua organização e forma de gestão.

A análise das quatro dimensões propostas no documento da “Política de Gestão Escolar da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande”, por meio dos seus itens e indicadores das ações desenvolvidas nas escolas, sob a responsabilidade dos diretores escolares, vêm ao encontro das exigências contidas no terceiro termo aditivo (cláusula terceira) ao Termo de parceria entre o Instituto Ayrton Senna e a Prefeitura de Campo Grande, no período da vigência. Dentre várias estratégias indispensáveis para o programa, consta na Cláusula Terceira:

[...]

d) Promover a reforma legislativa necessária para a autonomia das escolas que compõem a rede pública municipal, bem como implementar as ações administrativas, financeira e pedagógicas necessárias para a completa autonomia das referidas escolas, o que inclui, mas não está limitado a transformar em política pública as práticas e normativas praticadas e

editadas ao longo da execução do PROGRAMA, bem como garantir a criação e desenvolvimento dos órgãos regulamentadores e fiscais das escolas, sob aspecto financeiro de forma a que a escola, no âmbito de sua autonomia, gerencie e preste contas não só dos recursos advindos da Secretaria de Educação, mas também, daqueles obtidos com ações realizadas no âmbito da própria escola (CAMPO GRANDE, 2004, p. 2).

A observância e o cumprimento das ações por parte dos diretores e diretores-adjuntos em todos esses indicadores exigidos nas Dimensões garantem uma nota satisfatória.

Para esse fim foi elaborado o Plano Integrado do Trabalho do Diretor Escolar e do Diretor Adjunto, como mecanismo de registro das ações detalhadas pelos diretores, e é composto pelas seguintes fichas de acompanhamento: 1- entrega de documentos; 2- tarefas; 3- PDE; 4- APM; 5- prestação de contas e 6- auto-avaliação, conforme disposto no documento “Política de Gestão Escolar da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande”, ou seja:

Ficha de acompanhamento 1- entrega de documentos: Coleta de informações entre os diversos setores da SEMED, procurando verificar o cumprimento de entrega dos documentos solicitados, considerando não somente a entrega, mas a pontualidade e qualidade do trabalho realizado.

Desta forma, os diretores têm a responsabilidade de cumprir com os compromissos de entrega da documentação com pontualidade, já que estes são requisitos para uma boa pontuação no Acompanhamento Sistemático.

Ficha de acompanhamento 2- tarefas: Registro de providências tomadas pela direção quanto ao atendimento às orientações dos relatórios de inspeção sanitária da Coordenadoria de Abastecimento Alimentar/ COALI, que supervisiona a qualidade da merenda escolar oferecida aos alunos. Também prevê a verificação da assiduidade do acesso ao correio eletrônico, veículo de comunicação amplamente divulgado e favorecedor de agilidade de nossas funções. Em relação as reformas e melhorias do prédio, os dados serão coletados também junto ao setor competente da SEMED.

Ficha de acompanhamento 3: PDE: Há uma preocupação especial quanto ao Plano de Desenvolvimento da Escola, e com essa ficha, pretende-se assegurar a efetivação de sua natureza, buscando fortalecê-lo como mecanismo necessário a melhoria da escola como um todo. Com os dados retirados dos documentos de posse do Departamento de Gestão e Normas, será possível verificar se o plano está sendo implementado pela unidade escolar (CAMPO GRANDE, 2007b, p. 68-69).

A escola comprova o atendimento a esse item, por meio dos *portfólios*, filmagens das atividades, fotografias e plano de aula do professor, evidenciando dessa forma, o monitoramento e controle das atividades desenvolvidas pela escola.

Cabe ressaltar que em todas as fichas são observados se foram cumpridos as datas e o prazo de entrega de cada documento solicitado, as decisões e encaminhamentos por parte dos diretores, além da agilidade, eficiência, pontualidade e qualidade da atuação como diretor (a) escolar, como pode se verificar também, nas fichas seguintes.

Ficha de acompanhamento 4- APM: Seguindo a mesma linha de pensamento que norteia o instrumento do PDE, essa ficha busca constatar o modo como a direção está conduzindo as ações da Associação de Pais e Mestres na unidade escolar, considerando a importância da participação da comunidade no desenvolvimento das ações do estabelecimento de ensino (CAMPO GRANDE, 2007b, p. 69).

Enquanto a Ficha seguinte trata da prestação de contas da escola. É de responsabilidade de o diretor se atentar para o cumprimento dos prazos. Desta forma, o diretor não pode descuidar em hipótese alguma da comprovação documental dos recursos adquiridos, sob pena de perder o benefício financeiro.

Ficha de acompanhamento 5- prestação de contas: Essa ficha abarca a questão da obrigatoriedade de a direção escolar cumprir com eficiência e pontualidade a prestação de contas dos recursos obtidos pela unidade escolar. Estão aqui previstos o PDDE, o PDDE da escola viva e o Convênio PME.

A ficha seguinte é destinada a auto- avaliação que o diretor faz do seu gerenciamento na unidade escolar e propõe que o diretor reflita se teve um bom desempenho perante sua escola.

Ficha de acompanhamento 6- auto -avaliação: Retrata o entendimento pessoal de cada diretor escolar sobre a *sua gerência na unidade escolar*, por ser um processo contínuo e em construção, independente de seu objeto. Também possibilita à direção escolar fazer parte dessa etapa do Processo de Seleção, à medida que lhe permite refletir sobre sua profissão, atuação e previsão de trabalho (CAMPO GRANDE, 2007b, p.70. Grifo nosso).

Como se verifica, o preenchimento das fichas acarreta uma sobrecarga de registro das atividades que deverão ser desenvolvidas pelos diretores escolares e em todas as ações espera-se deles pontualidade e qualidade no exercício de sua função.

Tais exigências são condizentes com as práticas decorrentes do Programa Escola Campeã, vigentes durante a parceria com o IAS:

(I) superintender as escolas, sendo co-responsável, ao lado do respectivo Diretor pelo resultado obtido pela unidade escolar, devendo proceder a, no mínimo uma visita mensal a cada escola;

(II) acompanhar, controlar, avaliar e integrar, no âmbito municipal, os processos e os resultados das escolas, com base no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE);

(III) viabilizar o PDE com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), atualizando-o e adequando-o, anualmente;

(IV) exercer o papel de interlocutor oficial entre as escolas e a SEMED, especialmente quanto à medida que assegurem a viabilidade de uma rede de escolas autônomas no município; e,

(V) integrar-se aos demais departamentos da SEMED, de forma a assegurar a unidade de comando da SEMED sobre as escolas e a provisão dos meios necessários ao funcionamento destas (CAMPO GRANDE, 2004, p.5).

Segundo essa lógica, a gestão adquire conteúdos gerenciais, entendendo-se, conforme Gaulejac (2007) que na gestão gerencial o desempenho e a rentabilidade são medidos em curto prazo, “em tempo real”, pondo o conjunto do sistema de produção em uma tensão permanente: zero de atraso, tempo exato, fluxos tensos, gerenciamento imediato etc. Trata-se de fazer sempre mais, sempre melhor, sempre mais rapidamente, com os mesmos meios e até com menos efetivos.

Ao final do acompanhamento da SEMED e das análises dos relatórios e fichas, são elaborados pelos técnicos responsáveis pelo Acompanhamento, relatórios de desempenho do diretor escolar e do diretor adjunto. Nos termos expressos no documento:

Relatório de desempenho do diretor escolar e do diretor adjunto: Informação sobre o desempenho dos diretores escolares ao longo de um ano letivo. Para tanto os formulários aqui explicitados embasarão a análise final do acompanhamento desse desempenho respaldando a efetivação dos resultados apontados na Matriz de acompanhamento. A preocupação em se construir um parecer final está aliada ao reconhecimento de sua relevância, sabendo que os dados constituem subsídios consubstanciados para decisões administrativas da SEMED (CAMPO GRANDE, 2007b, p.71)

Como mencionado anteriormente o não cumprimento dos indicadores previstos na “Política de Gestão Escolar da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande” pode resultar a mudança do gestor para outra unidade escolar e/ou a sua exoneração, dependendo da avaliação de desempenho do diretor escolar e do diretor adjunto.

É possível observar que o governo municipal que assumiu o mandato em 2005, manteve o processo seletivo para o provimento do cargo de diretor escolar, instituído no âmbito da parceria com o Instituto Ayrton Senna, na gestão do governo anterior (2001-2004). Além disso, instituiu a quarta etapa ao processo seletivo, denominada “Acompanhamento Sistemático”, com o objetivo de acompanhar o desempenho da direção escolar.

Nessa etapa, por meio das dimensões, bem como dos indicadores e das fichas do Plano Integrado do Trabalho do Diretor Escolar, verifica-se o elevado número de tarefas atribuídas ao diretor e ao diretor adjunto além de sua responsabilização pelo eventual insucesso escolar. Assim sendo, essa etapa, ou seja, o Acompanhamento Sistemático trouxe implicações para a gestão escolar da REME? É o que se busca discutir no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

O ACOMPANHAMENTO SISTEMÁTICO DOS DIRETORES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE, MS

O objetivo deste capítulo é analisar as implicações da quarta etapa do processo seletivo para direção escolar da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, ou seja, o Acompanhamento Sistemático, para a gestão escolar.

Apesar do término contratual entre a Prefeitura Municipal de Campo Grande e o Instituto Ayrton Senna, pode-se afirmar que algumas ações referentes à Política de Gestão Educacional do Município continuam em vigor, com alguns ajustes e/ou modificações, principalmente no que se refere à Política de Gestão Escolar. Um exemplo claro é a continuidade da Certificação Ocupacional para o acesso ao cargo de diretor escolar.

Assim, a Certificação Ocupacional continua sendo uma exigência para os profissionais que almejam ingressar no cargo de diretor escolar. Porém, a permanência no cargo para os que já atuam como diretor depende do resultado do Acompanhamento Sistemático (IV etapa) realizado pelos técnicos da SEMED. O Acompanhamento Sistemático é realizado “*in loco*” em todas as unidades escolares da REME pelos técnicos da Divisão de Gestão e Normas da SEMED, com os diretores e diretores-adjuntos que atuam na REME.

Vale ressaltar que

O engajamento das organizações no processo de certificação de pessoal tem como foi mencionado, sua motivação baseada na necessidade de se adequar o perfil dos trabalhadores às demandas do processo produtivo. Nesse caso, a certificação representa um processo de reconhecimento dos saberes adquiridos pelos trabalhadores, independentemente da forma como foram construídos. Nesse processo, a certificação funciona como um mecanismo de seletividade, à medida que o trabalhador só é certificado quando atende a determinados requisitos que estão relacionados não somente aos saberes técnicos, mas a ‘comportamentos úteis’ à organização. Assim, seriam reconhecidos não somente os saberes adquiridos pela via da educação formal, como também, os adquiridos no próprio *locus* de trabalho - através de treinamentos promovidos pela empresa ou mesmo, no próprio processo de trabalho (SANTOS, 2003, p. 89-90).

