

HILDETE DA SILVA PEREIRA BOLSON

**A CERTIFICAÇÃO OCUPACIONAL DE DIRIGENTES
ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CAMPO GRANDE – MS: IMPLICAÇÕES PARA A
GESTÃO ESCOLAR (2001-2004).**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE-MS
SETEMBRO-2011

HILDETE DA SILVA PEREIRA BOLSON

**A CERTIFICAÇÃO OCUPACIONAL DE DIRIGENTES
ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CAMPO GRANDE – MS: IMPLICAÇÕES PARA A
GESTÃO ESCOLAR (2001-2004).**

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

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Regina Tereza
Cestari de Oliveira

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE-MS
SETEMBRO-2011

A CERTIFICAÇÃO OCUPACIONAL DE DIRIGENTES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE – MS: IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO ESCOLAR (2001-2004).

HILDETE DA SILVA PEREIRA BOLSON

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Regina Tereza Cestari de Oliveira – UCDB

Prof.^a Dr.^a Dirce Nei Teixeira de Freitas - UFGD

Prof.^a Dr.^a Mariluce Bittar - UCDB

CAMPO GRANDE, 23 DE SETEMBRO DE 2011

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
UCDB

Aos meus pais Hylário (in memória) e Edite, que sempre me incentivaram a buscar o conhecimento e sempre acreditaram na minha capacidade.

Aos meus queridos filhos Rafael e Jade, por compreenderem a minha ausência nos momentos dedicados à pesquisa.

Aos amigos que prontamente me auxiliaram nesta caminhada, em especial a Eugenia e ao Felipe.

Ao meu marido Helio, pela paciência e compreensão nos momentos mais difíceis.

Obrigada pelo carinho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida.

A minha orientadora, Professora Regina Cestari, por compartilhar comigo o seu conhecimento e pela compreensão nos meus momentos de ignorância. Obrigada por auxiliar no meu crescimento.

À Prof.^a Mariluce Bittar com quem pude compartilhar a preocupação com o desenvolvimento da pesquisa.

À Prof.^a Dirce Nei Teixeira de Freitas por aceitar contribuir com a minha pesquisa. Obrigada!

Aos entrevistados que prontamente dispuseram do seu tempo para responder as minhas questões; sem vocês não seria possível resolver as minhas indagações. Obrigada!

À amiga Eugenia Marques, que me incentivou a começar esta caminhada. Obrigada pela sua amizade.

Ao Felipe, que me emprestou o seu *notebook* para que eu pudesse dispor desse instrumento para a realização do trabalho. Obrigada, foi de extrema importância para a pesquisa.

A minha família, sempre com uma palavra amiga nos momentos mais difíceis desta caminhada. Obrigada por vocês existirem.

À amiga Luciana Dantas, com quem compartilhei os momentos bons e os momentos de angústia do mestrado. Obrigada pela companhia e por escutar os meus lamentos.

Aos meus colegas da Escola Municipal Major Aviador Y- Juca Pirama de Almeida, pela compreensão e auxílio nos momentos de ausência para a realização deste trabalho e aprimoramento dos meus conhecimentos. Obrigada, vocês contribuíram muito para esta pesquisa.

BOLSON, Hildete da Silva Pereira. **A certificação ocupacional de dirigentes escolares da rede municipal de ensino de Campo Grande – MS: implicações para a gestão escolar (2001-2004)**. p. 132. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

RESUMO

O objetivo desta Dissertação é analisar as implicações da introdução e aplicação da Certificação Ocupacional de dirigentes escolares na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul, para a gestão escolar. A pesquisa abrange o período da parceria efetivada entre o governo municipal e o Instituto Ayrton Senna, para a concretização do Programa Escola Campeã (PEC), no segundo mandato do prefeito André Pucinelli, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), de 2001 a 2004. 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. Os objetivos específicos são: identificar as principais decorrências da parceria realizada entre a Prefeitura Municipal de Campo Grande, MS e o Instituto Ayrton Senna, para as políticas de gestão escolar da Rede Municipal de Ensino; investigar como ocorreu a inserção do processo seletivo de dirigentes escolares na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS; verificar as implicações da introdução e aplicação do mecanismo de certificação ocupacional para a gestão escolar. A metodologia compreende a análise de documentos, destacando-se as seguintes fontes: Termo de Parceria e Termos aditivos; Decretos e Resoluções municipais; além da realização de entrevistas de caráter semiestruturado com um gestor de sistema e quatro diretores selecionados com base na tipologia das escolas definida pelo Decreto municipal 10.859 de 27 de maio de 2009. Os resultados mostram que o governo municipal em consonância com os termos de parceria instituiu, entre outros, o processo seletivo para dirigentes escolares, em três etapas: a seleção dos candidatos; o curso de capacitação em gestão; e a certificação ocupacional. Mostram, ainda, que a aplicação da certificação ocupacional, precedida pelo curso de capacitação, com base nos Manuais da Fundação Luís Eduardo Magalhães (FLEM), tendo em vista a “escola eficaz”, modificou a prática do gestor escolar, principalmente quanto à organização da rotina da escola e a incorporação do registro de informações. Conclui-se que embora a Constituição Federal de 1988 tenha definido a gestão democrática como princípio do ensino, a administração municipal, no período de 2001 a 2004, adotou como forma de acesso ao cargo de diretor de escola a seleção técnica seguida de indicação pelo poder executivo.

Palavras-chave: Política educacional. Gestão escolar. Certificação ocupacional.

BOLSON, Hildete da Silva Pereira. **The occupational certification of school leaders in the municipal school system of Campo Grande – MS: implications for school management (2001-2004)**. p. 132. Essay (Master in Education) – Dom Bosco Catholic University, Campo Grande, 2011.

ABSTRACT

The main goal of this dissertation is to analyze the implications of the introduction and the implementation of the Occupational Certification of the school leaders in the Municipal School's System of Campo Grande, State of Mato Grosso do Sul, for school management. The survey covers the period of the effective partnership between the local government and Ayrton Senna's Institute for the accomplishment of The Champion School Program "Programa Escola Campeã" (PEC), on the second term of Mayor Andrew Pucinelli, member of the Brazilian Democratic Movement Party (PMDB), from 2001 to 2004. It is inserted in the project called Public-Private Partnerships in Education: implications for the provision and educational management", within the Research Group "Public Policy and Management of Education", linked to the Line of Educational Policy Research, Management of School and Professor Training of Post Graduation Program in Education – UCDB's Master's and Doctorate. The specific goals are to identify the main consequences of the partnership between Campo Grande MS City Hall and Ayrton Senna's Institute, for the policies of school management in the Municipal School System; to investigate how was the insertion of the process of selection for school leaders in the Municipal School System of Campo Grande / MS; to check the implications of the introduction and implementation of the occupational certification mechanism for school management. The methodology includes the analysis of documents, bringing up the following sources: Partnership Terms and Additives Terms; municipal Decrees and Resolutions; besides semi-structured interviews with a system manager and four directors selected based on the typology of the schools defined by the Municipal Decree 10.859 of May 27, 2009. The results show that the local government in accordance with the terms of the partnership establishes, among others, the selection process for school leaders in three steps: the selection of candidates, management training course, and the occupational certification. They also show that the implementation of the occupational certification preceded by the training course, based on the Manuals of Luis Eduardo Magalhães Foundation (FLEM), focusing the "effective school", changed the practice of the school manager, especially regarding the organization of the school's routine and the incorporation of the information record. It is concluded that although the 1988 Federal Constitution has defined the democratic management as a principle of education, the municipal administration, in the period from 2001 to 2004, adopted as a means of access to the position of the school's director the technical selection followed by indication from the government.

Key-words: Educational Policy. School Management. Occupational Certification.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa dos Municípios Brasileiros Participantes do Programa Escola Campeão, no Período de 2001-2004.	42
Figura 2 – Mapa Físico do Município de Campo Grande	44
Figura 3 – Mapa do Município de Campo Grande dividido por regiões	45
Figura 4 – Ingredientes da escola eficaz	60
Figura 5 – Diretor da escola eficaz	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrícula por esfera administrativa no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS – 2000-2005	46
Tabela 2 – Matrícula no Ensino Fundamental por série da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS 2000-2005	47
Tabela 3 – Taxa de aprovação por série no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS 2000-2005	48
Tabela 4 – Taxa de reprovação por série no Ensino Fundamental da Rede Municipal Ensino de Campo Grande/MS, 2000 – 2005	49
Tabela 5 – Processo de certificação de gestores escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS - 2002-2004	87
Tabela 6 – Desempenho da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS no SAEB -2001, 2003 e 2005 – 4ª série.	91
Tabela 7 – Desempenho da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande/MS no SAEB - 2001, 2003 e 2005 – 8ª série	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Formas de provimento ao cargo/função de dirigente escolar	62
Quadro 2 – Rotinas da gestão escolar	77

LISTA DE SIGLAS

ACP - Associação Campo-Grandense dos Profissionais da Educação Pública
APM - Associação de Pais e Mestres
AIR - American Institute for Research
CI – Comunicação Interna
EUA – Estados Unidos da América
FLEM – Fundação Luís Eduardo Magalhães
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IAS - Instituto Ayrton Senna
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDER - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
OSCIP - Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
ONG – Organização não-governamental
PEC - Programa Escola Campeã
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PDE – Programa de Desenvolvimento da Escola
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PROMOVER - Programa Municipal de Avaliação de Desempenho dos alunos da Rede Municipal de Ensino
RA – Regime de Adiantamento
REME – Rede Municipal de Ensino
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SME - Secretaria Municipal de Educação
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

LISTA DE ANEXO

Anexo 1 – Agenda do diretor	125
Anexo 2 – Termo de Livre Consentimento e esclarecimento	130
Anexo 3 – Roteiro de Entrevista com gestor de sistema	131
Anexo 4 – Roteiro de Entrevista com gestor de escola	132

SUMÁRIO

Introdução	13
CAPÍTULO I – POLÍTICAS DE GESTÃO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	21
1.1 Os anos 1980 e o processo de descentralização da educação	21
1.2 1.2 anos 1990 e a reforma do Estado	27
1.3 A gestão gerencial na educação	36
CAPÍTULO II – IMPLANTAÇÃO DO PROCESSO SELETIVO DE DIRIGENTES ESCOLARES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS.	40
2.1 O Instituto Ayrton Senna	40
2.2 Caracterizações do município de Campo Grande-MS	43
2.3 Parceria entre o governo municipal e o IAS	49
2.4 Processo seletivo de dirigentes escolares	56
2.5 Seleção dos candidatos para o cargo de diretor de escola: primeira etapa do processo seletivo	64
2.6 Segunda etapa do processo seletivo: o curso de capacitação	72
CAPÍTULO III – INTRODUÇÃO E APLICAÇÃO DA CERTIFICAÇÃO OCUPACIONAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS	80
3.1 Certificação ocupacional de dirigentes escolares	80
3.2 Introdução da terceira etapa do processo seletivo – O exame de certificação ocupacional	88
3.3 Aplicação da certifica ocupacional	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	115
ANEXOS	124

INTRODUÇÃO

Esta Dissertação de Mestrado visa analisar as implicações da introdução e da aplicação do mecanismo de certificação ocupacional, terceira etapa do processo seletivo para dirigentes escolares, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, para a gestão escolar, no contexto da parceria efetivada entre o governo municipal com o Instituto Ayrton Senna (IAS), no período de 2001-2004, correspondente ao segundo mandato do Prefeito André Puccinelli, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). É nesse contexto que a Prefeitura Municipal se responsabiliza em viabilizar a seleção meritória de diretores. O que justifica a delimitação do período.

A pesquisa está inserida no projeto denominado “Parcerias Público e Privado na Educação: implicações para a oferta e gestão educacional”¹, 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 Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Em 2001, a Prefeitura Municipal de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul (MS), aderiu à parceria com o Instituto Ayrton Senna e, em 2002, no âmbito dessa parceria, o Município instituiu o processo seletivo para dirigentes escolares², em diferentes etapas. A primeira etapa foi a seleção dos candidatos, que ocorreu nas escolas, no órgão central (SEMED) e no sindicato. A segunda, o curso de capacitação para preparar o professor para exercer o cargo de diretor de escola, realizado pela Fundação Luís Eduardo Magalhães. Nesse processo, a terceira etapa, a certificação ocupacional, foi requisito para acesso ao cargo de Diretor Escolar e permanência nele.

Segundo a Fundação Luís Eduardo Magalhães (FLEM), responsável pela terceira etapa do processo seletivo no Município:

¹ Projeto com o apoio da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT/MS).

² Observa-se que a legislação educacional do município, à época, utiliza as expressões dirigentes escolares ou diretores escolares. Ao longo do texto será utilizada a expressão gestores escolares, ao fazermos referência aos diretores escolares, levando-se em conta, conforme Adrião, (2006, p. 23) que “Vale considerar a substituição, nos discursos educativos oficiais e na produção teórica da área, da expressão ‘administração da escola ou da educação’. À semelhança das produções na área da administração empresarial, hoje denominada gestão empresarial, os textos e inclusive a legislação educacional passam a utilizar a palavra ‘gestão’ como sinônimo de administração [...]”.

a Certificação Ocupacional 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).

O processo seletivo para dirigentes escolares, instituído em 2002, em Campo Grande/MS, tem “a finalidade de melhorar a gestão das unidades escolares, mediante a indicação de servidor que evidencie conhecimento e habilidade própria para o desempenho do cargo” (CAMPO GRANDE, 2002, p.2).

O interesse por esta temática de estudo surgiu após concluirmos o curso de Pós-Graduação em “Políticas Públicas e Gestão Educacional no Contexto Intercultural”, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco em parceria com a Prefeitura Municipal de Campo Grande, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em 2007. Naquela ocasião, surgiu a oportunidade de se fazer um estudo aprofundado das concepções políticas e ideológicas que orientam as políticas educacionais, principalmente as decorrentes das medidas neoliberais com que passamos a conviver a partir da década de 1990.

Como pedagoga, a nossa carreira docente teve início em 1986. Após alguns anos, assumimos a função de supervisora escolar e, em 2001, por nomeação, a de Diretora-Adjunta.

Na atuação como diretora da mesma escola municipal, sendo submetida a todas as etapas do processo seletivo, percebemos a importância de nos dedicarmos à pesquisa e aprofundamos os nossos conhecimentos sobre políticas públicas educacionais. O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, as aulas do Curso de Mestrado, as leituras e discussões tornaram possível o entendimento de como as relações sociais em nível mundial e nacional se materializam em políticas públicas, e de como essas políticas, no caso as políticas educacionais, influenciam as ações da gestão educacional.

Com base nesses estudos, passamos a questionar o papel do gestor educacional e sobre os desafios presentes no nosso exercício profissional, tendo em vista uma educação comprometida com os ideais democráticos.

Considera-se que se trata de um tema relevante e atual, pois poderá mostrar como a parceria entre o público, representado pela Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS, e o privado, representado pelo Instituto Ayrton Senna, organização não

governamental, pode ter interferido nas políticas de gestão educacional do Município e na forma de acesso ao cargo de gestor escolar.

Entende-se, numa perspectiva jurídico-administrativa, “que o público identifica-se pela manutenção/gestão do poder governamental ou de entidades de direito público e o privado pela gerência e propriedade de pessoas físicas ou jurídicas de direito privado” (DOURADO; BUENO, 2001, p. 96).

Esta pesquisa poderá contribuir para a reflexão dos educadores, mas também para os formuladores de políticas públicas, sobre a escolha dos dirigentes da escola pública, o que implica refletir, também, sobre que tipo de gestão que se pretende.

No caso da gestão democrática, entende-se que;

[...] é importante especialmente porque constituinte da ação educativa. Dito de outra forma: porque estabelece, forma e conforma a ação educativa. É elemento constitutivo, ou seja, essencial no projeto educacional e importante enquanto meio privilegiado da transformação - manutenção de práticas educacionais (FREITAS, 2003, p. 194).

A pesquisa, segundo Gatti (2007, p. 11), é “um conhecimento que obtemos indo além dos fatos, desvendando processos, explicando consistentemente fenômenos segundo algum referencial”. Portanto, o ponto de partida para a definição da problemática de estudo foi o levantamento de trabalhos nos Programas de Pós-Graduação em Educação das universidades brasileiras, que versam sobre os temas relacionados às parcerias público/privada e a certificação ocupacional.

No Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), foram identificadas duas dissertações, a primeira de Fabio Reis Coronel (2006), denominada “Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE): o processo de gestão da escola pública da rede estadual de Campo Grande/MS (2002-2005)” analisa o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e suas consequências para o processo de gestão e funcionamento da escola pública. O universo da pesquisa foram duas escolas estaduais do Município de Campo Grande/MS, que apresentaram formas diferentes para o ingresso no cargo de diretor, tendo um diretor sido eleito e o outro, escolhido por indicação. O autor utilizou como fonte de pesquisa os documentos oficiais, atas das reuniões das escolas e entrevistas com base em um roteiro de questões abertas com diretores, supervisores, presidente da Associação de Pais e Mestres, um representante dos pais, um dos professores, um membro do colegiado escolar e um técnico da Secretaria de Estado de Educação. Nas conclusões do

autor, os envolvidos no processo têm uma visão positiva do PDDE, mas o Programa não trouxe mudanças significativas para a gestão das escolas; ele concluiu ainda que a APM não participa diretamente das decisões tomadas na aplicação dos recursos do PDDE, desempenhando função mais burocrática.

A segunda dissertação de Ana Brígida Borges da Rocha (2008), denominada “Parceria entre o público e o privado na Educação: Implicações do Programa Escola Campeã para a Gestão Escolar”, analisa as “influências e alterações na gestão da rede e na gestão das escolas municipais de Campo Grande/MS no período de 2001-2004”, por meio da parceria entre o Instituto Ayrton Senna e o Município de Campo Grande, com interveniência da Secretaria Municipal de Educação na efetivação do Programa Escola Campeã. A pesquisa baseou-se em documentos oficiais, assim como em entrevistas com três gestores do sistema, gestores escolares, supervisores e secretários de quatro escolas selecionadas. Os resultados da pesquisa apontam que o programa Escola Campeã, implantado na rede municipal, interferiu no conteúdo da política educacional do Município.

Na busca por temas que verssem sobre a parceria público/privada e certificação ocupacional, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), não foi identificada nenhuma dissertação ou tese que se aproximasse do nosso objeto de pesquisa.

Na Universidade Federal de Uberlândia, identificamos uma dissertação, a de Úrsula Adelaide de Lélis (2007), denominada “Políticas e práticas do Terceiro Setor na educação brasileira, no contexto de reconfiguração do Estado”, que investiga 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”. A autora analisou a materialização dessas políticas na realidade de Montes Claros/MG, por meio da implantação do Programa Escola Campeã. Utilizou como fonte de pesquisa os documentos oficiais, indicadores de controle e avaliação do Programa Escola Campeã; realizou ainda um estudo bibliográfico sobre as políticas que resultam no segmento público/privado. Na conclusão da autora, o “terceiro setor viabiliza uma nova modalidade privatizante na dinâmica escolar: o fornecimento, com financiamento público, privado e ‘público/privado’ e gestão ‘público/privada’, que originam uma nova forma de reprodução capitalista” (LÉLIS, 2007, p.9).

Na Universidade Estadual Paulista (UNESP), encontramos a dissertação de Egle Pessoa Bezerra (2006), denominada “Parceria Público-Privada nos municípios de Brotas e Pirassununga: estratégias para a oferta do ensino?”, que investigou as parcerias nos municípios paulistas de Brotas e Pirassununga, no estado de São Paulo. O estudo mostra como as prefeituras estabeleceram essas parcerias, qual o tipo de parceria adotada em cada município e suas características, bem como as suas implicações para as respectivas redes municipais de ensino. Egle fez também um levantamento bibliográfico que incluiu temas como: à reforma do Estado, direito administrativo, gestão e financiamento da educação brasileira. A autora concluiu que, no caso de Pirassununga, a privatização ocorreu por meio de convênio formalizado entre a Prefeitura Municipal e a Fundação Educativa e Cultural El Shammah, denominado Termo de Convênio. No caso de Brotas, evidenciou-se a parceria por meio de terceirização de prestação de serviços, “embora não tenha sido formalizado por um contrato de terceirização, pode-se enquadrar o mesmo nesta modalidade, por ser regido pelo Art. 37, inciso IX, da Constituição Federal, ao incluir estes serviços nos contratos dependentes de licitação, e também pela Lei 8.666/93” (BEZERRA, 2006, p.172). O Município de Brotas adotou rede própria de ensino a partir do FUNDEF, que com o aumento de recursos, pode ter viabilizado a adoção da parceria.

Na Universidade Federal da Bahia, identificamos a dissertação de Janssen Edelweiss Nunes Fernandes Teixeira (2006), denominada “Análise da relação entre a certificação de dirigentes escolares e a implementação do planejamento estratégico nas escolas da rede pública estadual baiana”, que analisou as relações entre as políticas de certificação ocupacional de dirigentes escolares e a implantação do planejamento estratégico nas unidades de ensino da rede pública estadual baiana em 2004. O resultado da pesquisa evidenciou que possivelmente a certificação está fortalecendo a gestão da escola, na medida em que se considera o conjunto de competências necessário para a implantação do planejamento estratégico na escola e o papel do dirigente na coordenação dessa tarefa.

Ao selecionarmos as pesquisas, buscamos as que se aproximam do nosso objeto de estudo. São pesquisas desenvolvidas nos anos de 2006 a 2008, que tratam da gestão das escolas públicas, da parceria público/privada, do terceiro setor e da certificação ocupacional. Essas pesquisas auxiliaram na compreensão de como a parceria público/privada e os programas do Instituto Ayrton Senna influenciam nas políticas de gestão escolar e acentuaram a importância e necessidade deste estudo.

Assim, elegeu-se como problema central desta pesquisa a seguinte questão: quais as implicações da introdução e da aplicação do mecanismo de certificação ocupacional de dirigentes escolares na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS para a gestão escolar?

Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos: identificar as principais decorrências da parceria realizada entre a Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS e o Instituto Ayrton Senna para as políticas de gestão escolar da Rede Municipal de Ensino; investigar como ocorreu a inserção do processo seletivo de dirigentes escolares na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS; verificar as implicações da introdução e da aplicação do mecanismo de certificação ocupacional para a gestão escolar.

Os procedimentos técnico-metodológicos utilizados foram: levantamento bibliográfico, análise documental e entrevistas de caráter semiestruturado. Optamos por esse instrumento de coleta de dado por ser flexível e guiado por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. Segundo Gil (1991, p.90), “essa técnica envolve duas pessoas face-face e mostra-se bastante útil para obtenção de informações acerca do que a pessoa sabe”.

Para esta pesquisa, fez-se a análise das seguintes fontes documentais: Termo de Parceria celebrada entre o Município de Campo Grande/MS, com a interveniência da Secretaria Municipal de Educação, o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Banco do Brasil; Termos aditivos à parceria; Decreto n. 8.508, de 7 de agosto de 2002, que dispõe sobre o provimento do cargo de direção escolar; Decreto n. 8490, de 8 de julho de 2002, que institui o regime de autonomia; Resolução n. 50, de 7 de agosto de 2002, que institui o processo seletivo para dirigentes escolares, e a Resolução n. 58, de 25 de abril de 2003, que estabelece critérios para o repasse de recursos às escolas públicas municipais. Utilizaram-se também, como fonte documental, os contratos celebrados entre a FLEM e a Prefeitura, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Para obtenção de dados para a pesquisa, foram realizadas entrevistas do tipo semiestruturado, com base em um roteiro de questões abertas, com os seguintes sujeitos: um gestor de sistema e quatro diretores das escolas da Rede Municipal de Ensino. Optou-se por entrevistar um gestor do sistema para se analisar como se difunde a certificação ocupacional e o estabelecimento da parceria no âmbito da Secretaria Municipal de Educação; e os gestores escolares, porque foram eles que participaram do

processo de certificação ocupacional. Adotou-se como critério para selecionar os gestores a tipologia das escolas definida no Decreto Municipal n. 10859, de 27 de maio de 2009.

Segundo esse Decreto, as escolas são classificadas com base nos seguintes critérios: número de alunos matriculados, turno de funcionamento das escolas, número de salas de aula e 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 ao período do 1º ao 5º ano, e na 2ª fase, que corresponde ao período do 6º ao 9º ano. O resultado dessas avaliações determina o IDER. As escolas recebem uma pontuação para cada critério e a somatória dessa pontuação resulta na determinação da tipologia das escolas (CAMPO GRANDE, 2009, p. 3).

Assim sendo, foram selecionadas uma escola de cada tipologia, ou seja, uma de tipologia A, uma de tipologia B, uma de tipologia C e uma de tipologia especial, definindo assim quatro diretores. Outro critério foi selecionar as escolas em que o dirigente atua desde o período da parceria, ou seja, 2001-2004.

Dentre as escolas da Rede Municipal de Ensino encontramos oito diretores que permanecem na escola de tipologia especial desde o período da parceria, oito de tipologia A, seis de tipologia B e um de tipologia C. Em função do número de diretores que permanece no cargo, houve a necessidade de se adotar outro critério para a escolha das escolas. Decidiu-se, então, adotar também como critério as regiões em que o município está dividido, com a participação de uma escola por região, com exceção da escola de tipologia C, que, no caso, é a única desta tipologia em que a direção permanece desde o período da parceria.

Os entrevistados são todos formados em Pedagogia, com tempo de formação de 14 a 30 anos, tempo de permanência como diretor entre 9 e 22 anos e participaram a partir do primeiro exame de Certificação.