Em entrevista a Gestora de Sistema esclarece como ocorre o acesso ao cargo de diretor na REME:

É os profissionais de educação lotados tem que ser efetivos, terminado o estágio probatório eles são indicados pelos colegas e vão para um curso e depois fazem uma prova aí vão para o banco de candidatos e eles ficam aguardando durante três anos serem chamados para diretores adjuntos, primeiro tem que entrar como diretor adjunto, quem escolhe esse diretor adjunto quando acontece a vaga é o próprio diretor que faz a entrevista com esses candidatos e seleciona conforme o perfil que ele quer (GESTORA DE SISTEMA, Entrevista, 2011).

É importante esclarecer, conforme os documentos, que para participar deste processo o candidato deve se inscrever para o pleito que é definido pela escolha dos membros da escola na qual o candidato está lotado. Caso haja mais de um interessado, aquele que for mais votado participará do curso e das provas, conforme já mencionado.

As entrevistadas responderam à questão sobre a introdução da Certificação Ocupacional, terceira etapa do processo de seleção de dirigentes escolares e afirmaram:

Bom, eu acho assim, o processo de Certificação ele é, no momento ele foi assim algo necessário para a REME, porque a REME não tinha um critério, não tinha uma política de gestão, não tinha um critério para a escolha de dirigente era o cargo, como continua sendo um cargo comissionado, mas era uma indicação política, sem critério nenhum então se você conhecesse um político e ele indicasse você assumia o cargo. Eu vejo que a Certificação ela oportunizou para as pessoas que tinham o interesse de exercer o cargo e até mesmo competência de ocupar o cargo, eu vejo isso foi um ponto que eu acho positivo exigiu que pessoas estudassem se preocupassem com a questão dos estudos, das leituras pra poder exercer o cargo e eu acho que o principal mesmo foi o início de uma política de gestão que o município no meu ponto de vista não tinha (DIRETORA A, Entrevista, 2011).

[...] a minha avaliação é que houve realmente uma necessidade de estar justificando uma escolha mais democrática vamos dizer assim entre aspas que na verdade deveria ser assim ou por eleição, inclusive eu quero até deixar minha opinião, não sou favorável a essas questões eu gostaria que realmente houvesse concurso público para diretor de escolar, porque a gente garante os nossos direitos enquanto funcionário público, saindo hoje da direção você não leva praticamente absolutamente nada só leva experiência, é complicado (DIRETOR B, Entrevista, 2011.)

As diretoras A e B pontuam a importância da Certificação Ocupacional, no sentido de implementar uma política de gestão, por entenderem que se não fosse por meio de certificação muitas delas não teriam tido a oportunidade de ingressar para ocupar esta função. A Diretora A destaca que o acesso ao cargo era apenas por indicação política, e possibilitou a

outras pessoas participarem desse processo, entendendo que o processo seletivo oportuniza o estudo de temas relevantes para o exercício da função almejada.

Enquanto a Diretora B expõe o seu posicionamento acerca da eleição, contudo, manifesta-se favorável ao concurso público para a ocupação de cargo de diretor escolar, haja vista que por ocasião da aposentadoria, teria direitos e vantagens, hoje quando se aposenta perde o percentual que adiciona ao salário.

Ressalte-se que apesar de a democratização da escola não se reduzir à eleição para diretores, pode-se dizer que se trata de um instrumento importante na luta histórica dos educadores, definida como princípio pela Constituição Federal de 1988.

Nas últimas décadas, de acordo com Dourado (2008, p.82):

[...] o incremento de experiências inovadoras no setor educacional trouxe à tona, por sua vez, novos elementos para repensar os desafios acerca da política educacional, seu alcance, embates e perspectivas, destacando-se as lutas em prol da democratização da educação e da escola. Dentre essas lutas destaca-se a problematização das formas de provimento ao cargo de dirigente escolar adotadas no país, particularmente a livre indicação de dirigentes escolares pelos poderes públicos. O questionamento às formas usuais de indicação dos dirigentes escolares possibilitou a emergência de novas modalidades de escolha, destacando-se, nesse processo, a defesa de eleição direta para dirigentes escolares como uma contraposição ao caráter autoritário e clientelista em que se inseriam as práticas escolares.

Sob a mesma ótica, Adrião, (2006) acentua que as mudanças na gestão escolar, com vistas à sua democratização, pressupunham a articulação de três mecanismos básicos: medidas voltadas para descentralização político-administrativa das estruturas governamentais, para o aumento da participação de usuários e funcionários nos processos decisórios escolares e aumento da autonomia pedagógica e de gasto para unidades escolares.

No entanto, no caso da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, não ocorreram mudanças, na medida em que, a opção para provimento do cargo de diretor escolar foi o processo seletivo, incluindo a Certificação Ocupacional.

Em relação à Certificação Ocupacional, as demais diretoras também apresentaram o seu posicionamento.

É questionável. Tem o lado positivo que é uma avaliação que você se atualiza estuda tudo, mas tem o lado da nota em si que é um conflito pra gente, nós não estamos assim muito acostumados a fazer avaliações e é um choque pra gente, tanto que eu fiz as duas, três provas e não estava acostumada ainda (DIRETOR C, Entrevista, 2011).

[...] eu entrei, aí foi anunciado que eu continuaria na função se eu passasse na Certificação. Eu avalio que por um lado eu aprendi muito no sentido de estar correndo atrás de conteúdo, tirar dúvidas, buscando realmente a

aprovação pra isso eu tive que estudar e estudar muito. Agora a parte negativa foi toda aquela afobação, aconteceu tudo de uma hora para outra me desequilibrou bastante na época, não só eu, como você já ouviu muitos diretores, deixaram a ansiedade que é tão natural num processo de aprovação e reprovação (DIRETOR D, Entrevista, 2011).

Ao avaliarem a certificação ocupacional, as diretoras C e D mencionam o estudo como fator positivo e a oportunidade de aprendizagem que o cargo requer, desse modo, consideram válida a preparação (no caso, para a prova), porém referem-se ao desgaste emocional provocado pela incerteza de sua permanência no cargo, ou seja, da aprovação dependia a continuidade do seu trabalho frente à comunidade escolar, já sua reprovação acarretava sua saída do cargo para o retorno de sua função de origem, ou seja, o trabalho de professor na sala de aula.

As afirmações acima, relacionadas, podem demonstrar a desarticulação das diretoras, na medida em que a preocupação principal é a permanência no cargo e não o questionamento à forma de provimento do cargo.

Ao descrever como avalia a introdução da Certificação Ocupacional para o acesso ao cargo de diretor, a Gestora de Sistema expõe a sua percepção sobre a aceitação dos diretores escolares acerca do assunto:

Então, quando nós chegamos aqui a Certificação já estava colocada, a nossa missão era tirar a recertificação que os diretores já não estavam mais gostando que assim, fazia essa prova que é a Certificação para entrar no cargo quem já estava no cargo tinha que fazer essa prova pra ver se continuava ou não e eles não estavam gostando desse sistema (GESTORA DE SISTEMA, Entrevista, 2011).

A Gestora de Sistema refere-se à insatisfação dos diretores que já haviam passado pela terceira etapa do processo seletivo, isto é, a Certificação, com a possibilidade de terem que fazer outra prova, tendo em vista a chamada recertificação.

E esclarece como ocorreu a mudança da recertificação para o Acompanhamento Sistemático:

[...] nossa função aqui em 2007 era tirar a recertificação e colocar outro processo pra fazer o acompanhamento e aí que nós criamos o Acompanhamento do diretor e do diretor adjunto. Então a Certificação ela ainda continua que é a prova (GESTORA DE SISTEMA, Entrevista, 2011).

Conforme especificado no Capítulo 2, no ano mencionado pela Gestora de Sistema (2007), pelo Decreto n.10.130, de 17 de agosto de 2007 foi instituída a “Política de

Gestão Escolar da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande”. O documento afirma que assim a SEMED

[...] busca consolidar o seu papel político por meio de paradigmas que contemplem o aspecto democrático no interior das unidades escolares, o qual só se caracteriza por intermédio de ações autônomas, e conta com a dinâmica individual e coletiva na participação ativa das comunidades interna e externa do estabelecimento de ensino (CAMPO GRANDE, 2007, p.21).

Questiona-se a afirmação acima, na medida em que os dados das entrevistas Com as mudanças já efetivadas na legislação municipal que introduz o “Acompanhamento Sistemático”, os entrevistados responderam acerca dos critérios de permanência no cargo de diretor escolar. A Gestora de Sistema esclarece:

Então entra pela Certificação como foi tirada a recertificação hoje é acompanhamento sistemático, o diretor quando entra assina o Termo de Compromisso e anualmente as técnicas fazem o acompanhamento em quatro dimensões: a técnica, a pedagógica, a legislativa e a administrativa. Esse acompanhamento é anual as técnicas vão pra escola dão todas as orientações intervêm e quando depois de algumas intervenções a gente percebe que não está tendo retorno com a aprendizagem do aluno ou com a questão administrativa mesmo, aí a gente faz um relatório e encaminha para o prefeito que é ele quem vai resolver se a pessoa vai ser retirada do cargo ou não (GESTORA DE SISTEMA, Entrevista, 2011).

O processo descrito pela Gestora de Sistema está previsto no art.19 da Resolução SEMED n.114, de 30 de agosto de 2007.

A exoneração de servidores detentores de cargo de diretor escolar ocorrerá: I- mediante o descumprimento do Termo de Compromisso; II- mediante descumprimento de suas atribuições; III- no cometimento das penalidades previstas na Lei Complementar n.7, de 30 de janeiro de 1996, e demais legislações pertinentes; IV- mediante o resultado do Acompanhamento Sistemático do diretor escolar e do diretor adjunto.

Após ter passado pelo processo de Certificação Ocupacional, os diretores e os diretores - adjuntos assinam um Termo de Compromisso, que garante a avaliação por meio do Acompanhamento Sistemático, porém a decisão final acerca de sua permanência no cargo ainda cabe, em ultima instância, ao chefe do poder executivo, já que o relatório final de acompanhamento é levado ao seu conhecimento.

Como alerta Adrião (2006, p.), pode-se dizer que “a autonomia proposta limita-se a um discurso que delega às unidades escolares a escolha dos meios para que atinjam

resultados centralizadamente definidos. Isso influi na organização e na gestão do trabalho, justamente porque a escolha dos meios não está dissociada dos fins esperados”.

Sobre como a Secretaria Municipal de Educação realiza o Acompanhamento Sistemático (monitoramento) com os gestores escolares, a Gestora de Sistema respondeu:

Nós temos aqui hoje oito técnicas, cada uma tem onze ou doze escolas e ficam responsáveis, elas tem uns instrumentos que elas vão até a escola e preenchem quando elas fazem qualquer tipo de recomendação é registrado na hora e após a visita técnica o diretor recebe uma cópia desse documento e assina e recebe a cópia então sempre ele está orientado e avisado se viu que está errado e se precisa melhorar e o que está bom, é assim que é o acompanhamento (GESTORA DE SISTEMA, Entrevista, 2011).

Evidencia-se na afirmação da Gestora de Sistema que se trata de uma autonomia “vigiada”. Nesse sentido, pode-se dizer que

[...] as reivindicações por maior autonomia para as escolas têm sido respondidas pelo Estado com a possibilidade da descentralização administrativa e financeira. A autonomia pedagógica, compreendida como a liberdade de cada escola construir o seu projeto pedagógico, tem caráter limitado já que, em muitos casos, tais projetos são elaborados de acordo com critérios de produtividade definidos previamente pelos órgãos centrais e garantidos pelos processos de avaliação (OLIVEIRA, 2009, p. 104).