As entrevistas foram gravadas com a autorização dos sujeitos da pesquisa, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após contato com os entrevistados, marcamos horário e todas as entrevistas foram realizadas no local de trabalho dos entrevistados, escolas e Secretaria, que prontamente organizaram seu tempo para a sua efetivação, no período entre 04 de novembro e 16 de dezembro de 2010. Os sujeitos da pesquisa serão identificados ao longo do trabalho da seguinte forma:

- . Gestor de sistema (Coordenador técnico do Programa);
- . Gestor A (escola de tipologia A);
- . Gestor B (escola de tipologia B);
- . Gestor C (escola de tipologia C);
- . Gestor D (escola de tipologia especial).

Para a análise dos documentos e das entrevistas foram definidos os seguintes eixos: adesão da SEMED à proposta do Instituto Ayrton Senna; implantação do processo seletivo; introdução e aplicação da certificação ocupacional; dificuldades e resistências apresentadas pelos gestores escolares.

Ressalta-se que, no decorrer da pesquisa, encontramos dificuldade no acesso a documentos relacionados à certificação ocupacional. Por exemplo, o contrato para o primeiro exame de certificação não foi encontrado na Secretaria Municipal de Educação pelo setor responsável; em outros contratos estavam faltando páginas. Outro aspecto que dificultou a pesquisa foi a falta de dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação relacionados às etapas da certificação como: número de participantes, número de reprovados, número de aprovados, total de selecionados.

O primeiro capítulo desta dissertação, denominado “Políticas de Gestão para a Educação Básica”, tem como objetivo analisar as políticas direcionadas à gestão da educação básica a partir da década de 1990, buscando compreender o padrão de gestão adotado para a educação.

No segundo capítulo, intitulado “A Implantação do Processo Seletivo de Dirigentes Escolares na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS”, discute-se a implantação do processo seletivo para dirigentes escolares no Município de Campo Grande/MS como requisito para o acesso ao cargo de Diretor de Escola, instituído no contexto da parceria efetivada entre o referido Município e o Instituto Ayrton Senna no período de 2001-2004.

No terceiro capítulo, intitulado “A Introdução e Aplicação da Certificação Ocupacional na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS”, analisa-se a inserção do exame de certificação ocupacional, terceira etapa do processo seletivo para dirigentes escolares, das escolas públicas municipais de Campo Grande/MS e as implicações para a gestão escolar.

Nas considerações finais, apresenta-se a síntese com os principais resultados da pesquisa, bem como perspectivas para novas investigações.

CAPÍTULO 1

POLÍTICAS DE GESTÃO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

O objetivo deste capítulo é analisar as políticas de gestão para a educação básica a partir da década de 1990 no Brasil, buscando compreender o padrão de gestão definido para a educação.

1.1 Os anos 1980 e o processo de descentralização da educação.

A abertura política havida na década de 1980, após o período de ditadura militar (1964-1985), deu início a um processo de descentralização visando à eficiência, à participação e à transparência na gestão pública, tendo em vista que nesse período

[...] a excessiva centralização decisória do regime militar havia produzido ineficiência, corrupção e ausência de participação no processo decisório conduziu a um grande consenso – que reunia, na verdade, correntes políticas à esquerda e à direita – em torno das virtudes da descentralização (ARRETCHE, 2002, p. 26-27).

Em outras palavras,

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).

De acordo com o art.1º da Constituição Federal de 1988, “A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados, Municípios e Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito” (BRASIL, 1988), tendo como fundamentos: a soberania; a cidadania; a dignidade da pessoa humana; os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; e o pluralismo político.

Com a Carta Magna de 1988, o município passou a constituir um dos entes da federação³, com autonomia política e fiscal, sendo eles assegurados, entre outros, conforme o art. 29, a elaboração da Lei Orgânica, a eletividade do prefeito, do vice-prefeito e dos vereadores, a instituição, a arrecadação e a aplicação de tributos (BRASIL, 1988). Desse modo,

O município como ente federativo tem atualmente a responsabilidade de ordenar o seu desenvolvimento social e garantir o bem-estar de seus habitantes, executando políticas públicas que visem à consolidação democrática do Estado. Dessa forma, o aperfeiçoamento da máquina administrativa, a redefinição de obrigações e encargos, bem como o estabelecimento de políticas específicas passaram a ser preocupação constante do gestor público municipal (OLIVEIRA, 2009, p. 21).

A Constituição de 1988 (CF) estabeleceu, também, em seu art. 205, que “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” (BRASIL, 1988). O art. 211 define que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988).

Como assinala Cury (2002), o Brasil é um país federativo, e como tal,

[...] supõe o compartilhamento do poder e a autonomia relativa das circunscrições federadas em competências próprias de suas iniciativas. Outra suposição de uma organização federativa, decorrente da anterior, é a não-centralização do poder. Isso significa a necessidade de um certo grau de unidade e sem amordaçar a diversidade. E, na forma federativa adotada pela CF/88, com 27 estados e mais de 5.500 municípios, só a realização do sistema federativo por cooperação recíproca, constitucionalmente previsto, poderá encontrar os caminhos para superar os entraves e os problemas que atingem nosso país (CURY, 2002, p. 171).

Assim, ao estabelecer que a oferta de matrículas no ensino fundamental obrigatório deve ser universal e oferecida preferencialmente pelos governos municipais, a CF dispôs que os governos estaduais e municipais deveriam gastar no mínimo, por

³ “Uma federação é a união de membros federados que formam uma só entidade soberana: o Estado Nacional. No regime federal, só há um Estado Soberano, com unidades federadas subnacionais (Estados). Estas gozam de autonomia, cuja relatividade se dá dentro dos limites jurisdicionais atribuídos e especificados. Daí que tais 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”. (CURY, 2010, p. 152).

ano, 25% da sua receita de impostos na manutenção e no desenvolvimento do ensino (MDE) (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal determina que os Governos e Municípios apliquem 25% da sua receita de imposto na educação, porém a autonomia política e fiscal permite que os entes federados, Estados e Municípios tenham decisão própria sobre as suas receitas. Arretche (2004, p. 20) enfatiza que “embora Estados e municípios cumprissem a regra constitucional de gastar 25% de suas receitas em ensino, cada um estabeleceu sua própria prioridade de gastos”.

Como assinala Cury,

A distribuição de competências legislativas, normativas e financeiras é o distintivo do federalismo e, de sua composição, resulta tanto a atuação de cada ente federativo, quanto a articulação conjunta de todos. Por isso, a investigação e a análise de políticas educacionais não podem se alhear das incumbências que esse regime impõe à União, aos estados, aos municípios e ao Distrito Federal, com suas características diferenciais e com suas responsabilidades em matéria de políticas educacionais. Se a complexidade social de um país extremamente desigual nas suas múltiplas variáveis já impõe rigorosa vigilância ao pesquisador, deve-se acrescentar a essa complexificação o caráter federativo do Estado brasileiro. E, como se sabe, as diversidades regionais se cruzam com suas disparidades que continuam sendo de grande monta em nosso país (CURY, 2010, p.152).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ao dividir as responsabilidades entre as esferas públicas (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), atribuiu aos municípios o oferecimento da educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental (Art. 11, Inciso V) (BRASIL, 1996).

Ao assumirem a responsabilidade pela oferta de matrículas no ensino fundamental obrigatório⁴, como expõe Azevedo (2002);

[...] os municípios que realizaram 66,6% do total das matrículas efetivadas na educação infantil em 2001 e na Região Nordeste, a mais

⁴ Conforme redação 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).

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% (AZEVEDO, 2002, p. 51-53).

Azevedo (2002, p. 50) acrescenta que a expansão das matrículas no ensino fundamental, a partir da década de 1970, possibilitou que uma boa parte das camadas populares passasse a frequentar a escola, porém o acesso desse contingente trouxe o problema da qualidade para a escola pública, com altos índices de evasão, repetência e baixos desempenhos, problemas que as políticas voltadas para a educação não conseguem resolver.

É suficiente lembrar que passamos de uma cobertura de 16 milhões de alunos, em 1970, para um total de pouco mais de 35 milhões em 2001, aparentando uma proximidade da universalização do seu acesso, como vêm demonstrando os resultados dos censos escolares (AZEVEDO, 2002, p.50).

Ao adquirir o *status* de ente federativo, com a Constituição de 1988, o município aprofundava paralelamente a sua crise fiscal, comprometendo as finanças públicas e assumindo maiores encargos, como a municipalização da saúde e o processo de indução à municipalização apresentado pelo governo federal (PERONI, 2003, p. 70).

A aceleração do processo de municipalização, segundo Arretche (2002, p. 38-40), explica-se, em grande parte, pelo interesse dos municípios em aumentar suas receitas, pois dependem do número de alunos matriculados para receber os repasses das receitas contabilizadas no fundo estadual.

A Constituição Federal de 1988 determina, também, em seu artigo 206, os princípios pelos quais o ensino será ministrado:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o 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 da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Nesse artigo, a Constituição determina, entre outros, a gestão democrática da educação, a valorização profissional e a garantia do padrão de qualidade do ensino como premissas para a educação pública.

O princípio⁵ da gestão democrática presente na Constituição Federal resultou da pressão principalmente dos trabalhadores em educação.

Quando os grupos organizados da sociedade civil, em especial os trabalhadores em educação, pressionaram os constituintes de 1988 para inscreverem na Carta Magna o princípio da gestão democrática do ensino, eles estavam legitimamente preocupados com a necessidade de uma escola fundada sob a égide dos preceitos democráticos, que desmanchasse a atual estrutura hierarquizante e autoritária que inibe o exercício de relações verdadeiramente pedagógicas, intrinsecamente opostas às relações de mando e submissão que são admitidas, hoje, nas escolas (PARO, 2002, p. 81).

No embate referente à questão da gestão democrática do ensino na Constituição Federal, duas foram as posições dos setores organizados da sociedade civil. O primeiro setor reivindicava a participação dos usuários da educação, pais, alunos e comunidade local nas definições das políticas educacionais. Esse grupo era coordenado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública⁶. O segundo “contrapunha-se” a essa participação. Para esse grupo, representado pelos empresários da educação e pelas mantenedoras das escolas confessionais, a participação restringia-se a “colaboração com a direção e/ou as mantenedoras dos estabelecimentos de ensino”, das famílias e dos educadores. No texto final da Constituição Federal de 1988, a gestão democrática acabou restrita ao ensino público, excluindo a extensão da gestão democrática ao ensino privado e, como foi acrescentada a expressão “na forma da lei”, sua execução ficou sob a égide da legislação complementar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (ADRIÃO; CAMARGO, 2002, p. 72-73).

Em outros termos, a manutenção da gestão democrática do ensino público, na redação aprovada, ou seja, gestão democrática do ensino na forma da lei, configurou, por um lado, uma conquista por parte dos segmentos comprometidos com a

⁵ Destaca-se que “o termo princípio é empregado para designar, na norma jurídica escrita, os postulados básicos e fundamentais presentes em todo Estado de direito, ou seja, são afirmações gerais no campo da legislação a partir das quais devem decorrer as demais orientações gerais. Geralmente são os princípios que norteiam o detalhamento dos textos constitucionais” (ADRIÃO; CAMARGO, 2002, p. 72).

⁶ Sobre as entidades que compõem o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, ver Adrião e Camargo (2002).

democratização da gestão da educação, por outro, representou uma conquista parcial, levando-se em consideração “[...] que teve sua abrangência limitada e sua operacionalização delegada a regulamentações futuras, o que significou que sua aplicabilidade foi protelada [...]” (ADRIÃO; CAMARGO, 2002, p. 74).

A gestão democrática, segundo Vieira (2006, p. 36), “é um dos temas mais discutidos entre os educadores, representando importante desafio na operacionalização das políticas de educação e no cotidiano da escola”. Trata-se, segundo Schlesener (2007, p.184), de “um processo contínuo, gerador de uma nova experiência de gestão política, que nasce da consciência crítica elaborada na ação e no debate”.

Conforme o artigo 14 da LDBEN, cabe aos sistemas de ensino⁷ definir normas para a gestão democrática.

Art.14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Não é demais lembrar, conforme Saviani (1999), que o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação ultrapassou a ambiguidade do texto constitucional e estabeleceu com clareza a existência dos sistemas municipais de ensino.

Para tanto, além do artigo 211 (‘A União, os Estados e os Municípios organizarão em regime de colaboração os seus sistemas de ensino’), a LDB terá certamente buscado respaldo nos incisos I e II do artigo 30 da Constituição Federal que afirmam, respectivamente, a competência dos municípios para ‘legislar sobre assuntos de interesse local’ e ‘suplementar a legislação federal e a estadual no que couber’. Assim, o inciso III do artigo 11 da LDB estipula que cabe aos municípios ‘baixar normas complementares para o seu sistema de ensino’ (SAVIANI, 1999, p. 123).

Desse modo, acrescenta o autor, cabe, a cada município decidir entre as três possibilidades previstas na LDB, a saber: a) instituir o próprio sistema de ensino; b)

⁷ Segundo Saviani (1999, p. 120-121) pode-se classificar o sistema educacional. Exemplificando: “do ponto de vista da entidade administrativa, o sistema educacional pode ser classificado em: federal, estadual, municipal, particular etc.” [...]. Acrescenta que “o conceito de sistema denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade, o que implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas que decorrem dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Assim, sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes)”.

integrar-se ao sistema estadual de ensino; c) compor com o estado, no âmbito de seu território, um sistema único de educação básica. Assim, “A opção a ser adotada deverá ser prevista no plano educacional do município ao mesmo tempo em que determinará a forma como será detalhado o referido plano educacional” (SAVIANI, 1999, p. 124-125).

Ao definir as normas de gestão democrática, portanto, cada sistema de ensino adota mecanismos conforme suas peculiaridades, as relações de poder estabelecidas, as forças sociais instituídas no âmbito, no caso, dos municípios.

Conforme Peroni, Oliveira e Fernandes (2009, p. 771),

Tal prerrogativa da gestão democrática da educação permitiu, desde então, que se construíssem experiências de gestão, principalmente das escolas, diferenciadas entre si: desde aquelas que dispuseram a realizar eleições para diretores e colegiados, até aquelas em que a nomeação do diretor da escola ainda é prerrogativa do Poder Executivo, o que, segundo estudos da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), se constitui em maioria (CNTE, 1999).

A proposta de descentralização está diretamente vinculada às características de formação do Estado brasileiro e “a tensão descentralização/centralização constitui, também, as bases da política educacional dos anos 1990” (PERONI, 2003, p. 70-71).

1.2 Os anos 1990 e a reforma do Estado

As últimas décadas do século XX e o início do século XXI, conforme Frigotto e Ciavatta (2003, p. 94), registram profundas mudanças no campo econômico, sociocultural, ético-político, ideológico e teórico.

Nas palavras de Ianni (1999, p. 18) “ocorre que o capitalismo tornou-se propriamente global. A reprodução ampliada do capital, em escala global, passou a ser uma determinação predominante no modo pelo qual se organizam a produção, distribuição, troca e consumo”. Nesse sentido, o autor esclarece:

O capital, a tecnologia, força de trabalho, a divisão do trabalho social, o mercado, o *marketing*, o *lobbing* e o planejamento, tanto empresarial como das instituições multilaterais, além do governamental, todas essas forças estão atuando em escala mundial. Juntamente com outras, políticas e socioculturais, são forças decisivas na criação e generalização de relações. Processos e estruturas que articulam e tensionam o novo mapa do mundo (IANNI, 1999, p. 18).

No entanto, “No plano mais profundo da materialidade das relações sociais está a crise da forma capital” como afirmam Frigotto e Ciavatta (2003, p. 95).

Segundo os autores,

A natureza dessa crise o impulsiona a um novo ciclo de acumulação mediante, sobretudo, especulação do capital financeiro. Essa acumulação, todavia, não é possível para todos. Instaura-se, então, uma competição feroz entre grandes grupos econômicos, corporações transnacionais que se constituem, na expressão de Noam Chomsky, no poder de fato do mundo. Um poder que concentra a riqueza, a ciência e tecnologia de ponta de forma avassaladora e sem precedentes. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95).

Em resposta a sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico, ou seja, a ofensiva neoliberal⁸ que “[...] preconiza a ideia 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” (OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 59).

Nesse contexto, a expansão das ideias neoliberais⁹ balizou a redefinição do papel do Estado. Essa corrente ideológica ao identificar a crise do capital como crise do Estado, propõe como estratégia para superação dessa crise a diminuição da atuação do Estado, principalmente com relação às políticas sociais.

Segundo a concepção neoliberal:

[...] não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, portanto, é reformar o Estado e diminuir sua atuação para superar a crise. Para a corrente neoliberal, caberá ao mercado superar as falhas do Estado. Portanto, a lógica deste deve prevalecer inclusive em si mesmo, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo. O diagnóstico é que o Estado entrou em crise porque gastou mais do que podia para se legitimar, pois tinha que atender às demandas da

⁸ Neoliberalismo ou estado neoliberal “são termos empregados para designar um novo tipo de Estado que surgiu nas últimas duas décadas do século XX. Vinculado às experiências de governos neo-conservadores como Margaret Thatcher, na Inglaterra, Ronald Reagan, nos Estados Unidos ou Brian Mulroney no Canadá, a primeira experiência de neoliberalismo econômico na América Latina está associada com a política econômica implementada no Chile depois da queda de Allende. Mais recentemente, o capitalismo popular de mercado propugnado pelo governo de Carlos Saúl Menem na Argentina ou o modelo do Salinismo no México representam, com as peculiaridades do caso argentino e mexicano, um modelo neoliberal” (TORRES 2002, p. 113).

⁹ A ideologia neoliberal, segundo Anderson (1995, p. 22) se expandiu rapidamente em escala mundial, coisa que nem o capitalismo no passado havia conseguido; o neoliberalismo não resolveu a crise do capital, porém seus objetivos na parte social são marcantes “criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria”.

população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal. E, também, porque, ao regulamentar a economia, restringe a livre iniciativa (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 764).

No Brasil, durante o primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), o governo propõe a reforma do Estado brasileiro e apresenta o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) elaborado pelo então criado Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). Com base no entendimento de que o Estado é ineficiente, o Plano expõe que se tornou “inadiável equacionar a questão da reforma ou reconstrução do Estado, que já não consegue atender com eficiência a sobrecarga de demandas a ele dirigidas, sobretudo na área social” (BRASIL, 1995, p. 10).

Para a superação da crise do Estado, o Plano define como estratégias a privatização, a terceirização e a publicização. A primeira refere-se às transferências das obrigações do Estado para o setor privado, das atividades que podem ser controladas pelo mercado; a segunda corresponde à transferência para o setor privado de serviços auxiliares e de apoio; a terceira consiste na descentralização para o setor público não estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, da saúde, da cultura e da pesquisa científica (BRASIL, 1995, p. 13).

Na apresentação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) publicado em 1995, o então Presidente Fernando Henrique Cardoso destaca que a crise brasileira também é uma crise do Estado, em razão dos modelos de governo adotados anteriormente, e determina a elaboração do Plano para mudar a realidade do País. Declara que o desafio para que essa mudança ocorra é adotar para o governo um novo modelo de desenvolvimento que crie condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais, com reorganização de sua estrutura, dando ênfase à qualidade e à produtividade para os serviços públicos. Propõe a flexibilização da estabilidade e a permissão de regime jurídico diferenciado para o ingresso dos servidores, “o que se busca é viabilizar a implementação de uma administração pública de caráter gerencial” (BRASIL, 1995, p. 7).

Segundo o PDRAE,

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de

bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p. 12).

Nos termos do Plano, a crise está presente desde os anos de 1970, porém só a partir da metade da década de 1980 é que se tornou clara. Nesse período, houve duas respostas inadequadas como forma de superar a crise: a primeira reação após a transição democrática nos anos de 1980 foi ignorá-la, e a segunda reação foi a tese do Estado mínimo, a neoliberal. Segundo o plano, na década de 1990 é que surge uma resposta para a crise: “a ideia da reforma ou reconstrução do Estado, de forma a resgatar sua autonomia financeira e sua capacidade de implementar políticas públicas” (BRASIL, 1995).

Essas mudanças, portanto, foram indicadas na gestão do ex-ministro Luis Carlos Pereira Bresser, no Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), que assim definiu a necessidade de se incluir a reforma administrativa:

Escolhido para o cargo de ministro, propus que a reforma administrativa fosse incluída entre as reformas constitucionais já definidas como prioritárias pelo novo governo – reforma fiscal, reforma da previdência social e eliminação dos monopólios estatais. E afirmei que para podermos ter uma administração pública moderna e eficiente, compatível com o capitalismo competitivo em que vivemos, seria necessário flexibilizar o estatuto da estabilidade dos servidores públicos de modo a aproximar os mercados de trabalho público e privado. A reação imediata dos funcionários civis, dos intelectuais e da imprensa foi bastante negativa. Reagiram contra a mudança, contra as reformas que lhes pareciam ameaçadoras. Passados alguns meses, contudo, o apoio surgiu, primeiro dos governadores estaduais, depois dos prefeitos, empresários, imprensa e, finalmente, da opinião pública. De repente, a reforma passava a ser vista como necessidade crucial, não apenas interna, mas exigida também pelos investidores estrangeiros e pelas agências financiadoras multilaterais (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 22).

Ao elaborar o PDRAE, o governo declara que:

é preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de ‘gerencial’, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna ‘cliente privilegiado’ dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL, 1995, p. 7).

Bresser Pereira, explica a necessidade de uma mudança na estratégia de gerência e enfatiza [...] “essa estratégia deve ser posta em prática em uma estrutura

administrativa reformada” (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 33), promovendo a descentralização. Para o autor, a administração deve definir claramente em que setores o Estado deve atuar. Ele acrescenta que os Estados modernos contam com quatro setores: o núcleo estratégico, as atividades exclusivas, os serviços não exclusivos e a produção de bens e serviços para o mercado.

O núcleo estratégico é o centro no qual se definem as leis as políticas e como, em última instância, as fazer cumprir. É formado pelo Parlamento, pelos tribunais, pelo presidente ou primeiro-ministro, por seus ministros e pela cúpula dos servidores civis. Autoridades locais importantes podem ser consideradas parte do núcleo estratégico. No caso do sistema ser federal, também integram esse núcleo os governadores e seus secretários e a alta administração pública estadual. As atividades exclusivas são aquelas que envolvem o poder de Estado. São as atividades que garantem diretamente que as leis e as políticas públicas sejam cumpridas e financiadas. Integram esse setor as forças armadas, a polícia, a agência arrecadoras de impostos – as funções tradicionais do Estado e também as agências reguladoras, as agências de financiamento, fomento e controle dos serviços sociais e da seguridade social. As atividades exclusivas, portanto, não devem ser identificadas com o Estado liberal clássico, para o qual bastam a polícia e as forças armadas (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 33).

No entanto, destaca que os serviços não exclusivos “[...] são todos aqueles que o Estado provê, mas que, como não envolvem o exercício do poder extroverso do Estado, podem ser também oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não estatal (‘não-governamental’)”. Esse setor, por seu lado, “[...] compreende os serviços de educação, saúde, culturais e de pesquisa científica. Por fim, o setor de produção de bens e serviços é formado pelas empresas estatais” (BRESSER PEREIRA, 1998, p.34).

Nesse contexto, as organizações da sociedade civil, denominadas de Terceiro Setor, são chamadas para assumir serviços não exclusivos do Estado.

De acordo com Pegoraro (2006, p. 194),

Nos últimos anos, as atividades do Terceiro Setor vêm cada vez mais tomando corpo e hoje são uma realidade para a solução ‘aparente’ de muitos dos problemas da sociedade. Por ser um tipo de instituição que cresce e ocupam espaços, a discussão sobre este setor, nos últimos anos, tem sido animada por diversos autores. Há os que defendem as instituições do Terceiro Setor, por entenderem que estas são uma alternativa viável para a saída da crise. Há os que a condenam, por entenderem que estas se prestam para favorecer à evasão de recursos que deveriam ser repassados para o Estado. O que tem prevalecido, porém, é a concepção de que o Terceiro Setor é uma saída viável para a crise.

Conforme Adrião e Peroni (2005, p. 140), surgiu outra tentativa para superar a crise do capitalismo no início dos anos de 1990, com o mesmo diagnóstico neoliberal¹⁰; “o formato do Estado de bem-estar social, o novo trabalhismo inglês (*new labor*) de Tony Blair adotou o que aqui se convencionou de ‘terceira via’”¹¹.

Para os propositores da terceira via, o desejado redesenho no padrão de intervenção do Estado britânico, tendo em vista os efeitos das reformas neoliberais de Thatcher, pressupunha a consolidação de novos interlocutores, ou melhor, de novos parceiros na oferta e manutenção das políticas sociais. Tais parceiros, identificados em segmentos da sociedade civil, comporiam o que aqui entendemos por terceiro setor (PERONI; ADRIÃO, 2005, p. 141).

As autoras afirmam que [...] “o Terceiro Setor refere-se a esfera da sociedade que não se encontra no mercado e tampouco no Estado” (PERONI; ADRIÃO, 2005, p. 142). No PDRAE “[...] encontram-se os elementos centrais do chamamento e do desafio apresentados pelo governo para que este setor assuma a execução de políticas sociais e, assim, atue como espaço de transferência de responsabilidades estatais” (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 769).

Na análise de Peroni (2008):

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 (PERONI, 2008, p. 114).