As diretoras, por sua vez, descrevem como ocorre o Acompanhamento Sistemático, quarta etapa do processo seletivo, previsto na “Política de Gestão Escolar da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande”.

Bom, depois do processo durante a Certificação a gente tinha esse acompanhamento a gente tinha de uma forma diferente, então tinha uma técnica que acompanhava a escola, então vinha aqui marcava o dia pra olhar documentos para estar conversando sobre as necessidades da escola. Depois que foi mudado que deixou de acontecer a certificação, a recertificação nós passamos por um acompanhamento mais sistemático, dividido em dimensões e aí saiu um documento [...] no começo foi assim a gente foi pego meio de surpresa, porque tinha um monte de perguntas, algumas coisas assim repetitivas que não que acabavam não avaliando porque na verdade não é um acompanhamento, no meu ponto de vista é uma avaliação, que você passa por uma avaliação de tudo que você faz, então no começo a gente ficou meio assim, eu até questioneei alguns pontos, porque eu achei que repetia, de acompanhamento de avaliação. E depois isso foi sendo reorganizado remodelado, acho que ainda está em processo, também eu vejo que ainda está em processo de adequação, ainda não se tem ainda um acompanhamento, uma coisa assim para falar: não esse é o correto. Eu vejo que a Secretaria está procurando, do ano passado para cá já teve, todo ano acho que tem alteração então acho que está em processo ainda não está uma coisa definitiva (DIRETORA A, Entrevista, 2011)

Para Diretora A o acompanhamento sistemático, não é apenas um acompanhamento, mas sim uma avaliação, que verifica tudo que o diretor desenvolve. Nesse sentido, é perceptível que com a retirada da recertificação houve apenas uma mudança de instrumento avaliativo, ou seja, antes os diretores passavam por uma única prova para permanecerem no cargo. Agora são submetidos a um acompanhamento contínuo (Acompanhamento Sistemático). Porém ambas visam “avaliar” a competência¹⁰ do diretor e acompanhar a forma como estes conduzem o cotidiano da sua unidade escolar e se essa condução está de acordo com os preceitos do órgão central.

Como assinala Saviani (2008, p. 437-438)

O empenho de introduzir a ‘pedagogia das competências’ nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Por isso nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino de competências referidas as situações determinadas. Em ambos os casos o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade. E ser produtivo nesse caso não quer dizer simplesmente ser capaz de produzir em tempo menor.

A Diretora B acentua.

Ele ocorre fazendo uma avaliação do trabalho na escola e ele vem pra conversar apenas com o diretor escolar. Ele não quer, por exemplo, o diretor fala: eu vou trazer o orientador para estar explicando isso aqui não, ele quer só o diretor escolar, ele faz um processo de acompanhamento dentro das dimensões são três, das três dimensões, que é a parte administrativa, legislativa e pedagógica e dentre essas dimensões tem vários itens, inclusive vários itens se repetiam, se repetiam no pedagógico, se repetiam no administrativo, se repetiam no legislativo, você fica respondendo sempre as mesmas coisas e você tinha que apresentar tudo por escrito, por exemplo: se você fez uma reunião com o funcionário pra falar que ele tem o direito a isso ou aquilo, você tinha que ter lá registrado, se você chama o funcionário porque ele chega atrasado, você tem que mostrar o livro de ocorrência, o professor que não cumpre que chega atrasado ou que entrega atrasado um documento o que você faz? Então tinha itens nesse nível que você tinha que estar mostrando para no caso o técnico que vinha pra estar fazendo essa avaliação a partir daí [...] mas eu não consigo é fazer todo o

¹⁰ Assinala-se que “[...] a ‘pedagogia das competências’ apresenta-se como outra face da pedagogia do “aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à ‘mão invisível do mercado’ (SAVIANI, 2008, p.437).

acompanhamento a todo o momento, tudo quanto é reunião está só meu nome, não tem como. Aí aparece uma nota, que você é responsável por tudo, pelo sucesso, pelo insucesso, por tudo que acontece na escola, até se a lâmpada estourar lá dentro você é responsável (DIRETOR B, Entrevista, 2011).

A questão mais latente para a Diretora B é a responsabilização apenas do diretor, visto que a mesma considera que o trabalho não depende apenas do mesmo, mas de todos da equipe escolar, mas o Acompanhamento Sistemático centraliza no trabalho do diretor.

A afirmação da Diretora remete à análise de Adrião (2006) ao afirmar que a ênfase numa necessária reestruturação institucional das unidades escolares e dos órgãos gestores da educação pública assume a forma do aumento da “responsabilização” das próprias escolas frente ao fracasso do sistema educacional público.

A diretora B também relata a respeito do excesso de registros que devem ser feitos na unidade escolar para atender os itens do Acompanhamento Sistemático que ela define como “extremamente burocrático”, assim como assinala o detalhamento da “investigação” para gerar a nota atribuída ao trabalho do gestor escolar.

[...] então é uma coisa assim extremamente burocrática, aonde a técnica vai até dentro da sala de aula verificar a organização, inclusive até armário, olhar depósito, olhar como estão guardados os documentos se é por ordem alfabética se não é, então tem aquela preocupação, e eu sei que não é culpa delas, eu sei que é todo um sistema que é colocado pra que elas realmente façam essa investigação e a partir daí te dar uma nota. Só que essa nota vai muito da empatia que você tem com a técnica, da amizade essas coisas assim com relação ao respeito e a trajetória da técnica se ela já foi diretora, se ela já foi vice - diretora, qual é a trajetória dela, até para ela compreender o momento que o diretor passa dentro da escola (DIRETOR B, Entrevista, 2011).

Da mesma forma, as Diretoras C e D, ressaltam sobre a necessidade de registrar tudo que ocorre na escola, e as decisões por elas tomadas, por meio de atas, portfólios, fotos como uma “comprovação” do que e como as tarefas são realizadas na escola:

Isso aí é outra situação delicada porque a gente [...] . É delicado porque teve um ano que foi uma pessoa só, então essa pessoa vem de fora desconhece toda realidade da escola, tem que começar tudo e assim porque vem de dois em dois meses e avalia seu trabalho, assim eu acho bastante delicado, eu costumo dizer que na escola tudo acontece mais nem tudo está no papel que a gente não tem esse costume e eu questiono também a validade, tudo o que você fizer você por no papel, apesar de ter agenda, mas passa muita coisa, então eu acho que na hora de avaliar e principalmente no começo que tinha nota, agora essa última avaliação não teve, teve um conceito, mas a nota eu questionei bastante e foi bastante questionada (DIRETOR C, Entrevista, 2011).

Nós somos avaliados em dimensões: a dimensão pedagógica, a dimensão administrativa, financeira e legislativa, onde são vários itens questionados: se o PDE é divulgado, se a Proposta Pedagógica todos participaram e aí temos que ter a comprovação se isso aconteceu através de atas, portfólios. O PDE é feito através de portfólio com fotos do que está acontecendo e que já aconteceu então essa pessoa que vem nos avaliar fica registrado e é dada nota e todo início de ano o diretor e o diretor adjunto são chamados, ali é explicado você tirou sete, sete e meio, está na linha amarela, está na linha vermelha, precisa melhorar aqui desenvolver aqui, está sendo esquecido ok? Temos que ter se você não tem a documentação comprovando que esses itens estão sendo cumpridos, não é validado perde-se pontos (DIRETOR D, Entrevista, 2011).

Como mostram as entrevistadas, após a verificação do cumprimento das atribuições do diretor e diretor-adjunto previstas no instrumento avaliativo e da “comprovação” por meio das atas, dos relatórios, dos registros, dos portfólios e fotos, a técnica responsável pela escola atribui uma nota ao diretor. Nesse sentido as diretoras C e D esclarecem a respeito das notas atribuídas a elas acerca do seu trabalho como diretoras e ressaltam que apesar de questionarem, tomam conhecimento das notas e são chamados na SEMED para saberem o resultado do seu desempenho. Assim, cabe ao diretor estabelecer os mecanismos e planejamento de como modificará para “melhorar” sua atuação, segundo as determinações da SEMED.

Desse modo,

As políticas de avaliar professores e remunerá-los ou promovê-los na carreira segundo seu desempenho ou conhecimentos explicita a intenção de inculcar, na Educação, a cultura da avaliação pautada na meritocracia, na competição entre pares, na responsabilização pelos resultados e na flexibilização salarial - elementos típicos do setor privado, mas cada vez mais presentes na totalidade do setor público (SHIROMA; SCHINNEIDER, 2011, p.41)

Perguntou-se, também, aos diretores entrevistados se o Acompanhamento Sistemático trouxe mudanças para o seu trabalho como gestor escolar.

Algumas mudanças, porque se o monitoramento esse acompanhamento ele tem focos para te acompanhar então você também tem que estar trabalhando ali de acordo com o foco das dimensões, da política de gestão. Não vou dizer que mudou totalmente até porque nós já tínhamos uma rotina, toda uma organização que felizmente já ia ao encontro com as dimensões, a gente só reestruturou para atender as dimensões da avaliação, adequou só (DIRETORA A, Entrevista, 2011).

Ficou claro na afirmação da Diretora A que como já havia na escola uma rotina de trabalho e uma organização as mudanças ocorridas foram no sentido de “atender” o foco das dimensões previstas na “Política de Gestão Escolar da Rede Municipal de Ensino”, ou seja, houve uma reestruturação no trabalho do diretor para atender as dimensões avaliadas pela SEMED.

Como analisa Adrião (2006) “[...] 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”. Porém, acrescenta 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 (ADRIÃO, 2006, p. 71).

A Diretora D é enfática:

Trouxe. Como eu disse tudo tem seu lado negativo e positivo. Vamos para o lado positivo da minha parte me dá uma segurança assim eu posso ter a técnica que você liga e diz olha tem tal coisa acontecendo preciso disso, eu acredito que até certo ponto que ela esteja ali para me ajudar e me orientar como gestora, inclusive nesses itens que somos avaliados eu não funciono sozinha na escola é um grupo, é um sistema tem que contar com todos pra coisa girar (DIRETORA D, Entrevista, 2011).

Na continuação do seu relato, a Diretora acentua que o Acompanhamento traz uma insegurança, pois a direção da escola além de se preocupar com as questões pertinentes ao cotidiano escolar, que são inerentes a prática do gestor, preocupa-se também com seu desempenho perante a avaliação instituída pela SEMED,

A parte ruim é que eu vejo, a impressão que eu tenho é que tudo está dando errado, tem hora, às vezes não estou fazendo nada, não está dando certo, não é aquilo que esperavam (DIRETORA D, Entrevista, 2011)

As exigências que o Acompanhamento Sistemático imprime além das mudanças relacionadas ao cotidiano escolar, podem ser observadas também em relação a questão emocional dos diretores, como é mencionado a seguir:

É angustiante ver que o processo pra mim está indo bem, mas dentro da visão do outro não está dando nada certo, pode estar dando um pouco certo ou tudo errado. Na maioria das vezes é essa a impressão que eu tenho. Porque a busca do acerto constante, da perfeição constante, então eu tenho que tomar cuidado de como eu me cobro, muitas vezes faz mal, embora você sabe e todos sabem que a gente trabalha muito pra coisa dar certo aqui (DIRETORA D, Entrevista, 2011).