O PDRAE indica, também, que o modelo de administração pública adotado para combater o patrimonialismo impedia o Estado de crescer, [...] “essa estratégia podia talvez evitar a corrupção e o nepotismo, mas era lenta, cara, ineficiente” (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 26).

¹⁰ “A teoria neoliberal e terceira via têm em comum o diagnóstico de que o culpado pela crise é o Estado, mas propõem estratégias diferentes de superação: o neoliberalismo defende o Estado mínimo e a privatização e a terceira via, a reforma do Estado e a parceria com o terceiro setor. Ocorre que, tendo o mesmo diagnóstico de que a crise está no Estado, nas duas teorias, este não é mais responsável pela execução das políticas sociais: o primeiro a repassa para o mercado e o segundo, para a chamada sociedade civil sem fins lucrativos” (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p.763).

¹¹ Para Antony Giddens (2001) “é uma terceira via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social-democracia do velho estilo quanto o neoliberalismo”. (2001, *apud* PERONI; ADRIÃO, 2005, p.140).

De acordo com Bresser Pereira (1998, p. 241):

A administração pública burocrática foi adotada porque era uma alternativa muito superior à administração patrimonialista do Estado. Entretanto, o pressuposto de eficiência em que se baseava não se mostrou real. No momento em que o pequeno Estado liberal do século XX cedeu definitivamente lugar ao grande Estado social e econômico do século XX, verificou-se que ela não garantia nem rapidez, nem boa qualidade, nem custo baixo para os serviços prestados ao público. Na verdade, a administração burocrática é lenta, cara e autorreferida, pouco ou nada orientada para o atendimento das demandas dos cidadãos.

Diante disso, propõe a administração pública gerencial, em substituição à administração pública burocrática, com base nas seguintes características básicas:

É orientada para o cidadão e para a obtenção de resultados; pressupõe que os políticos e os funcionários públicos são merecedores de grau limitado de confiança; como estratégia, serve-se da descentralização e do incentivo à criatividade e à inovação; e utiliza o contrato de gestão como instrumento de controle dos gestores públicos (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 29).

Bresser Pereira (1998, p. 31) assinala, também, que

a administração pública gerencial é frequentemente identificada com as idéias neoliberais por outra razão. As técnicas de gerenciamento são quase sempre introduzidas ao mesmo tempo em que implantam programas de ajuste estrutural que visam a enfrentar a crise fiscal do Estado,

como ocorreu no Brasil.

O autor elucida que, ao definir os setores onde o Estado deve atuar, o governo deve ter claro que tipo de administração, que tipo de propriedade e que tipo de instituição deve prevalecer em cada setor, e reforça que o governo deve adotar a gestão pública gerencial, com exceção do núcleo estratégico, “no qual a eficácia é sempre mais relevante que a eficiência, ainda há lugar para algumas características burocráticas devidamente atualizadas” (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 34).

Essas mudanças, portanto, adotadas com base na Reforma, estão ligadas ao modo de reprodução da sociedade, baseada no modo de produção capitalista. Conforme a análise de Mészáros:

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados.

Conseqüentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudanças. Mas, sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente. Pois caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos, em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

O autor acrescenta que para uma mudança na educação seria necessário romper com a lógica do sistema de produção capitalista.

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

As críticas levadas a efeito no campo político, econômico e social são muitas em relação ao governo Fernando Henrique Cardoso, como acentuam Frigotto; Ciavatta (2003).

As análises críticas do período do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) são abundantes tanto no âmbito econômico e político como no social, cultural e educacional. Todas convergem no sentido de que se trata de um governo que conduziu as diferentes políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a idéia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 103).

Na análise desses autores, o governo Fernando Henrique Cardoso foi um governo de retrocesso no campo econômico e social, com a privatização dos serviços e a com a introdução da doutrina neoliberal como forma de superar a crise.

A dimensão talvez mais profunda e de consequências mais graves situa-se no fato de que o Governo Fernando H. Cardoso, por intermédio do Ministério da Educação, 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. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária, coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 108).

O referido governo, portanto, por meio do PDRAE, considerou a educação como parte do setor público não produtivo, entendendo que, não sendo serviço exclusivo do Estado, deve ser repassado para a sociedade, “estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle” (BRASIL, 1995, p. 13).

No PDRAE, utilizando as palavras de Peroni (2003, p. 70-71), descentralização quer dizer “a descentralização restrita ao aparelho de Estado, que passa de uma esfera para outra de governo, mas também significa a descentralização do aparelho de Estado para a sociedade mediante os processos de privatização, terceirização e publicização”.

Ao considerar o aparelho do Estado burocrático e ineficiente, o Plano Diretor da Reforma do Estado acentua que:

[...] a administração pública gerencial está apoiada na anterior, da qual conserva, embora flexibilizando, alguns dos seus princípios fundamentais, como a admissão segundo rígidos critérios de mérito, a existência de um sistema estruturado e universal de remuneração, as carreiras, a avaliação constante de desempenho, o treinamento sistemático. A diferença fundamental está na forma de controle, que deixa de basear-se nos processos para concentrar-se nos resultados, e não na rigorosa profissionalização da administração pública, que continua um princípio fundamental (BRASIL, 1995, p. 16).

E aponta, para a gestão gerencial, as seguintes estratégias:

(1) para a definição precisa dos objetivos que o administrador público deverá atingir em sua unidade, (2) para a garantia de autonomia do administrador na gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros que lhe forem colocados à disposição para que possa atingir os objetivos contratados, e (3) para o controle ou cobrança *a posteriori* dos resultados (BRASIL, 1995, p. 16).

A justificativa para a proposta de gestão gerencial, no âmbito da reforma do Estado, segundo Azevedo (2002, p. 58), referindo-se ao PDRAE, está na afirmação de “que a sociedade brasileira havia atingido um nível cultural e político no qual as práticas patrimonialistas não mais poderiam ser toleradas e o burocratismo impedia a prestação eficiente dos serviços públicos”.

Como afirma, ainda, Azevedo (2002, p. 58), a reforma do Estado traz, entre outros aspectos, o entendimento de que “[...] é preciso ajustar a gestão dos sistemas de ensino e das escolas ao modelo gerencial, conforme divulgado pelo poder central, em consonância com o discurso das agências externas de cooperação e financiamento”.

1.3 A gestão gerencial na educação

De acordo com Azevedo (2002, p. 57), o estilo de administração burocrática surge nos anos 1930, com a criação do Ministério da Educação e Cultura, e se intensifica nos anos 1960, com o governo militar. Nos anos 1964 a 1984, período da ditadura militar, houve um alto grau de centralização dos recursos e das decisões. Com a abertura política, a partir dos anos 1980, as lutas pela democratização conclamavam por descentralização política, administrativa e financeira, porém os parâmetros assumidos pela reforma administrativa do Estado não são os idealizados pelos educadores na época da redemocratização do país. Por consequência, afirma a autora, no seu primeiro governo, Fernando Henrique Cardoso faz emergir para a educação o modelo de gestão gerencial.

Quanto ao referido modelo, Azevedo (2002) assinala:

Diferindo do modelo burocrático, ele toma por base uma concepção democrática e plural de Estado e de sociedade, considerando a existência de conflitos, a cooperação, a incerteza, e o papel dos cidadãos na defesa de seus interesses. Entre suas principais características são destacadas: a descentralização política, por meio da transferência de recursos e atribuições para os níveis políticos regionais e locais; a descentralização administrativa, por meio da delegação de autoridade aos administradores públicos que se transformam em gerentes progressivamente autônomos [...] (AZEVEDO, 2002, p. 58).

O gerenciamento segundo Gaulejac

é a garantia da organização concreta da produção, ou seja, da conciliação dos diferentes elementos necessários para fazer a empresa viver. Sua função consiste em produzir um sistema que liga e combina elementos tão disparatados quanto o capital, o trabalho, as matérias-primas, a tecnologia, as regras, as normas, os procedimentos (GAULEJAC, 2007, p. 39).

No que se refere à educação, o confronto entre os modelos da administração burocrática e gerencial mostra-nos que o segundo introduz elementos das teorias e técnicas da gerência empresarial e do culto da excelência na escola pública. Isso enfatizando a questão da qualidade e a necessidade de se atender localmente as demandas do cidadão-cliente (AZEVEDO, 2002, p. 59).

Nesse sentido, a gestão da educação, inspirada nas práticas da gestão empresarial, altera a forma de gestão das escolas, e os municípios, pela descentralização da educação, adotam ações que, segundo Azevedo (2002, p. 59),

estabelecem 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.

Entre as principais características da gestão gerencial, destacam-se, segundo Castro (2008, p. 389), a busca da eficiência; a redução e o controle dos gastos públicos, a demanda por melhor qualidade dos serviços públicos, os modelos de avaliação de desempenho, as novas formas de controlar o orçamento e os serviços públicos e a descentralização administrativa, que propicia maior autonomia às agências e aos departamentos.

O modelo de gestão, solicitado por essa nova forma de administrar a educação, a introdução das teorias e técnicas da gerência empresarial e o culto da excelência nos serviços prestados passam a reestruturar as diretrizes da gestão educacional e introduzem também na escola o modelo empresarial de administração para melhor atender seus “clientes”.

Como analisam Peroni, Oliveira e Fernandes (2009, p. 772),

Passou então a gestão democrática da educação a ser subsumida por outra lógica de gestão, que tomou como imperativo a persecução da administração por objetivos em escala organizacional, com fortes componentes de divisão do trabalho, de racionalidade instrumental e

hierarquia estrutural, com vistas à qualidade total do setor educacional.

Segundo essa lógica, “a gestão educacional é fortemente influenciada pela ideologia de que o mercado é parâmetro de qualidade, o que leva muitos sistemas públicos a buscarem parcerias com instituições que vendem produtos com a promessa de qualidade” (PERONI, 2008, p. 115).

Diante do exposto, pode-se dizer que a indução às parcerias entre a esfera pública, aqui entendida como estatal, e a privada já estava presente no PDRAE, em que “[...] a sociedade civil é representada pelo público não estatal, pelo chamado terceiro setor (organizações não governamentais [ONGs], instituições filantrópicas e comunitárias e outras associações similares)”. Estes organismos, por sua vez, são “[...] criados com o objetivo de prover serviços sociais na área de saúde, educação, proteção contra o crime, transporte público, enfim, de alívio à pobreza, têm em comum o fato de serem não lucrativos e fazerem parte da sociedade civil” (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 768).

Nesse contexto, o processo de implantação de parcerias dessa natureza acentuou-se, principalmente, a partir da aprovação da Lei Federal 9.790¹², de 23 de março de 1999, que criou e regulamentou as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e instituiu o “termo de parceria”¹³ (BRASIL, 1999).

Nas palavras de Adrião e Peroni:

A viabilidade dessas mudanças, por sua vez, tem exigido uma forte atuação daquele mesmo criticado Estado, mediante políticas e medidas governamentais capazes de redefinir a lógica de regulação estatal até então existente, razão pela qual sua total implantação ainda não se configurou. No entanto, com maior ou menor ênfase, medidas nessa direção têm sido sistematicamente tomadas, a exemplo das iniciativas às parcerias entre instâncias públicas e setor privado, regulamentadas pela Lei Federal n. 9790, de 23/03/99, e pelo Decreto

¹² A Lei Federal 9.790, de 23 de março de 1999, “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”. No Art. 1º lê-se: “Podem qualificar-se como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público as pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, desde que os respectivos objetivos sociais e normas estatutárias atendam aos requisitos instituídos por esta Lei” (BRASIL, 1999).

¹³ Conforme o artigo 9º da referida Lei “Fica instituído o Termo de Parceria. O Termo de Parceria assim considerado o instrumento passível de ser firmado entre o Poder Público e as entidades qualificadas como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público destinado à formação de vínculo de cooperação entre as partes, para o fomento e a execução das atividades de interesse público previstas no art. 3º desta Lei”. O Art. 10 determina que no Termo de Parceria fiquem discriminados direitos, responsabilidades e obrigações das partes signatárias (BRASIL, 1999).

n. 3.100, de 30/06/99, que cria as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) (ADRIÃO; PERONI, 2007, p. 257).

Nesse período, conforme, ainda, Adrião e Peroni (2007, p. 264) “[...] o Estado, em especial o governo central, tem exercido cada vez mais a tarefa de coordenação e avaliação das políticas sociais, repassando sua execução para a esfera da sociedade ou de outros níveis governamentais”.

Sob essa ótica, ao assumirem, progressivamente, a oferta do ensino fundamental, tendo em vista o cumprimento das normas legais prescritas na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN, dos municípios brasileiros muitos buscaram realizar parcerias com instituições que fazem parte do terceiro setor “[...] para execução de políticas educacionais, no sentido de superar os problemas educacionais e, principalmente, modernizar a gestão escolar” (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 768-770).

Em outras palavras, a necessidade de atender o que preconiza a Constituição Federal e a LDB, a expansão das matrículas no ensino fundamental são elementos que levaram alguns municípios a buscar parceria para atender as demandas, o que os levou a estabelecerem parcerias dos sistemas públicos com as entidades do terceiro setor.

O Instituto Ayrton Senna (IAS), por exemplo, é uma entidade do terceiro setor que propõe parceria com vários municípios brasileiros com a intenção de resolver os problemas da educação como: repetência, evasão e baixo índice de desempenho (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2009).

O município de Campo Grande, estado de Mato Grosso do Sul, por sua vez, no exercício de sua autonomia conferida pela Constituição Federal de 1988, é um dos que firmou parceria com o Instituto e implantou, em 2001, o Programa Escola Campeã. No âmbito da parceria, o município alterou a legislação e instituiu o processo seletivo para dirigentes escolares, objeto de análise do próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

A IMPLANTAÇÃO DO PROCESSO SELETIVO DE DIRIGENTES ESCOLARES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE, MS.

O objetivo deste capítulo é analisar a implantação¹⁴ do processo seletivo para dirigentes escolares instituído para a gestão das escolas públicas municipais pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), no contexto da parceria efetivada entre a Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS e o Instituto Ayrton Senna, no período de 2001 a 2004.

Inicialmente caracteriza-se o Instituto Ayrton Senna, uma organização sem fins lucrativos que atua na educação em parceria com os municípios; em seguida, faz-se a caracterização do Município de Campo Grande/MS, campo empírico desta pesquisa.

2.1 O Instituto Ayrton Senna

O Instituto Ayrton Senna (IAS) foi criado em 1994 pela família do piloto automobilístico Ayrton Senna, após sua morte. É presidida pela irmã do piloto, Viviane Senna. Tem por missão, segundo o *site*¹⁵, “contribuir para a criação de condições e oportunidades para que todas as crianças e todos os adolescentes brasileiros possam desenvolver plenamente o seu potencial como pessoas, cidadãos e futuros profissionais”. Acredita na transformação do país a partir da co-responsabilidade de três setores - organismos governamentais, empresas e organizações da sociedade civil (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2009).

O IAS conta com o financiamento de 100% dos *royalties* do licenciamento das marcas Senna, Senninha, Senninha Baby e da imagem de Ayrton Senna, doados pela família do piloto, para desenvolver sua missão. Conta também com colaboradores e parceiros que, segundo o Instituto, colocam seu tempo à disposição da causa das crianças (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2009).

O Instituto desenvolve programas por meio de parcerias. Segundo o *site*, os programas são soluções educacionais em grande escala, que ajudam a combater os

¹⁴ Implantar é: "inserir, introduzir, adotar, estabelecer". (JURISWAY, 2009).

¹⁵ Disponível em: < www.senna.globo.com/institutoayrtonsenna>. Acesso em: 2 de jul. de 2009

principais problemas da educação pública do País. Esses programas contemplam três grandes áreas¹⁶: educação formal, educação complementar e educação e tecnologia, e apresentam formas para solucionar os problemas nessas áreas da educação (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2009).

Para desenvolver seus programas, o IAS tem estratégias e metas pré-definidas; os programas recebem acompanhamento e avaliações sistemáticas e trabalha as competências pessoais, cognitivas, relacionais e produtivas. Os gestores e professores dos municípios que fazem parcerias com o IAS recebem capacitação com materiais previamente elaborados. Para alcançar os objetivos, o Instituto mobiliza as famílias, levando-as a participarem da formação de seus filhos. Para o IAS, todo esse trabalho é direcionado para o sucesso do aluno na escola. Esse processo é acompanhado por uma equipe para que qualquer problema possa ser resolvido durante o desenvolvimento dos programas, sem comprometer o aprendizado do aluno (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2009).

No Brasil, o Instituto Ayrton Senna propõe parceria com vários municípios, oferecendo soluções para a educação pública. O IAS atua nas 27 unidades federativas, com 10 programas educacionais. “Os seguintes Estados adotam os programas do Instituto como política pública em suas redes estaduais: Distrito Federal, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Roraima, Rio Grande do Sul, Sergipe, Tocantins, Espírito Santo, São Paulo e Maranhão”.¹⁷

O município de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul (MS), é um dos municípios que adotou a parceria no período de 2001- 2004 e instituiu o Programa Escola Campeã, no governo do Prefeito André Puccinelli, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), em seu segundo mandato.

Segundo Rocha (2008, p.55), o Programa Escola Campeã (PEC) foi implementado em 47 municípios de 24 estados brasileiros; o tempo de duração da parceria é de quatro anos (2001-2004). Para a implementação do Programa, o Instituto

¹⁶ Dentre as três áreas de atuação do Instituto, educação formal, educação complementar e educação e tecnologia, o Instituto propõe como soluções para a educação formal- Esta área tem como foco a gestão da educação em quatro esferas: aprendizagem, ensino, rotina escolar e política educacional. Os Programas são aplicados nas redes de ensino (municipais e estaduais) com o objetivo de superar os principais problemas do sucesso dos alunos, como o analfabetismo, a defasagem idade e série e o abandono escolar, através de propostas organizacionais e ferramentas eficazes disponibilizadas às secretarias de educação e unidades escolares, de forma a otimizar os recursos humanos, materiais, financeiros e pedagógicos disponíveis (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2009).

¹⁷ Disponível em: <<http://senna.globo.com/institutoayrtonsenne/home/faq.asp>>. Acesso em: 25 jul. 2011.

Ayrton Senna tem como aliado estratégico a Fundação Banco do Brasil, com apoio da Fundação Luís Eduardo Magalhães.

Conforme a autora, o PEC

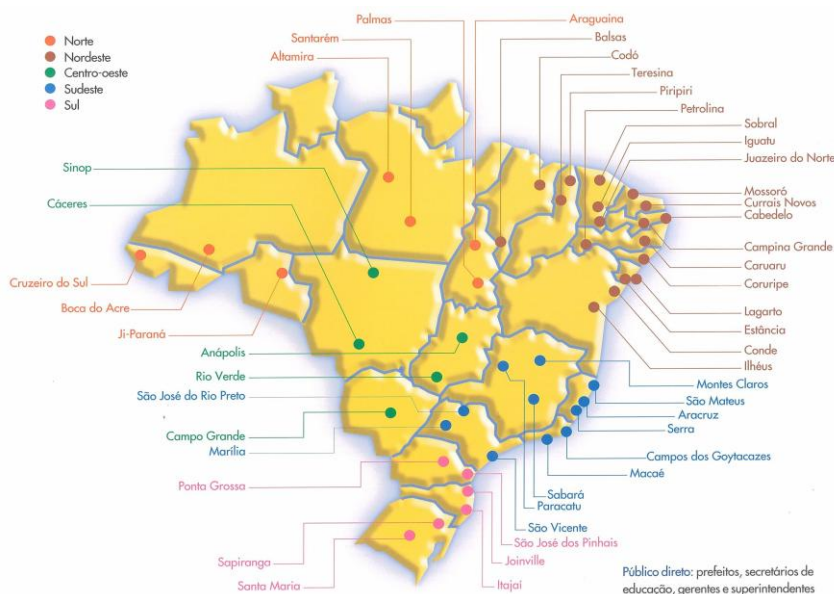
[...] foi criado em 1997, com a finalidade de combater os principais problemas do sistema de ensino. O Programa Escola Campeã (PEC) se propõe contribuir com a melhoria da qualidade do ensino fundamental por meio do fortalecimento da gestão das secretarias municipais de educação e da gestão das unidades escolares, incentivando sua autonomia administrativa, financeira e pedagógica. A duração de cada convênio que se estabelece entre os municípios e o IAS é de quatro anos (ROCHA, 2008, p. 55).

Segundo Lelis (2007, p. 3);

o Programa Escola Campeã apregoa a implantação de um novo modelo de gestão educacional, que assegure educação com qualidade para a infância e a juventude por meio da otimização do gerenciamento da educação pública e com a transformação das escolas em escolas eficazes.

O IAS implantou o Programa Escola Campeã em quase todo o território nacional, com exceção apenas dos estados do Amapá e de Roraima, como se pode verificar na figura abaixo.

Figura 1 - Municípios Brasileiros Participantes do Programa Escola Campeã, no período de 2001 - 2004.



Conforme o mapa, na região Sul, seis municípios aderiram ao PEC; na região Sudeste foram onze municípios, na região Norte, sete municípios, a região Nordeste foi a região com maior número de municípios a aderirem ao Programa. Já na região Centro-Oeste apenas cinco municípios fizeram opção por adotar o PEC, dentre eles o município de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul.

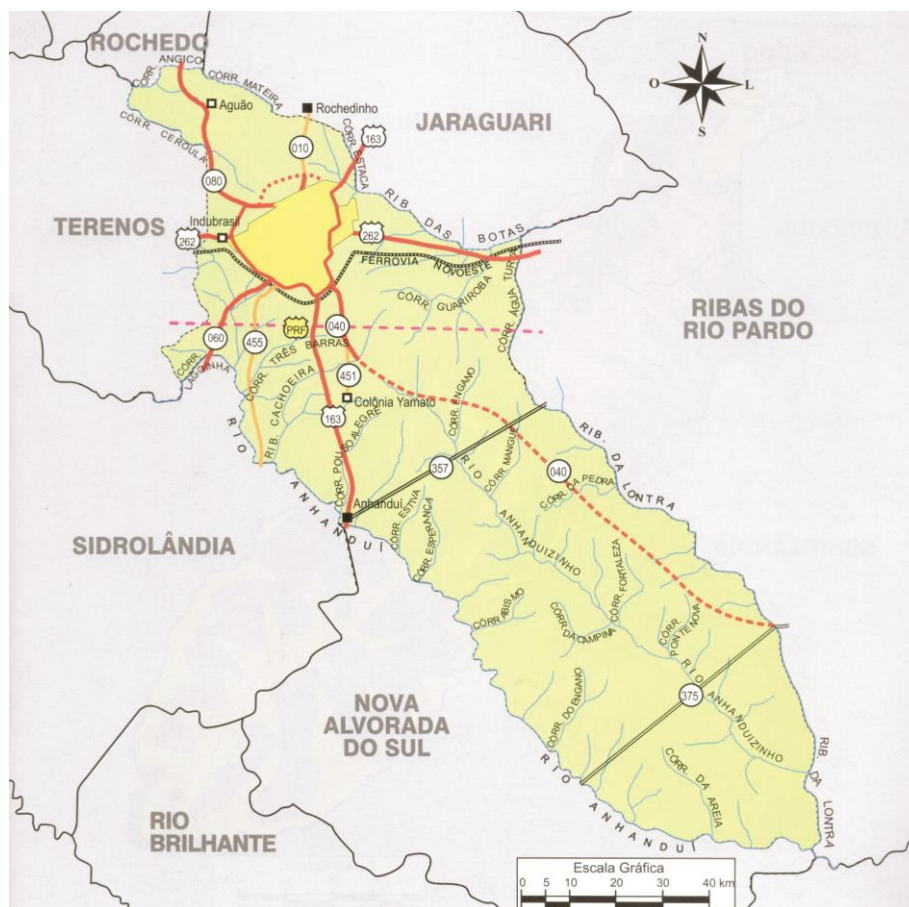
O Município de Campo Grande, no contexto da Parceria com o IAS, iniciou o Programa Escola Campeã em 2001, visando “estabelecer uma estratégia permanente que viabilize uma educação de qualidade para todos”. O Programa tem como meta a gestão dos sistemas escolares, portanto propõe metodologias para a gestão do município e a gestão das escolas, de forma a assegurar a qualidade do ensino por meio da autonomia administrativa, financeira e pedagógica, visando a melhoria contínua do desempenho dos alunos (CAMPO GRANDE, 2001, p. 2-3).

A caracterização do Município se faz importante para se conhecer a estrutura do município com o qual o IAS propôs a parceria.

2.2 Caracterização do município de Campo Grande-MS

O Município de Campo Grande teve suas origens às margens dos córregos Prosa e Segredo. O ano de 1872 marca a chegada da comitiva de José Antonio Pereira ao pedaço de chão inicialmente denominado de Santo Antonio de Campo Grande, e elevado à categoria de Município do então Estado de Mato Grosso pela Lei da emancipação n. 225, assinada pelo então governador Antonio Pedro Alves de Barros em 26 de agosto de 1899, tendo sido desmembrando do município de Nioaque (CAMPO GRANDE, 1999, p. 24-28).