De acordo com Gaulejac (2007) a neutralidade' do instrumento permite neutralizar os conflitos interpessoais. Todavia, se os instrumentos de gestão não suscitam uma crítica frontal, eles geram oposições larvais e muita frustração.

Nesse sentido, o Acompanhamento Sistemático implica a mudança de conduta do diretor, no sentido de cobrar-se mais, para atingir ao que se espera dele. No entendimento da Diretora A,

O acompanhamento é estritamente burocrático, então em cima dessa mudança que trouxe assim um olhar mais próximo dos itens das dimensões então alguma coisa que passava, não que nós não fazíamos, fazia, mas passava um tanto despercebido, sem alguns registros então houve nessa questão, agora falar assim que através disso a escola conseguiu melhor IDEB, então o município tinha que estar assim no topo do topo, mas não é isso que ocorre (DIRETORA A, Entrevista, 2011).

Como se verifica, a Diretora A considera que o Acompanhamento Sistemático trouxe mudanças para o seu trabalho, quanto ao aspecto “burocrático”¹¹, entendendo-se, nesse caso, o conjunto de registros a serem preenchidos. Enfatiza que já realizava seu trabalho segundo as questões avaliadas, porém com o Acompanhamento tem um olhar mais focado nos itens e nos registros. Outro fator observado pela diretora é que o Acompanhamento não trouxe subsídios pedagógicos suficientes para, por exemplo, melhorar o IDEB de sua escola.

A Diretora C assinala, também, o mesmo aspecto em seu relato: “Sinceramente, eu acho que trouxe uma preocupação a mais só. Que você se preocupa com a parte burocrática” (DIRETORA C, Entrevista, 2011)

E continua:

Porque eu tenho costume de registrar tudo em ata, só que eu gosto assim ter um livro, você pega seu livro e está tudo ali e pra avaliação não serve um livro tem que estar tudo desmembrado, então, por exemplo, você faz uma reunião de pais, ali você trata tudo, então eu faço esses registros, eu tenho costume, eu acho essencial, agora não

¹¹ Ressalte-se que a burocracia pauta-se em regras de caráter geral, impessoal, assim como hierarquia funcional, estabilidade nos cargos e rotinas preestabelecidas. “As atividades são distribuídas e de forma fixa como deveres oficiais e a hierarquia dos cargos é organizada monocraticamente, sendo este um dos princípios que definem a autoridade burocrática” (ADRIÃO, 2006, p. 41)

desmembrar com um objetivo, outro objetivo, outro objetivo, então eu acho uma preocupação a mais (DIRETORA C, Entrevista, 2011).

Uma questão que chama a atenção é que o Acompanhamento Sistemático imprime uma padronização nos registros das unidades escolares, já que é exigida a configuração de como os diretores deverão registrar suas ações, o que de certa forma cerceia a liberdade de escolha de cada unidade escolar em sua organização.

Os instrumentos da gestão não são neutros, contrariamente ao que se pretende a maioria dos manuais que os apresenta como técnicas a serviço de uma abordagem racional da realidade. Eles são construídos sobre pressupostos raramente explicitados, lógicas implícitas que se impõe por meio de regras, de procedimentos, de *ratios* e de indicadores que se aplicam sem haja possibilidade de se discutir sua pertinência (GAULEJAC, 2007, p.100).

Conforme previsto na “Política de Gestão Escolar da Rede Municipal de Ensino” o Acompanhamento Sistemático visa à melhoria da atuação profissional dos diretores que já estão na função. Nesse sentido, os diretores foram questionados a respeito da contribuição do Acompanhamento para o seu trabalho como gestor.

Conforme a Diretora D,

Contribui sim, mas acredito que ele deveria acontecer de forma diferente também valorizando o que é certo, não só o que é errado, ou o que não está dando certo e poderá dar certo porque a caminhada é para isso, pelo menos aqui na escola nós lutamos muito para que dê certo. Então, que não seja só destacado o que está dando errado, mas também à tona o que está dando certo, o que está bacana dentro da escola entendeu? Que seja também anotado isso os pontos positivos (DIRETORA D, Entrevista, 2011).

A Diretora D expõe que o Acompanhamento Sistemático não valoriza os aspectos positivos do trabalho do gestor escolar e com isso deixa de avaliar as ações desenvolvidas pela comunidade escolar, observando-se somente aspectos específicos da gestão escolar. Nesse sentido, pode-se afirmar que a ênfase do Acompanhamento é no resultado, desconsiderando o processo, ou seja, o trabalho pedagógico que se realiza.

A entrevistada considera ainda, que nos registros da técnica o destaque é para o que não está dando certo e desse modo, não considera os pontos positivos.

O aprimoramento do trabalho do diretor ele passa pela questão da própria organização de estar cumprindo as leis, e o que a própria Secretaria nos encaminha, isso daí de uma forma ele veio como eu disse anteriormente é ter um olhar especial em alguns nos setores dos itens. Extremamente burocrático, a questão pedagógica é outra dimensão que não depende apenas

do diretor, e não vai depender apenas desse acompanhamento (DIRETORA B, Entrevista, 2011).

Entendendo que o trabalho pedagógico é a razão de ser de uma unidade escolar e que depende da ação de todas as pessoas que nela trabalham, a diretora pontua que a dimensão pedagógica não depende apenas do diretor, conseqüentemente não depende desse tipo de Acompanhamento. Dessa forma, a contribuição do instrumento refere-se apenas ao aprimoramento dos registros.

Suas palavras indicam a importância do trabalho coletivo que implica a autonomia da gestão escolar, ou seja,

[...] consiste na mediação das relações intersubjetivas, compreendendo, antes e acima das rotinas administrativas: identificação de necessidades; negociação de propósitos; definição clara de objetivos e estratégias de ação; linhas de compromissos; coordenação e acompanhamento de decisões pactuadas; mediação de conflitos, com ações voltadas para a transformação social (BORDIGNON; GRACINDO, 2009, p, 148).

A Diretora expõe ainda, que,

Então o acompanhamento, ele não traz, ele te escuta: ‘ah! eu preciso disso, olha, por exemplo, tem um problema no parque, tem um problema disso, falta livro, eu estou com um problema absurdo de professores e funcionários que traz é, que tem parente em Campo Grande na medicina e vive de atestado médico, elas não podem fazer absolutamente nada, professor que muda toda hora de escola, professor que chega na metade do ano, então na verdade não tem uma contribuição efetiva porque a gente não consegue avançar demais apenas com esse acompanhamento, eu vejo que fica falho, ficam várias lacunas ainda (DIRETORA B, Entrevista, 2011)

Nas palavras da Diretora B, apesar de as técnicas da Secretaria de Educação, responsáveis pelo Acompanhamento Sistemático escutarem e registrarem os problemas que são comuns na escola, o Acompanhamento Sistemático não contribui, efetivamente, com o trabalho do gestor escolar. A Diretora acrescenta:

Para o aprimoramento eu acho que efetivamente não, pra aprimorar não eu vejo que não é isso que faz meu trabalho se tornar melhor ou não. Eu vejo que ele acompanha, ele verifica, ele constata se eu estou fazendo se não estou, e eu tenho que provar que estou fazendo, mas dizer que meu trabalho melhorou não (DIRETORA A, Entrevista, 2011).

Na mesma direção, a Diretora A acentua que o Acompanhamento Sistemático “verifica” e “constata” se o trabalho acontece ou não, mas não contribui com o aprimoramento do seu trabalho já que se trata apenas de constatação.

A Diretora é categórica em sua resposta: “Não. Não contribui (DIRETORA C, Entrevista, 2011).

Com o intento de esclarecer melhor o entendimento e as percepções dos entrevistados, acerca do Acompanhamento Sistemático, solicitou-se aos entrevistados que apontassem os pontos positivos e negativos do Acompanhamento Sistemático da SEMED.

A Gestora de Sistema apresentou o que considera como pontos positivos sobre o Acompanhamento Sistemático.

Eu acho que melhorou muito desde 2007 quando técnica, quando a gente conseguiu instituir a Política de Gestão e o acompanhamento, o diretor se sentiu mais seguro e ele entendeu que a gente está aqui pra dar apoio, pra acompanhar mesmo. Aqui está errado faz assim, aqui precisa melhorar tal, olha o aprendizado do aluno, olha como está sua escola, ele se sente seguro e ele nos procura pra tirar dúvida, então muitas vezes ele age corretamente porque antes de agir ele pergunta, ele não tem mais medo de perguntar porque a Secretaria aqui é o órgão que vamos dizer assim faz um controle do serviço dele (GESTORA DE SISTEMA, Entrevista, 2011).

Para a Gestora de Sistema o fato de a Secretaria Municipal de Educação instituir “Política de Gestão Escolar da Rede Municipal de Ensino” melhorou muito o trabalho dos diretores, pois estes se sentem mais seguros com o acompanhamento e as intervenções feitas por parte equipe da Gestão da SEMED. Na concepção da Gestora de Sistema, a SEMED é o órgão que faz o controle do seu trabalho.

Essa forma de controle pode ser identificada nas palavras de Dourado (2007, s/p),

Pensar as políticas e a gestão da educação no Brasil, sobretudo a partir da defesa de um padrão de qualidade socialmente referenciada, nos insere no desafio de pensar a lógica centralizada e autoritária que tem permeado as políticas educacionais para todos os níveis de ensino, compostos pela educação infantil, ensino fundamental e médio, possui estruturação e heterogênea, fortemente balizada por múltiplas formas de regulação e controle, incluindo a ação do MEC, dos sistemas de ensino e das escolas (caracterizadas como espaço de regulação importante na materialização das políticas).

A Gestora de Sistema aponta, também, o que considera como ponto negativo:

O ponto negativo que a gente ainda não conseguiu achar direito é a questão da saída do diretor, porque mesmo ele assinando o Termo de Compromisso, a gente ainda não consegue, embora nós façamos o relatório desde 2007 foram retirados do cargo três ou quatro diretores por conta que foram comprovadas por meio desse relatório algumas irregularidades que ele fazia, após várias intervenções então mesmo assim o relatório precisa do aval do prefeito, do aval da Secretaria se tira, e às vezes ele fica meio subjetivo na

verdade, então a gente tinha que pegar esse final aí. Como é que esse diretor vai sair? (GESTORA DE SISTEMA, Entrevista, 2011).

Ainda, a Gestora de Sistema manifesta a sua preocupação com a “saída” do cargo dos diretores que não atendem aos critérios definidos no Acompanhamento Sistemático. Ela deixa claro que mesmo com os relatórios elaborados por meio do Acompanhamento é necessário o aval da Secretaria e do prefeito para a “saída” do diretor, como previsto na Resolução SEMED n.114 de 30 de agosto de 2007.

Pode-se dizer que esse entendimento corresponde à visão gerencialista, em que

[...] os funcionamentos atuais são desvalorizados, considerados como arcaicos e burocráticos. Os funcionários são estigmatizados por seu corporativismo e por sua improdutividade. Cúmulo do inaceitável, eles se beneficiam da segurança do emprego, como se a segurança fosse um privilégio que conviria combater e como se a insegurança do emprego fosse obrigatoriamente um fator de dinamismo, de motivação e de progresso (GAULEJAC, 2007, p. 270)

Ao término da entrevista, a Gestora de Sistema reafirma o seu posicionamento: “Agora com o acompanhamento o diretor fica bem feliz e confortável com ele” (GESTORA DE SISTEMA, Entrevista, 2011).