Figura 2. Mapa político do município de Campo Grande/MS



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

Em 1914, a inauguração da Estrada de Ferro e a instalação do Comando Militar foram fatores decisivos no desenvolvimento urbano de Campo Grande. Em 11 de outubro de 1977, houve a divisão do Estado, com a criação do Estado de Mato Grosso do Sul, e em janeiro de 1979, Campo Grande tornou-se a capital do recém-criado Estado, o que deu novo impulso ao crescimento da cidade. Ocupando uma área de 2,26% da área total do Estado, Campo Grande tem 8.096 Km² e está localizado geograficamente na porção central de Mato Grosso do Sul. Segundo o IBGE, em 2000, a população era de 663.621 e em 2007, Campo Grande atingiu 724.524.000, registrando um crescimento populacional de 12,98% (CAMPO GRANDE, 2007).

A economia do município tem sua base no setor terciário (comércio e serviços), mas já em 1950, destacava-se concentrando 16,3% das empresas comerciais do Estado; em 2006 essa participação aumentou para 33,31%. No setor primário, em 2002, segundo dados do INCRA, o Município possuía 2.437 propriedades rurais. No setor secundário, criou-se o Programa de Incentivos para o Desenvolvimento

Econômico e Social de Campo Grande (PRODES), implantado pela Lei Complementar n. 29, de 25 de outubro de 1999, e regulamentado pelo Decreto n. 7.969, de 28 de janeiro de 2000. Visando o desenvolvimento do Município, atualmente esse programa está regulamentado pelo Decreto n. 9.166, de 22 de fevereiro de 2005 (CAMPO GRANDE, 2007, p. 77-83).

No que se refere à educação, o Município conta com 93 escolas, sendo 84 na zona urbana e 9 na zona rural no ano de 2011. O Município está dividido em sete microrregiões; a região do Prosa possui 8 escolas, a região do Lagoa 9 escolas, a região do Centro 10 escolas, a região do Bandeira 9 escolas, a região do Segredo 11 escolas, a região do Anhanduizinho, 25 escolas e a região do Imbirussu, 12 escolas¹⁸.

Figura 3- Mapa do município de Campo Grande/MS, subdividido por regiões.



Fonte: Atlas Campo Grande: geográfico e histórico, 2010, p. 68.

Segundo Barros (2010, p. 69-75), a região urbana Centro possui um total de 74.373 habitantes distribuídos em 13 bairros, a população em idade de 0 a 14 anos é de

¹⁸ Disponível em: <www.pmcg.ms.gov>. Acesso em: 25 maio 2011.

11.044 habitantes e em idade Ativa, de 15 a 64 anos, de 54.125 habitantes. A região do Segredo possui 7 bairros e tem um total de 93.965 habitantes, dos quais 24.749 são crianças de 0 a 14 anos, e uma população em idade ativa de 63.864. A região do Prosa está dividida em 11 bairros, com uma população de 69.541 habitantes, possui um número de pessoas em idade Ativa, de 15 a 64 anos, de 47.429 e uma população em idade de 0 a 14 anos de 16.029 habitantes. A região do Bandeira está dividida em 11 bairros, tem uma população de 104.094 habitantes, o número de crianças de 0 a 14 anos é de 25.159 habitantes, e de pessoas em idade ativa é de 72.432 habitantes. A região do Anhanduizinho está dividida em 14 bairros, com uma população de 169.996 habitantes, sendo 35.547 de crianças de 0 a 14 anos e uma população ativa, de 15 a 64 anos, de 114.894 habitantes. A região do Lagoa está dividida em 11 bairros, tem 105.103 habitantes, possui 26.046 crianças de 0 a 14 anos e uma população ativa de 72.771 habitantes. A região do Imbirussu tem 7 bairros, com 95.862 habitantes, tem 23.124 crianças de 0 a 14 anos e 66.428 habitantes em idade ativa de 15 a 64 anos.

No período correspondente à parceria entre o município e o Instituto Ayrton Senna, 2001-2004, a matrícula no ensino fundamental¹⁹ aumentou na Rede Municipal de Ensino em relação às Redes Estadual e Particular, conforme tabela abaixo.

Tabela 1 – Matrícula por esfera administrativa no Ensino Fundamental do Município Campo Grande – 2000-2005²⁰.

Ano	Municipal	Estadual	Particular	TOTAL
2000	61.818	54.001	20.707	136.526
2001	63.579	54.576	19.806	137.961
2002	65.399	55.840	20.457	141.696
2003	65.950	49.925	20.190	136.065
2004	67.884	40.506	19.712	128.102
2005	68.955	36.620	19.351	124.926

Fonte: Disponível em: <<http://www.edutabrazil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 08 jun. 2009.

Na tabela 1, constata-se que a matrícula em 2005, um ano após o término da parceria, aumentou em 11.54% em relação ao ano de 2000 na rede municipal. Na rede estadual, houve uma redução de 32% no número de matrículas e a rede particular também apresentou uma redução no número de matrículas, no percentual de 6%.

¹⁹ Os dados educacionais e análises aqui apresentados foram retirados do relatório da pesquisa denominada “Análise das conseqüências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional”: o caso de Mato Grosso do Sul (ADRIÃO; PERONI, 2010).

²⁰ A pesquisa acima referida está delimitada no período de 2001-2004, em que o município de Campo Grande aderiu à parceria com o Instituto Ayrton Senna. No entanto para a análise dos dados utilizou-se um ano antes e um ano após a parceria, ou seja, período de 2000 a 2005 (ADRIÃO; PERONI, 2010).

Percebe-se a municipalização do ensino, considerando-se que na rede municipal houve um aumento das matrículas no período de 2000 a 2005. No total de matrículas houve redução de 8%.

O aumento das matrículas nas escolas públicas municipais é um processo que ocorre no Brasil em razão de o ensino fundamental ficar prioritariamente a cargo dos municípios, como preconiza a Constituição Federal de 1988, no artigo 211.

Como acentua Azevedo (2002):

[...] as municipalidades brasileiras vêm sendo as responsáveis pelo aumento das matrículas na educação infantil e na de jovens e adultos, além de, progressivamente, estarem assumindo a oferta da educação fundamental, o que expressa as tentativas de cumprimento das normas legais prescritas na nossa Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (AZEVEDO, 2002, p. 51).

No município de Campo Grande/MS, o aumento do número de matrículas no ensino fundamental corresponde à afirmação de Azevedo (2002), na medida em que os municípios assumiram, progressivamente, a oferta do ensino fundamental.

A expansão das matrículas no ensino fundamental teve início na década de 1970, período da ditadura militar, “algo próximo a 3,9%, nos anos de 1985-2000, com a média de 2,5% ao ano, mas foi por volta dos anos 1990 que se atingiu 100% da matrícula bruta. “Apesar dessa expansão, o percentual de concluintes cresceu mais lentamente, evidenciando a exclusão no interior do sistema escolar” (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2002, p. 36).

Tabela 2 - Matrícula no Ensino Fundamental por série – Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - 2000 – 2005

Ano	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
2000	8.958	7.301	7.576	7.239	10.896	7.199	5.632	7.017
2001	10.532	8.490	7.376	7.864	11.091	7.446	5.887	4.893
2002	10.218	8.802	9.741	7.311	11.018	7.843	7.326	4.140
2003	10.315	8.682	9.363	7.905	10.297	7.938	7.596	3.854
2004	10.676	9.246	9.386	8.444	10.588	7.641	7.990	3.913
2005	10.618	9.556	9.722	8.490	10.922	8.018	7.505	4.124

Fonte: Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>> . Acesso em: 07 jun. 2009.

Na tabela 2, observa-se que a matrícula por série apresenta crescimento, com exceção da 8ª série, que apresenta redução. Observa-se ainda que, apesar do crescimento, este não se estabelece com uma frequência regular, havendo uma oscilação por ano e série.

Percebe-se, conforme os dados, o crescimento da matrícula na Rede Municipal, no período da parceria entre o município e o IAS (2001-2004), porém o crescimento vinha ocorrendo, seguindo a tendência nacional de universalização do ensino fundamental, e continuou no ano seguinte ao término da parceria.

Segundo Oliveira (2002),

No final dos anos 1980, a pressão por mais vagas, pela democratização do acesso e por medidas que garantissem um tempo maior de permanência das crianças e jovens na escola repercute no texto da CF 88, em vista de que o ensino fundamental, nível intermediário da educação básica (Artigo 21 LDB), ganhou no plano da Lei, explicitamente, o *status* de direito público subjetivo, o que significa afirmar, grosso modo, que esse nível de ensino está garantido a crianças e adolescentes sob pena de responsabilizar criminalmente a quem opuser obstáculo ao acesso. (OLIVEIRA, 2002, p. 38).

Tabela 3 - Taxa de aprovação por série no Ensino Fundamental da Rede Municipal – Campo Grande - 2000-2005

Ano	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
2000	80.7	86.6	89.1	88.9	68.4	75.1	73.8	74.8
2001	73.8	81	83.7	85.8	65.6	71.3	74	76
2002	72.7	83.6	79.8	84.6	64.7	71.2	70.5	72.6
2003	75	82.8	78.9	84	65.8	73.5	71	77.2
2004	77.9	85.1	80.8	87.2	67.4	73.9	72.7	77.1
2005	75.6	83.2	81.3	86.8	68.1	73.7	70.8	78.6

Fonte: Disponível em: < <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em 07 ago. 2009.

Conforme a tabela 3, a taxa de aprovação foi maior no ano que antecedeu a parceria entre o município e o IAS, com exceção das 7ª e 8ª séries. Percebe-se que houve oscilação durante o período da parceria 2001-2004. Em 2005, após o encerramento da parceria, a taxa de aprovação continuou menor em relação ao ano de 2000, com exceção da 8ª série.

Tabela 4- Taxa de reprovação por série no Ensino Fundamental da Rede Municipal - Campo Grande – 2000-2005.

Ano	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a
2000	15,4	11,9	8,9	9,4	21,3	16,6	17,2	13,0
2001	20,9	14,8	2,9	11,9	23,5	20,0	16,0	11,7
2002	22,0	15,5	7,1	13,7	4,1	21,8	18,9	10,1
2003	18,6	15,6	6,3	14,3	2,9	21,0	17,7	6,2
2004	16,9	13,7	13,8	11,0	8,6	20,0	13,5	7,9
2005	19,0	15,2	14,4	11,4	21,2	20,3	15,9	6,0

Fonte: Disponível em: < <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em 07 ago. 2009.

Os dados da tabela 4 demonstram que a taxa de reprovação aumentou no período da parceria em relação ao ano de 2000, menos na 3^a e 8^a séries. Na 3^a série a taxa de reprovação diminuiu no período de 2001 a 2003 e voltou a crescer em 2004, na 8^a série, a taxa de reprovação durante o período da parceria diminuiu e continuou a diminuir no ano após o encerramento da parceria.

2.3 Parceria entre o governo municipal e o IAS

O município de Campo Grande aderiu à parceria com o IAS, para a implantação de um Programa de Gestão Municipal e Escolar com abrangência das esferas de competência da Secretaria Municipal de Educação e escolas da rede pública, por meio da assinatura do Termo de parceria, em 24 de janeiro de 2001 (CAMPO GRANDE, 2001, p. 2), acompanhado de três termos aditivos para o período de 2001 a 2004.

No Termo de Parceria, os “Aliados Estratégicos formalizam uma Aliança Estratégica” para implementar o Programa de Gestão Municipal com a finalidade de “instrumentalizar a gestão da Secretaria e das escolas”, de forma a “viabilizar eficiência na aplicação de recursos públicos e melhoria na qualidade do ensino” (CAMPO GRANDE, 200, p. 3).

Em entrevista para esta pesquisa, a Gestora de sistema, questionada sobre o que influenciou o município a aderir à parceria com o IAS, declara:

Nós tivemos uma reunião com o Instituto Ayrton Senna, que propôs trabalhar com várias capitais e alguns municípios do país. No início eram 43, mas depois ficaram 41 municípios onde seria trabalhada a gestão escolar, de maneira geral, nas suas escolas. Nós olhamos todos os prospectos do Instituto Ayrton Senna, todos os manuais, tanto de gestão escolar como de gestão municipal, porque essa parceria não era só gestão escolar na escola, a Secretaria também teria que fazer suas mudanças internas institucionais. Começamos então com a parceria da gestão, mudança da gestão municipal na instituição Secretaria de Educação do município, e um ano depois é que se deu continuidade à parceria nas mudanças na área de gestão escolar (ENTREVISTA GESTORA DE SISTEMA, 24/11/ 2010).

Embora o relato da Gestora não aponte quais foram os aspectos que influenciaram na decisão do Município de firmar parceria com o IAS, indica, porém, que a proposta partiu do Instituto. Percebe-se que a SEMED teve a intenção de promover mudanças estruturais internas relacionadas: à autonomia, à correção do fluxo escolar, à alfabetização e à avaliação, atendendo, assim, às metas previstas no Termo de Parceria, conforme se verifica a seguir:

a- estruturação da Secretaria Municipal de Educação para gerenciamento de uma rede de escolas autônomas e integradas; b- articulação e otimização das redes de ensino, tanto em nível municipal, como, quando possível, em nível estadual, com integração entre escolas urbanas e rurais; c- viabilização da autonomia das escolas, através do fornecimento dos recursos necessários e suficientes; d- implementação de políticas de correção de fluxo escolar para o ensino fundamental; e- manutenção de programas regulares de triagens e alfabetização para novos alunos; f- implementação e manutenção de sistema de avaliação para evidenciar a melhoria do desempenho escolar dos alunos (CAMPO GRANDE, 2001, p. 3).