Os diretores entrevistados também apresentam as suas percepções sobre os aspectos positivos e negativos do Acompanhamento Sistemático. Destacam-se, inicialmente, os positivos.

Olha, positivo eu vejo que é a questão de ter uma Política de Gestão, de ter um referencial, de ter assim: ah! Os diretores da REME estão no cargo por causa disso, estão sendo acompanhados, estão fazendo de acordo com que o documento pede, estão assinando um Termo, estão cumprindo com o Termo, estão se responsabilizando por resultados, eu vejo que esse é um ponto positivo de chamar esse gestor pra responsabilidade, de cobrar essa responsabilidade que o gestor tem que ter. Isso eu acho que é positivo uma política de gestão mesmo, compromisso com a gestão da escola então eu vejo que isso é positivo (DIRETORA A, Entrevista, 2011).

A Diretora A destaca a importância da REME ter uma Política de Gestão que considera como os diretores são acompanhados, que assinam um Termo de Compromisso e considera positivo, também, a responsabilização dos diretores pelos resultados da sua escola.

O trabalho é apresentado como uma experiência interessante, enriquecedora estimulante. Cada trabalhador deve sentir-se responsável pelos resultados para poder desenvolver suas competências e seus talentos, assim como sua criatividade. O essencial não é mais o respeito pelas regras e pelas normas formais, mas a emulação permanente para realizar objetivos. A mobilização

pessoal torna-se uma exigência. Cada um deve ser motivado para preencher seus objetivos com entusiasmo e determinação (GAULEJAC).

Já a Diretora D destaca como ponto positivo o fato de que “[...] você pode estar sempre ligando para a gestão para a técnica que atende que faz esse acompanhamento para tirar dúvidas” (DIRETORA D, Entrevista, 2011).

Parece claro que por meio do Acompanhamento, a direção da escola acaba agindo sempre, sob o aval da Secretaria. Essa afirmação corrobora com o relato da Gestora de Sistema quando afirma sempre se comunicam, antes, com a Secretaria para saber como agir diante de algumas situações.

Nesse sentido,

[..] reduz a autonomia das escolas à sua dimensão jurídico-administrativa. Para os defensores deste ponto de vista, a autonomia existe pelo simples facto de serem decretadas as competências que são transferidas da administração central e regional para as escolas (BARROSO, 2008, p. 16).

Enquanto, as Diretoras B e C destacam como único ponto positivo, maior cuidado com os registros exigidos. Porém as duas enfatizam que o Acompanhamento não agrega contribuição ao seu trabalho na gestão da escola. Em suas palavras:

O ponto positivo, vamos dizer assim, criou na rede um sistema de ter mais cuidado e fazer mais registro com tudo que faz, fora isso não tem (DIRETORA B, Entrevista, 2011).

Vamos começar pelo positivo que você é obrigada entre aspas a fazer mais registro a se dedicar, então vamos supor que seja um ponto positivo, apesar de que lá no final no pedagógico, lá com o aluno não tem uma resposta eu analiso que não, sabe? (DIRETORA C, Entrevista, 2011).

Ao elencarem os pontos negativos os diretores reafirmam algumas questões mencionadas anteriormente, a burocracia, a troca de técnicas, o grande número de itens, dentre outros:

Então os pontos negativos que eu posso dizer é que a pressão é grande, como eu já disse anteriormente é registrado o que dá errado, sinto falta de ter o registro do que dá certo também, a valorização do ser humano que está aqui em busca de resultados melhores, tem muito pouco eu sinto isso por parte dessas pessoas que fazem esse monitoramento pra mim esses são os principais fatores negativos. Vou repetir: falta de registros também do ponto positivo, inclusive já questionei com as pessoas que vem aqui fazer esse levantamento. Depois a valorização do ser humano que está faltando, é antes

de tudo somos seres humanos e eu acredito que na batalha pra coisa melhorar. As dimensões, os itens são muitos, são muitos pra você conseguir bons resultados em todos há de se ter um tempo, não é a curto prazo é a médio e a longo prazo. As visitas das técnicas também para esse monitoramento deveriam ser maiores, duas vezes três vezes não dá a possibilidade de uma avaliação profunda, uma avaliação realmente verdadeira da escola, então acredito também que essas técnicas deveriam também ter passado pela gestão, também por sala de aula, também por cursos que dão para elas uma abrangência maior da visão que é ser um diretor, trabalhar numa escola, o que é ser professor estar realmente trabalhando e dando nota (DIRETORA D, Entrevista, 2011).

A Diretora D ressalta a falta de valorização do ser humano com esse Acompanhamento na sua escola, e assinala ainda: o grande número de itens que devem ser cumpridos, a falta de experiência das técnicas, o número insuficiente de visitas à escola para uma efetiva avaliação. Os pontos mencionados pela diretora evidenciam que o Acompanhamento Sistemático realizado pela SEMED tem mais a função de “controle” e menos de contribuição para o trabalho do gestor escolar e para a autonomia da escola. Nesse sentido, o Acompanhamento sistemático distancia-se de uma visão democrática de gestão escolar, nos termos indicados por Cury (2007, p.10-11). Segundo o autor, o gestor escolar:

[...] antes de tudo, um sujeito com fé pública voltado para garantir, na sua especificidade, um direito constitucional da cidadania. Eis porque um gestor, membro maior de um colegiado escolar, faz as informações circularem, as atualiza, dialoga, luta por melhoramentos, ingressa no âmbito do projeto pedagógico em constante busca do padrão de qualidade cujo princípio é o direito à educação escolar. Essa leitura possibilita aos gestores da coisa pública ações reivindicatórias *ad extra* e orientações *ad intra* nas quais a educação escolar liberando os estudantes da ignorância e de uma visão espontânea do real possam ter mais um patamar de sua consciência de si como sujeitos e de seus direitos como cidadãos.

As outras entrevistadas assinalam:

Negativo, negativo eu acho que poderia dizer assim que alguns pontos alguns itens talvez sejam desnecessários assim na hora da avaliação acho que é isso, não avalia totalmente o trabalho do gestor (DIRETORA A, Entrevista, 2011).

Burocrático, extremamente técnico, é te escuta e dificilmente... não te dá retorno de auxilio assim, que você necessita para melhorar cada vez mais a escola, até porque eu vejo que elas ficam também, elas tem boa vontade, as meninas que fazem elas tem boa vontade mas elas são limitadas também. Então é isso que eu vejo o ponto negativo que eu estou dizendo são esses [...] e outra coisa extremamente desagradável a pressão é como se nós nunca tivéssemos feito nada na Rede, é como se agora a partir de agora que começou fazer alguma coisa na Rede, que não é verdade, se for comparar os dados anteriores e o de hoje é todo um processo, então não é por aí não, que

ele veio 100% contribuir, não veio não sabe? Tem outros momentos que a Rede teve saltos maiores (DIRETORA B, Entrevista, 2011).

Agora os negativos é mais essa preocupação que você tem, aí vem alguém ou às vezes, o ano passado cada dimensão era uma pessoa que vinha era uma tarde que passava ou uma manhã com a pessoa até a pessoa conhecer um pouco da escola, aí no outro ano muda. Esse ano mudou veio uma totalmente diferente sabe? E essa última agora eu acho assim tem uma ideologia que não é a realidade da escola sabe? (DIRETORA C, Entrevista, 2011)

Os pontos negativos apresentados pelas entrevistadas se complementam, já que todas, de uma forma ou de outra, indicaram problemas referentes ao Acompanhamento Sistemático de forma semelhante. Ressaltam a forte pressão exercida por esse tipo de Acompanhamento, as constantes mudanças e a falta de experiência de algumas técnicas da SEMED, o que dificulta que estas realmente conheçam a realidade das escolas que acompanham, a repetição e a quantidade de itens exigidos por meio do instrumento do Acompanhamento Sistemático.

Na concepção de Lélis (2007) a focalização na figura do diretor é característica de projetos de orientação para o “controle da qualidade”, já que neles elege-se a gestão como eixo norteador de todo o processo e sendo o diretor a figura que personifica essa gestão, todos os olhares e investimentos se voltam para ele, numa via contrária a todo e qualquer projeto de gestão participativa e trabalho coletivo na escola.

Contudo, estando essa escola inserida num contexto social produzido por relações antagônicas de interesses, isto é, mediado por conflitos e lutas de classes, as propostas oficiais de construção da autonomia da escola delegadas pelos sistemas educacionais concebem que apenas a ‘concessão’ dada, pela via das leis, basta para que ela se materialize, desconsiderando duas questões que são fundamentais na discussão desse assunto: a existência do sujeito coletivo na vida das escolas, tanto no plano teórico quanto no prático, e que a autonomia é uma conquista que vem pela busca, pelo esforço, pelo compartilhamento de idéias e ideais dos sujeitos coletivos da comunidade escolar, e não algo simplesmente viabilizado por escalas hierarquicamente superiores (LÉLIS, 2007, p. 92)

O relato das diretoras escolares indica que o Acompanhamento Sistemático permite à SEMED, controlar o trabalho do diretor, cerceia a autonomia da escola e reforça a responsabilização da escola sobre os seus índices e resultados.

A respeito da ênfase nos resultados, vale citar a análise de Adrião (2006) ao lembrar que atribuir aos testes o status de indicador de desempenho escolar é induzir o trabalho pedagógico a partir de uma limitada percepção do que seja educação. O máximo que

se consegue com esse tipo de instrumento é “fotografar” uma parcela do produto da escola, o que não informa sobre a melhoria da qualidade.

A Diretora C finaliza sua entrevista com o seguinte depoimento:

Cobra coisas que não é real e você termina fazendo de conta porque na verdade você para evitar problema, polêmica você faz de conta, então você termina fazendo de conta de que é como a pessoa quer e aí elimina o problema (DIRETORA C, Entrevista, 2011).

Nesse sentido, conforme Adrião (2006) “entre as intenções do controle via avaliação externa e sua operacionalização nas e pelas escolas há um longo caminho que pode contar, inclusive, com resistências forjadas na escola que, ao “driblar” sua aplicação, comprometem os resultados esperados. Parece que as escolas criam e recriam mecanismos de resistência a controles centralizados”.

Cabe, ainda, ressaltar a divergência no relato da Gestora de Sistema ao afirmar em sua entrevista sobre o contentamento dos diretores escolares com o Acompanhamento Sistemático.

Pode-se dizer que nenhum dos diretores entrevistados manifestou algum tipo de contentamento quanto ao Acompanhamento Sistemático, pelo contrário, de modo geral demonstraram sentir-se pressionados com a cobrança e responsabilização pelo trabalho e resultados da escola.

Com isso, utilizando as palavras de Cury (2007, p. 11), entende-se que,

As necessidades coletivas não podem ficar sujeitas ao pensamento único, à unanimidade forjada e nem estão à venda. Para tanto, é preciso um novo modo de governar. Pode-se ter governabilidade e governança sem abdicar da participação dos cidadãos nas tomadas de decisão.

Em síntese, verifica-se que o Acompanhamento Sistemático instituído como quarta etapa do processo seletivo para direção escolar, não possibilita o diálogo do diretor escolar com os seus interlocutores, a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar na efetivação do projeto pedagógico, o exercício da autonomia da escola, elementos considerados essenciais para a materialização da gestão democrática da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar as mudanças ocorridas na política de gestão educacional, após a parceria efetivada pela Prefeitura Municipal de Campo Grande com o Instituto Ayrton Senna. Para isso, foram elencados os objetivos específicos: a) verificar as ações implementadas na gestão educacional da Rede Municipal de Ensino no decorrer da parceria; b) identificar as alterações na política de gestão escolar com ênfase à legislação pertinente, após o encerramento da referida parceria; c) investigar as implicações decorrentes dessas mudanças para a gestão escolar.

Nunca é demais lembrar que a Constituição Federal de 1988 reconhece o Brasil como República Federativa formada por Estado, municípios e Distrito Federal, e integra os municípios com entes federados, com autonomia política e fiscal, como fora discutido no primeiro capítulo desta pesquisa. A Constituição Federal declara também a educação como primeiro direito social e que a oferta de matrículas do ensino fundamental é obrigatória e deve ser oferecida preferencialmente pelos governos municipais.

Nesse contexto, o consenso entre os neoliberais é que o Estado precisa ser reformado, uma vez que está em crise. Nessa direção, em 1995 foi apresentado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), no governo do presidente da República Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). Para superar essa crise o PDRAE propõe as estratégias de privatização, terceirização e publicização, esta última pela transferência de serviços para o setor público não-estatal, em que o Estado abandona o papel de “executor” ou prestador de serviços sociais mantendo-se, entretanto no papel de “regulador e “provedor”.

Outro ponto a ser destacado é que segundo o PDRAE, o Estado é ineficiente e para modernizá-lo seria necessário instituir a administração gerencial, descrita no Plano para busca do controle de resultados, pautado na eficiência e na eficácia.

No âmbito da reforma proposta pelo PDRAE, a sociedade civil, de modo específico o Terceiro setor, é chamada a assumir responsabilidades do Estado, o que corrobora com a implantação de parcerias entre a esfera pública e privada, acentuada com a Lei das Organizações Sociais (OS), Lei nº 9.637 de 1998 e a Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), Lei nº 9.790, de 1999, esta última que dispõe sobre o instrumento contratual denominado termo de parceria.

No contexto da reforma do Estado, o governo municipal de Campo Grande aderiu à parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), organização não-governamental, do Terceiro setor, para o desenvolvimento do Programa Escola Campeã, por meio da assinatura do Termo de parceria, em 24 de janeiro de 2001, na segunda gestão do prefeito André Puccinelli, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). A parceria foi firmada entre as partes, pela assinatura do Termo de Parceria, acompanhado de três termos aditivos, para o período de 2001 a 2004.

Ressalta-se que o principal foco da parceria entre o IAS e o governo municipal de Campo Grande foi a gestão escolar. Nesse sentido, como proposto no primeiro objetivo, pode-se verificar que foram implementadas ações que modificaram a política de gestão escolar no município. Para tanto, no Termo de Parceria a Prefeitura se compromete a promover e dar início a reforma legislativa para a autonomia das escolas assim, foi instituído o Decreto n. 8.490, de 8 de julho de 2002 (CAMPO GRANDE, 2003) que definiu a autonomia das escolas municipais.

O Decreto declara que o Regime de Autonomia Escolar é a faculdade concedida às escolas municipais para tomada de decisão e permite que a escola gerencie os recursos de acordo com suas necessidades e prioridades, organize suas normas regimentais, elabore sua proposta pedagógica e realize a auto-avaliação institucional junto à comunidade escolar. Porém cabe à escola trabalhar no intuito de melhorar seus indicadores de desempenho para conquistar a sua autonomia.

No segundo termo aditivo ao Termo de parceria, a Prefeitura se compromete em viabilizar a seleção meritória dos diretores da Rede Municipal de Ensino, promovendo uma prova de competência técnica para a avaliação dos candidatos.

Dessa forma, por meio do Decreto n. 8.508, de 7 de agosto de 2002, o município institui a forma de acesso ao cargo de diretor escolar e delega à Secretaria Municipal a atribuição de coordenar o processo seletivo de dirigentes escolares; planejar, coordenar e avaliar o processo de execução do curso de Capacitação de Gestão Escolar; definir as metas de trabalho a serem cumpridas pelos dirigentes escolares; estabelecer mecanismos que

possibilitem o acompanhamento e a avaliação de desempenho dos dirigentes das unidades escolares, bem como do cumprimento das metas de trabalho definidas. Trata-se de um cargo em comissão de livre nomeação e exoneração do Poder Executivo.

A Resolução SEMED nº. 50, de 07 de agosto de 2002, institui que o processo de seleção 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.

Segundo a Resolução para participar do processo o servidor deve ser estável detentor de cargo de provimento efetivo integrante do Quadro de Pessoal do Magistério, possuir habilitação mínima de curso de graduação, licenciatura plena, possuir experiência mínima de 3 (três) anos de efetivo exercício em função de magistério na Rede Municipal de Ensino e participar do curso de capacitação de gerenciamento escolar.

Estabelece, também, as três etapas do processo seletivo: primeira, a seleção interna de servidores, para escolha de dois participantes no processo seletivo no âmbito da escola, da SEMED e da entidade classista; segunda, a participação no curso de capacitação em Gestão Escolar e, por fim, a participação da Certificação Ocupacional, mediante a realização de provas objetivas e descritivas de caráter eliminatório.

É importante lembrar que para realizar a Certificação Ocupacional foi escolhida, uma instituição privada, a parceira do IAS, ou seja, a Fundação Luiz Eduardo Magalhães (FLEM), do Governo do Estado da Bahia, evidenciando a interferência do privado no público.

Os dados coletados evidenciaram que as diretoras tomaram conhecimento do processo seletivo e da Certificação Ocupacional por meio de reuniões, comunicações internas e posteriormente via Diário Oficial (resoluções e/ou decretos), indicando que não houve discussão anterior, com os diretores e a comunidade escolar.

Evidenciaram, ainda, que durante o processo de Certificação, o curso de capacitação, uma etapa do processo seletivo, foi realizado pela própria equipe responsável pela Certificação, no caso a FLEM e indicam que os candidatos estudavam o que era proposto pela Fundação responsável pela avaliação. Ressalte-se que esta Fundação tem como premissa a preparação dos dirigentes com vistas ao desenvolvimento e implantação de padrões, instrumentos, rotinas instruções e mecanismos operacionais de Gestão Escolar Estratégica.

É preciso destacar, ainda, segundo relato das diretoras entrevistadas, a carga emocional que a Certificação Ocupacional acarretou, já que por meio do resultado dessa aprovação o diretor continuaria no cargo ou seria exonerado. Apesar disso, não se verificou na pesquisa resistência ao processo seletivo, no sentido de luta, por exemplo, pela instituição de eleição direta para diretores escolares, considerada mecanismo de gestão democrática.

No governo do prefeito Nelson Trad Filho, também do PMDB (2005 a 2008), a parceria efetivada entre a Prefeitura Municipal de Campo Grande e o Instituto Ayrton Senna na gestão anterior não teve continuidade. Informa-se que não foi possível identificar nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação e nas entrevistas, os reais motivos para o encerramento dessa parceria. Porém como mencionado, no capítulo I, a parceria com os municípios, para a efetivação do Programa Escola Campeã tinha duração prevista de quatro anos.

Ao buscar verificar as alterações na política de gestão escolar com ênfase à legislação pertinente, após o encerramento da referida parceria, como proposto no segundo objetivo desta pesquisa, pode-se constatar as alterações na legislação educacional do município principalmente, no que se refere à gestão escolar. Foi instituída a Resolução SEMED n. 89, de 28 de setembro de 2005, que implementa o “Programa de Gestão Escolar nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS”. Segundo a Resolução, o Programa tem o objetivo de fortalecer a gestão escolar e assegurar o acesso, a permanência e o sucesso escolar do aluno, para tanto estabelece “tarefas” ao diretor escolar, que deve, inclusive, cumprir um cronograma de execução e entrega à Secretaria Municipal de Educação, nos prazos estabelecidos.

Assim, a Certificação Ocupacional para dirigentes escolares e algumas práticas gerenciais introduzidas no âmbito da parceria foram mantidas e/ou intensificadas, centradas na ênfase nos resultados, na lógica da competência e na responsabilização do diretor escolar.

Constatou-se que as práticas se assemelham ao que foi proposto pelos Manuais e “Agenda do Diretor”, utilizados pelos diretores escolares no âmbito da parceria com o IAS, entre outros, às tarefas pré-estabelecidas, o controle e o cumprimento dos prazos.

Destaca-se que, na sequência, foi publicada a Resolução SEMED n. 100, de 17 de novembro de 2006, que dispõe sobre o processo seletivo para dirigentes das escolas municipais e estabelece os mesmos critérios anteriores, porém acrescenta o “Termo de Compromisso”. Por meio da assinatura desse documento o diretor se compromete a cumprir todas as normas estabelecidas pela Secretaria, principalmente, elaborar e implementar o Projeto Político Pedagógico, o Plano de Desenvolvimento da Escola e elaborar e implementar mecanismos que concorram para melhoria dos indicadores de qualidade do ensino na REME.

Outra questão importante a ser assinalada é que na mencionada Resolução os diretores que já ocupavam o cargo serão avaliados anualmente pela Secretaria, com base em compromissos assumidos em relação aos indicadores de eficiência da escola. Dessa forma, o diretor se compromete ao assinar o termo, principalmente com o aumento dos indicadores de

qualidade do ensino e depois é “cobrado” por meio de uma avaliação acerca da responsabilidade que assumiu com a escola e a Secretaria.

E no ano de 2007 foi publicada uma nova Resolução referente ao processo seletivo de dirigentes escolares da Rede Municipal de Ensino, isto é, a Resolução SEMED n. 114, de 30 de agosto de 2007, que estabelece a IV Etapa desse processo, ou seja, o “Acompanhamento Sistemático”. Isso quer dizer que além das etapas anteriores, a seleção de servidores; a participação e aprovação no curso oferecido; a realização das provas com caráter eliminatório, foi acrescida e implementada a IV etapa que consiste no “Acompanhamento Sistemático” do trabalho do diretor e diretor adjunto da REME.

A pesquisa demonstrou que a introdução da IV Etapa relaciona-se à reivindicação dos diretores que ocupavam o cargo, junto à Secretaria de Educação para que fosse retirada a recertificação do processo, uma vez que manifestaram insatisfação pelo fato de terem que ser submetidos à outra prova para Certificação Ocupacional, para continuarem no cargo. A recertificação foi substituída pelo Acompanhamento Sistemático, ou seja, os diretores continuam sendo avaliados, mas agora semestralmente.

Esse Acompanhamento está previsto no documento denominado “Política de Gestão Escolar da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande”, instituído pelo Decreto n.10.130, de 17 de agosto de 2007. O documento expressa a concepção de gestão que a Secretaria assume, assim como os indicadores e a matriz de competências pelos quais os diretores serão acompanhados, ou melhor, avaliados. Nesse sentido, a “Política de Gestão Escolar da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande” descreve e desmembra os indicadores e a matriz de competências em Dimensões: Dimensão pedagógica, Dimensão legislativa, Dimensão administrativa e Dimensão técnica.

Cada Dimensão abrange os diversos itens que contemplam o fazer do diretor em seu cotidiano na unidade escolar. A observância e o cumprimento de todas as ações indicadas geram uma “nota satisfatória”. Outro instrumento instituído foi o Plano Integrado do Trabalho do Diretor Escolar e do Diretor Adjunto que é composto por diversas fichas que devem ser entregues no prazo estipulado.

Dessa forma cabe destacar as implicações decorrentes dessas mudanças para a gestão escolar, conforme terceiro objetivo deste trabalho. A pesquisa mostrou que o Acompanhamento Sistemático verifica, constata e controla as ações do diretor para que a Secretaria certifique-se que ele está cumprindo todas as tarefas propostas nos indicadores e fichas constantes na “Política de Gestão Escolar da Rede Municipal de Ensino de Campo

Grande”, inclusive com o Termo de Compromisso. Nesse sentido, as entrevistadas apontam que não houve um aprimoramento do seu trabalho como é proposto no referido documento.

Ficou evidente na pesquisa a forte responsabilização da escola, centrada, porém, na figura do diretor escolar, uma vez que ele responde pelo sucesso e insucesso da escola, situação explícita quando o diretor é avaliado pelas dimensões estabelecidas na “Política de Gestão” e quando assina um Termo de Compromisso.

A pesquisa mostrou, também, que essa responsabilização desencadeia questões de ordem emocional como frustração e *estress*, o que leva a questionamentos acerca de sua “competência”, e se suas ações estão de acordo com as premissas estipuladas pela Política na qual estão inseridos.

Pode-se afirmar que a “Política de gestão escolar da Rede Municipal” revela indícios da gestão gerencialista, entendendo-se que essa visão prefere a adesão voluntária à sanção disciplinar, a mobilização à obrigatoriedade, a incitação à imposição, à gratificação à punição, à responsabilidade à vigilância. Sua força se enraíza em um sistema de valores que favorece o engajamento individual.

Diante do exposto entende-se que no governo do período em foco, apesar do encerramento da parceria com o IAS, algumas práticas gerenciais na gestão escolar decorrentes da parceria continuam, assim como foram intensificadas. Antes, os gestores escolares eram responsabilizados pelos resultados da sua escola frente às avaliações externas. Agora, além de responderem pelos resultados da escola, ainda são avaliados sistematicamente pelas ações cotidianas no desempenho de sua função.

Desse modo, passam pelo processo de certificação ocupacional, assinam um Termo de Compromisso e são avaliados por meio do “Acompanhamento Sistemático” e por fim se não cumprirem com “eficiência” e “competência” as exigências definidas por meio das normas instituídas pela SEMED são, provavelmente, exonerados do cargo que ocupam. Para isso um relatório, com o resultado desse “Acompanhamento” é enviado para decisão do chefe do Poder Executivo quanto à exoneração do cargo.

Nesse sentido, considera-se que a forma de provimento do cargo de diretor, com base no processo seletivo, incluindo a certificação ocupacional e o “Acompanhamento Sistemático” do trabalho do diretor escolar, com ênfase na responsabilização e resultados da escola, aproximam-se dos conteúdos da gestão gerencial e distanciam-se dos preceitos da gestão democrática. Assim, o novo a ser construído é a gestão democrática, princípio Constitucional e reivindicação histórica dos educadores.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. CAMARGO, R. B. de. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.) **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. SP: Xamã, 2001.

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

ADRIÃO, T.; BORGHI, R. Parcerias entre prefeituras e esfera privada: estratégias privatizantes para a oferta da educação pública em São Paulo? In: ADRIÃO, T.; PERONI, V (Orgs.). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 101-110.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, set./dez. 2008.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p.253-267, jan./abr. 2007

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o plano de ações articuladas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, p. 779-796, set./dez. 2008.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. Consequências da atuação do instituto ayrton sennapara a gestão da educação pública: observações sobre 10 estudos de caso. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 45-53, jan.-jun. 2011. Disponível em <<http://www.periodicos.uepg.br>>.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, P.; SADER, E (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-38.

ARRETCHE, M. Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. **São Paulo em perspectiva**, n. 18, ano 2, p. 17-26, 2004. Disponível em: <www.scielo.br>.

AZEVEDO, J. M. L. de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a Educação Municipal. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 49 - 71, set. 2002.

BARROS, V. M.. **Atlas Campo Grande: geográfico e histórico**. Campo Grande: Oeste, 2010.

BEZERRA, E. P. **Parceria público-privada nos municípios de Brotas e Pirassununga: estratégias para a oferta do ensino?** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista-UNESP, Rio Claro, 2008.

BITTAR, M. **Mato Grosso do Sul: a construção de um estado**. v. 1. Campo Grande: MS: Ed. UFMS, 2009.

BORDIGNON, G., GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRESSER P.. L. C.; CUNILL GRAU, N. Entre o Estado e o mercado: o público não estatal. In: BRESSER P.. L. C.; CUNILL GRAU, N.. **O público não-estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: FGV, 1999, p. 15-47.

CAMPO GRANDE. Instituto Municipal de Planejamento Urbano - PLANURB. **Perfil socioeconômico de Campo Grande**. 17ed. rev. Campo Grande, 2010.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**. Revista de Ciência da Educação. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, v. 23, n. 80, 2002.

CURY, C. R. J.. 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)

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**. Revista de Ciência da Educação. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, v. 28, n.100, 2007.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as Políticas para Educação Superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 8, 2002.

DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 75, n. 1, p. 67-83, 2001.

FARENZENA, N. Descentralização e federalismo: algumas implicações para as responsabilidades (inter) governamentais no financiamento da educação brasileira. In: PERONI, V; BAZZO, V; PEGORARO, L (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 49-58.

FERNANDES M. D. E. Gestão da educação básica em Mato Grosso do Sul nos anos 1990. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 24, n.3, p. 517-533, set./dez. 2008.

FERRETTI, C. J. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, p. 299-306, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

FERRETTI, C. J. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 299-306, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

FREITAS, H. C. L. DE. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez., 2003 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

GAULEJAC, V, 1946. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**(tradução Ivo Storniolo). Aparecida: idéias & Letras, 2007(coleção Management, 4)

IANNI, O. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LÉLIS, Ú. A. **Políticas e práticas do “Terceiro Setor” na educação brasileira, no contexto de reconfiguração do Estado**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2007.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MELO, M. T. L. Gestão educacional os desafios do cotidiano escolar. FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M, A. da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, D.A (Org). Educação e planejamento: A escola como núcleo de gestão. In: **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, D. A.. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, R. P. O Direito à Educação. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T (Org.) **Gestão financiamento e direito à educação**. São Paulo: Xamã, 2007, p. 15-43.

OLIVEIRA, R. T. C.; FERNANDES, M. D. E. Educação: teoria e prática. **Revista do departamento de educação e do programa de pós-graduação do IB**. Rio Claro, UNESP, Instituto de Biociências, v. 1, n. 1, p. 57-72, 2009.

OLIVEIRA, R. T. C; FERNANDES, M. D. E. **Redefinição do Papel do Estado no Brasil: implicações do modelo gerencial para as políticas de gestão da educação básica**. EDUCAÇÃO: Teoria e Prática, Rio Claro, SP. v. 19, n.32, jan.-jun.-2009, p.57-72.

OLIVEIRA, R. P. Tendências de privatização na educação brasileira: uma tentativa de mapeamento. **Intermeio: Revista do mestrado em Educação**. Campo Grande: Ed. UFMS, 1997.

PEREIRA, L. C. B. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. In: **Lua Nova n. 45**. 1998.

PEREIRA, L. C. B. A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle. **Cadernos MARE**. Caderno 1, Brasília, Distrito Federal, 1997.

PERONI, V. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 111-127.

PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L., PEGORARO, L (orgs.) **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2006.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado**. São Paulo: Xamã, 2003.

PORTELA, R.; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Gestão financiamento e direito a educação - análise da constituição Federal e da LDB**. 3.ed. São Paulo: Xamã 2007.

ROCHA. A. B. B. **Parceria entre o público e o privado na educação: implicações do Programa Escola Campeã para a gestão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2008.

SANTOS, N. E. P. dos. **Gestão e certificação de competências no Brasil: uma análise comparativa de experiências**. 2003. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2.ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008 - (Coleção memória da educação).

SHIROMA, E. O.; SCHNEIDER, M. C.. Professores em exame: reflexões sobre políticas de avaliação docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 31-44, jan.-jun. 2011. Disponível em <http://www.periodicos.uepg.br>.

SILVA A. A., SCAFF E. A. da S. Ensino fundamental de nove anos: política de integração ou de conformação social? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.5, n.1, p. 97-107, jan.-jun. 2010. Disponível em <<http://www.periodicos.uepg.br>>.

SOUZA, S. M. Z. L. Avaliação do rendimento escolar instrumento de gestão educacional. In: **Gestão democrática da educação: Desafios Contemporâneos**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

VIEIRA, S. L. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In: LUCE; M. B. e MEDEIROS, I. P. (Orgs.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

DOCUMENTOS:

BRASIL (Constituição). **Constituição Federal de 1988**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 05 out. 1988.

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.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília. DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: MARE, 1995.

BRASIL. **Lei n. 11.494/2006**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB): Brasília/DF: Senado, 1996.

CAMPO GRANDE. **Termo de parceria** que entre si celebram o município de Campo Grande - MS, com interveniência da Secretaria Municipal de Educação e o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Banco do Brasil. Campo Grande, 2001.

CAMPO GRANDE. **Segundo termo aditivo** ao termo de parceria que entre si celebram o município de Campo Grande - MS, com interveniência da Secretaria Municipal de Educação e o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Banco do Brasil. Campo Grande, 2003.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SEMED nº 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. **Resolução SEMED n. 89, de 28 de setembro de 2005**. Institui o Programa de Gestão Escolar nas unidades escolares de Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-ms e dá outras providências.

CAMPO GRANDE. **Resolução SEMED n. 100, de 17 de novembro de 2006**. Dispõe sobre o processo seletivo para dirigentes das escolas municipais e dá outras providências. Campo Grande, 2006.

CAMPO GRANDE. **Resolução SEMED n.114, de 30 de agosto de 2007**. Dispõe sobre o processo seletivo de dirigentes escolares da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Campo Grande, 2007a.

CAMPO GRANDE. **Política de gestão escolar da rede municipal de ensino de Campo Grande-MS**. 2007b.

CAMPO GRANDE (MS), Prefeitura Municipal de. **Plano Municipal de Educação - 2007 - 2016**, Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, 2007c.

CAMPO GRANDE. **Decreto nº 10859, de 28 de maio de 2009**. Estabelece a classificação tipológica das escolas da rede municipal de ensino e dá outras providências. Campo Grande, 2009.

FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES. Agência de Certificação Ocupacional. **Proposta Técnica**. Salvador, 26 de abril de 2004.

ENTREVISTAS:

GESTORA DE SISTEMA. Chefe da Divisão de Gestão da Educação Básica. Entrevista realizada por Luciana Cristina Lopes Dantas. Campo Grande, 13 de maio de 2011.

GESTOR DA ESCOLA A. Diretor da escola de Tipologia A. Entrevista realizada por Luciana Cristina Lopes Dantas. Campo Grande, 03 de maio de 2011.

GESTOR DA ESCOLA B. Diretor da escola de Tipologia B. Entrevista realizada por Luciana Cristina Lopes Dantas. Campo Grande, 14 de abril de 2011.

GESTOR DA ESCOLA C. Diretor da escola de Tipologia C. Entrevista realizada por Luciana Cristina Lopes Dantas. Campo Grande, 18 de maio de 2011.

GESTOR DA ESCOLA D. Diretor da escola de Tipologia Especial. Entrevista realizada por Luciana Cristina Lopes Dantas. Campo Grande, 12 de maio de 2011.

Sites consultados:

<http://ide.mec.gov.br/novo/relatorio/municipios/>

<http://www.ibge.gov.br/cidadesat>

www.anped.org.br

www.inep.gov.br/basica/saeb

www.senna.globo.com/institutoayrtonsenna

www.simec.mec.gov.br

ANEXOS

ANEXO A

DECRETO N. 10.859, DE 27 DE MAIO DE 2009

ANEXO B
AGENDA DO DIRETOR

Ações que a direção tem que fazer

Todos os dias	Semanalmente
<ul style="list-style-type: none"> • Cumprir a agenda do dia <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar a agenda e priorizar os compromissos -Atualizar e conciliar urgência com prioridade -Delegar aquilo que não puder cumprir • Cumprir o calendário escolar <ul style="list-style-type: none"> - Consultar o calendário escolar - Acionar providências • Assegurar o controle de frequência e acionar providências: aluno, professores, demais servidores <ul style="list-style-type: none"> -Receber informações de ausências (previstas e.(imprevistas) -Informar pais ou responsáveis -Providenciar substituições de professores e/ ou outros servidores • Assegurar que os alunos estão nas salas de aula ou em atividades/locais apropriados <ul style="list-style-type: none"> - Percorrer a escola - Assegurar que haja supervisão das áreas de uso comum • Assegurar que os professores estejam nas classes e estimular o cumprimento do programa de trabalho <ul style="list-style-type: none"> -Percorrer a escola -Visitar salas por amostragem - Examinar o diário de classe por amostragem • Assegurar o cumprimento das rotinas de: <ul style="list-style-type: none"> Limpeza, segurança, merenda -Realizar verificações rotineiras - Providenciar as manutenções e/ ou correções 	<ul style="list-style-type: none"> • Assegurar que os professores estejam cumprindo seus planos de curso <ul style="list-style-type: none"> -Controlar, pessoalmente ou através de um coordenador, o plano de curso com o diário de classe - estimular o cumprimento do plano de curso, através de reconhecimento do resultado ou de apoio. • Assegurar o atendimento às solicitações de documentos fornecidos pela escola, bem como a organização dos documentos e informações existentes <ul style="list-style-type: none"> -Identificar a documentação obrigatória - Verificar o que está sendo arquivado e como -Verificar se as informações e/ ou documentos solicitados estão sendo atendidos no prazo previsto
	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a frequência de alunos, professores e demais servidores <ul style="list-style-type: none"> - Analisar mapas de frequência de aluno, professores e demais servidores - Acionar providências - Informar à Secretaria da Educação • Avaliar o andamento do plano individual de trabalho <ul style="list-style-type: none"> - Rever as metas - Rever os resultados - Rever o calendário anual - Corrigir os rumos • Analisar a situação financeira da escola <ul style="list-style-type: none"> - Analisar o balancete mensal - Apresentar contas ao conselho fiscal (se necessário) • Verificar o suprimento e a necessidade de compras

<p>Necessárias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verificar saldos e pagamentos <ul style="list-style-type: none"> - Consultar saldos bancários - Autorizar despesas • Assegurar a manutenção do clima cordial na escola entre: alunos, professores, funcionários, pais <ul style="list-style-type: none"> - Estar atento para ouvir os anseios, expectativas e interesses de alunos, pais, professores e funcionários - Abrir espaço para a exposição voluntária de assuntos de interesse da comunidade escolar (exemplo: quadro de avisos ou agendamento para conversas) 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar os mapas de compras e controle de estoque - Acionar a compra sempre que a quantidade de um determinado item em estoque atingir o estoque mínimo necessário • Estabelecer a agenda de evento no próximo mês <ul style="list-style-type: none"> -Consultar o calendário anual -Analisar os resultados do mês que impliquem comunicações /providencia -verificar e agendar datas de reuniões com o colegiado, grêmio e outras associações.
Todos os Bimestres	Primeiro Semestre
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar o rendimento do aluno e acionar medidas de recuperação <ul style="list-style-type: none"> - Analisar os resultados dos alunos no bimestre em questão e o cumulativo - Analisar os mecanismos de avaliação utilizados - Verificar/rever as estratégias de ensino de cada professor - Definir as atividades de recuperação a serem aplicadas - Informar aos alunos e pais os resultados apresentados e medidas corretivas a serem adotadas • Submeter as contas à aprovação dos respectivos conselhos fiscais <ul style="list-style-type: none"> -Analisar as contas - Convocar o conselho fiscal para verificar e aprovar as contas - Enviar a prestação de contas aos órgãos competentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar o censo Escolar <ul style="list-style-type: none"> -Preencher e enviar o formulário Censo Escolar À Secretaria da Educação na data prevista <li style="text-align: center;"><u>Quando realizar: março</u> • Programar as atividades para o período de férias <ul style="list-style-type: none"> -Analisar o resultado das rotinas referente a limpeza, segurança,merenda,manutenção,administração/secretaria escolar - Definir ações/melhoria -Planejar a implantação para o período de férias -Definir atividades extras curriculares e respectivos responsáveis por desenvolvê-las no período de férias <li style="text-align: center;"><u>Quando realizar: junho</u> • Rever o PDE <ul style="list-style-type: none"> -Verificar o atendimento às metas, em função dos resultados - Redefinir metas ou planos individuais de trabalho <li style="text-align: center;"><u>Quando realizar: junho</u>
Segundo Semestre	Uma vez por ano
<p>Organizar matrícula e rematrícula</p> <ul style="list-style-type: none"> -Realizar matrícula centralizada ou descentralizada, conforme determinação da Secretaria da Educação <li style="text-align: center;"><u>Quando realizar: novembro e dezembro Janeiro, fevereiro e março</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar o calendário de eventos (escolar) <ul style="list-style-type: none"> -Identificar atividades/eventos obrigatórios e de interesse da escola -Planejar o calendário de acordo com a definição de carga horária obrigatória, com margem para

<ul style="list-style-type: none"> • Organizar e implementar a conclusão do ano letivo - Definir providências para encerramento do ano, transferências e formatura <u>Quando realizar: outubro e janeiro</u> • Definir enturmação e montar o quadro de professores -Definir com a Secretaria da Educação a quantidade/tipo de turmas para o próximo ano -Alocar os professores de acordo com a enturmação <u>Quando realizar: outubro e novembro</u> • Avaliar e divulgar os resultados dos alunos - Realizar a consolação das notas do ano -Elaborar e distribuir o boletim final -Implementar as estratégias de recuperação -Propor medidas de melhoria, com base nos resultados dos alunos <u>Quando realizar: dezembro</u> • Programar as atividades para o período de férias -Analisar o resultado das rotinas referentes a limpeza, segurança, merenda, manutenção, administração/ secretaria escolar -Definir ações de melhoria -Planejar a implantação das ações de melhoria para o período de férias -Definir atividades extra curriculares e respectivos responsáveis por desenvolvê-las no período de férias <u>Quando realizar: dezembro</u> • Rever o PDE - Verificar o atendimento às metas -Redefinir metas ou planos individuais de trabalho <u>Quando realizar: dezembro</u> 	<p>remanejamento de dias letivos (imprevistos)</p> <p>-Publicar o calendário</p> <p><u>Quando realizar: dezembro</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar da avaliação externa -Seguir as orientações da Secretaria da Educação para a aplicação de testes -Analisar os resultados da escola com professores, colegiado e pais -Definir ações de melhoria <u>Quando realizar: data definida pela SEC</u> • Promover a escolha de livros didáticos -Seguir as orientações do MEC para a escolha dos livros didáticos -Assegurar que na escolha dos livros seja considerada a proposta pedagógica da escola <u>Quando realizar: data definida pela SEC</u> • Inventariar o patrimônio -Levantar os bens patrimoniais disponíveis na escola e registrar no formulário Inventário de Bens Móveis e Termo de Responsabilidade. Confrontar este formulário com a listagem da carga patrimonial, devendo encaminhar o formulário e o Resumo de Inventário de Bens Móveis em Uso para a SEC. <u>Quando realizar: dezembro</u> • Realizar o balanço anual -Analisar as contas -Convocar o conselho fiscal para verificar e aprovar as contas -Enviar a prestação de contas aos órgãos competentes
--	---

Fonte: Instituto Ayrton Senna (Encarte)

ANEXO C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Luciana Cristina Lopes Dantas, sou atualmente mestrando (a) do Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). A minha pesquisa, para a elaboração de dissertação de mestrado, tem como objeto de pesquisa as mudanças ocorridas na política de gestão educacional, da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, no período de 2005 a 2008, tendo como referência o encerramento da parceria entre o Governo Municipal e o Instituto Ayrton Senna (IAS), efetivada entre 2001 e 2004.

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- 3584.

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 entrevista realizada para pesquisa () Sim () Não.

Campo Grande, MS ____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) entrevistado (a) _____

Assinatura da Pesquisadora _____

ANEXO D

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTOR DE SISTEMA

- Identidade e trajetória
- Por que a Prefeitura Municipal de Campo Grande encerrou a parceria com o Instituto Ayrton Senna?
- Quais ações/programas provenientes da parceria com o IAS ainda estão em vigor?
- Como ocorre o acesso ao cargo de diretor escolar na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande?
- Como você avalia a introdução da certificação ocupacional no processo de seleção de dirigentes escolares?
- Quais os critérios para permanência no cargo de gestor escolar?
- Como ocorre o acompanhamento sistemático (monitoramento) da Secretaria Municipal de Educação com os gestores escolares?
- Aponte os aspectos positivos e os negativos da Política de Gestão da Escolar da Rede de Ensino de Campo Grande.

ANEXO E

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM DIRETORES ESCOLARES

- Identidade e trajetória
- Em que período você participou da certificação/recertificação?
- Como ocorreu o processo de implantação da certificação ocupacional de dirigentes escolares?
- Como a SEMED encaminhou as orientações do processo seletivo para dirigentes escolares?
- Como você avalia a introdução da certificação ocupacional no processo de seleção de dirigentes escolares?
- Como ocorre o acompanhamento sistemático da Secretaria Municipal de Educação com os gestores escolares?
- O acompanhamento sistemático trouxe mudanças para o seu trabalho como gestor escolar?
- Em sua avaliação o acompanhamento sistemático contribui para o aprimoramento do seu trabalho com gestor?
- Aponte os pontos positivos e negativos do acompanhamento sistemático com os gestores escolares.