Cabe ressaltar que as referidas metas deveriam ser os pilares de todo sistema de ensino; dentre as metas para o Programa destaca-se a relacionada à implementação e manutenção do sistema de avaliação, com ênfase à melhoria do desempenho escolar.

Outras exigências previstas na parceria apontam para as mudanças institucionais relatadas na declaração da gestora de sistema, conforme dispõe a cláusula 2.1, onde se lê:

a – desenvolver uma política prioritária em educação, centrada no ensino fundamental e na promoção da autonomia e integração das escolas da rede pública municipal; b – elaborar Plano Municipal de Educação que esteja em consonância com os princípios indicados na Cláusula 1.2 e com o Programa; c – **promover e/ou dar início à**

reforma legislativa necessária para a autonomia das escolas que compõem a rede pública municipal; d – designar um profissional da área de educação, que tenha conhecimentos básicos em gestão de recursos, para que possa ser capacitado por empresa que os Aliados Estratégicos vierem a contratar com essa finalidade; e – disponibilizar os recursos humanos e físicos necessários para a implementação do Programa, inclusive, mas não exclusivamente, para a capacitação e avaliação a serem realizadas por empresas contratadas pelos Aliados Estratégicos para esse fim; f – disponibilizar os equipamentos tecnológicos que viabilizem a comunicação e o gerenciamento do Programa, especialmente entre a Prefeitura, as escolas envolvidas, o IAS e as empresas e/ou consultores que os Aliados Estratégicos vierem a contratar diretamente para a completa implementação do PROGRAMA; g – promover avaliação interna do Programa, enviando aos Aliados Estratégicos, representados, nesse caso, pelo IAS, até o último dia útil de outubro de 2001, um relatório pormenorizado contendo as atividades realizadas, as expectativas, os resultados, as necessidades que não foram alcançadas e sugestões para serem implementadas no ano seguinte (CAMPO GRANDE, 2001, p. 4. Grifos nossos).

Em 2 de setembro de 2002, foi firmado o Primeiro Termo Aditivo ao Termo de Parceria, alterando as Letras e, f e g (da Cláusula 2.1) do Termo de Parceria, que passou a ter a seguinte redação:

e – disponibilizar os recursos humanos físicos necessários para a implementação do PROGRAMA, os quais deverão estar comprometidos e preparados para a capacitação e avaliação, que serão realizadas por empresas contratadas pelos ALIADOS ESTRATÉGICOS para esse fim . f – disponibilizar os seguintes equipamentos tecnológicos que viabilizem a comunicação e o gerenciamento do Programa, especialmente entre a Prefeitura, as Escolas envolvidas, o IAS e as Empresas e ou Consultores que os Aliados Estratégicos vierem a Contratar diretamente para a completa implementação do Programa; g – promover a avaliação interna do Programa, enviando aos ALIADOS ESTRATÉGICOS, representado nesse caso, pelo IAS, até o último dia útil do mês de outubro de 2002, um relatório pormenorizado contendo as atividades realizadas, as expectativas, os resultados, as necessidades para serem implementadas no ano seguinte (CAMPO GRANDE, 2002, p. 3).

As mudanças na cláusula 2.1 do Termo de Parceria (letra e) referem-se à disponibilização de recursos humanos comprometidos e de equipamentos, e à alteração da data do relatório a ser entregue ao IAS.

Verifica-se que para implementar o Programa oferecido pelo IAS a Prefeitura Municipal se responsabiliza em financiar desde os equipamentos até os recursos humanos, que também trabalham para o Programa.

O Segundo Termo Aditivo à Parceria, de primeiro de janeiro de 2003, passou por outra alteração, desta vez no Termo de Parceria (cláusula 2.1), das responsabilidades da Prefeitura, que passa a ter a seguinte redação:

2.1 Para a total realização do PROGAMA, a PREFEITURA se compromete a:

a) desenvolver uma política prioritária em educação, centrada no sentido fundamental e na promoção da autonomia e integração das escolas da rede pública municipal;

c) elaborar Plano Municipal de Educação que esteja em consonância com as metas indicadas na Cláusula 1.2 acima e com o PROGRAMA;

d) promover a reforma legislativa para a autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas que compõe a rede pública municipal, implementando as ações necessárias para referida autonomia;

f) disponibilizar os recursos humanos e físicos necessários para a implementação do PROGRAMA, os quais deverão estar comprometidos e preparados para a capacitação e avaliação, que serão realizadas por empresas contratadas pelos ALIADOS ESTRATÉGICOS para esse fim;

h) disponibilizar todo o material que seja indicado pelos ALIADOS ESTRATÉGICOS, seja didático ou não, necessário à implementação do PROGRAMA na PREFEITURA;

i) indicar e nomear um profissional qualificado para exercer, em período integral, as seguintes funções;

J) disponibilizar para o profissional indicado na letra (i) acima, um assistente, para cada grupo de até 15 (quinze) escolas, o qual deverá ter qualificação na área de educação e disponibilidade integral para prestar a referida assistência;

n) **viabilizar a seleção meritória dos diretores da rede pública de ensino, promovendo uma prova de competência técnica para a avaliação dos candidatos;** e,

o) utilizar, exclusivamente para o PROGRAMA, todo o material disponibilizado pelos ALIADOS ESTRATÉGICOS, na forma da Cláusula 3.1, letra (a) do Termo de Parceria (CAMPO GRANDE, 2003, p. 4. Grifos nossos).

Conforme o segundo Termo Aditivo (letra i), a Prefeitura deverá implantar o sistema de superintendência para acompanhar o trabalho do gestor nas escolas municipais, responsabilizando-se também por indicar um profissional para exercer a seguinte função:

(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, pessoalmente ou representado pela pessoa indicada na letra(j) abaixo;

(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 de Municipal de Educação (SME), atualizando-o e adequando-o, anualmente;
- (IV) exercer o papel de interlocutor oficial entre as escolas e a SME, especialmente quanto às medidas que assegurem a viabilidade de uma rede de escolas autônomas no município; e
- (V) promover a articulação interna da SME, de forma assegurar a unidade de comando da SME sobre as escolas e a provisão dos meios necessários ao funcionamento destas (CAMPO GRANDE, 2003, p. 3).

Em 2002, o município, em consonância com o Termo de Parceria, promoveu mudanças na legislação para a educação pública (ROCHA, 2008). Dentre essas mudanças, aprovou o Decreto n. 8.490, de 8 de junho de 2002, que institui o Regime de Autonomia Escolar da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências, e o Decreto n. 8.508, de 7 de agosto de 2002, que dispõe sobre o provimento de cargo de direção escolar e dá outras providências.

No Decreto nº 8490, de 8 de julho de 2002, no artigo 1º, parágrafo único, o Município define como será a autonomia para as escolas municipais. “O Regime de Autonomia Escolar é a faculdade concedida às escolas para tomada de decisão, como condição para o fortalecimento da Unidade Escolar e consequente obtenção da eficácia do ensino e da aprendizagem” (CAMPO GRANDE, 2003, p. 16). O artigo 2º define como objetivo da autonomia concedida às unidades escolares “permitir que a escola gerencie os recursos de acordo com suas necessidades e prioridades, organize suas normas regimentais, elabore suas propostas pedagógicas e realize a auto-avaliação institucional através do consenso da comunidade escolar” (CAMPO GRANDE, 2003, p. 16).

O Termo de Parceria (2001, p. 3) define como meta do Programa de Gestão Municipal e Escolar (letra c) a “viabilização de autonomia das escolas, através do fornecimento dos recursos necessários e suficientes”. Em conformidade com o que estabelece o Termo de Parceria, o Município, pela Resolução SEMED n. 58, de 25 de abril de 2003, instituiu critérios para o repasse desses recursos que são gerenciados pela Associação de Pais e Mestres (APM), entidade de direito privado dentro das escolas públicas, responsável por gerir as verbas que o Governo Federal e o Município destinam para as escolas públicas municipais.²¹

²¹ Por exemplo, o PDDE criado pelo Governo Federal em 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso com a denominação de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), alterado para Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), pela Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998, visando repassar às escolas de ensino fundamental e às organizações não-

Cabe destacar, utilizando os termos de Adrião (2006, p. 71), que a autonomia concedida à escola pública deve ser considerada como autonomia relativa.

[...] É certo, também, que a ‘autonomia’ da escola pública é sempre limitada principalmente no que se refere aos insumos, uma vez que depende das políticas governamentais adotadas. De maneira análoga a ‘autonomia pedagógica’ das escolas públicas, ou das particulares, é limitada pelo conjunto de normas legais e institucionais que as organizam. Portanto, quando se fala em autonomia para a escola, cabe adjetivá-la: autonomia relativa (ADRIÃO, 2006, p. 71).

A Resolução SEMED n. 58, de 25 de abril de 2003, em seu art. 1º, estabelece os critérios para o repasse e define, no art. 2º, que “a transferência de recursos financeiros às unidades escolares ocorrerá por Regime de Adiantamento – RA, trimestralmente, a partir de fevereiro de cada ano, e por Convênio, em conformidade com os projetos aprovados e homologados” (CAMPO GRANDE, 2003, p. 57).

A finalidade desses recursos repassados para as escolas é atender as seguintes despesas, conforme o artigo 3º:

- I – manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar;
- II – aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola;
- III – Implementação de projetos pedagógicos (CAMPO GRANDE, 2003, p. 58).

A mencionada Resolução determina ainda que os recursos repassados em regime de adiantamento (RA) só poderão ser utilizados em despesas de custeio, e os recursos financeiros de convênio poderão realizar despesas de capital. Para calcular o valor a ser repassado a cada escola, o artigo 4º da Resolução define os seguintes critérios:

Quantitativo de alunos matriculados no exercício, e os turnos em funcionamento, aplicando-se as formulas: $VT = NAM \times VPC$, para as escolas que funcionam somente no período diurno, e $VT = NAM \times VPC \times 1,1$, para as que funcionam no período diurno e noturno. Sendo: VT= valor transferido; NAM= número de alunos matriculados; VPC= valor per capita (CAMPO GRANDE, 2003, p. 58).

governamentais sem fins lucrativos que atuem com educação especial, dinheiro para custeio e manutenção de suas atividades, com recursos oriundos do salário-educação, segundo o número de alunos matriculados (CORONEL, 2007, p. 16).

Conforme a referida Resolução, o valor não pode ultrapassar o limite da dispensa de licitação, e o repasse será precedido de um plano de aplicação. Haverá também a prestação de contas, com anuência do conselho fiscal da APM (CAMPO GRANDE, 2003).

Com base na Resolução, a autonomia concedida às escolas públicas municipais pode ser entendida como descentralização na aplicação dos recursos que passaram a ser administrados pela escola, de acordo, no entanto, com as orientações e aprovação por parte da Secretaria, de um plano de aplicação.

A esse respeito Rocha (2008, p. 85) acentua

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

No mesmo ano da efetivação da parceria²², a Resolução SEMED nº 41, de 15 de março de 2001, definiu a concessão de prêmios aos participantes do Programa de Avaliação Externa/SEMED. A Resolução definiu que os prêmios serão “[...] em espécie, objetos materiais e certificados pela participação e desempenho satisfatório” (Art. 3º) e destinados (Art. 4º): I. em espécie, às escolas classificadas com melhor desempenho, evidenciado pelo somatório dos pontos obtidos pelos seus alunos e será repassada às Associações de Pais e Mestres - APM da referida escola; II. aos alunos que obtiverem maior número de pontos ao final da avaliação; III. aos professores cujas turmas apresentarem melhor desempenho na avaliação externa, evidenciado pelo somatório dos pontos obtidos por todos os alunos de sua turma (CAMPO GRANDE, 2003, p. 24-25).

A outra alteração na legislação educacional do município introduziu o processo seletivo para dirigentes escolares e mudou a forma de acesso e permanência para o cargo de diretor de escola.

²² O Programa Municipal de Avaliação de Desempenho dos Alunos da Rede Municipal de Ensino (PROMOVER) foi criado em 1999 (CAMPO GRANDE, 2007).

2.4 O processo seletivo de dirigentes escolares

Antes da efetivação da parceria, a forma de acesso ao cargo/função de diretor no município de Campo Grande era somente por indicação política. A Lei Orgânica do município²³, no art. 10, inciso II e V, outorga ao chefe do executivo a prerrogativa de nomear o quadro que compõe os cargos de confiança.

A partir de 2002, o governo municipal de Campo Grande, por meio do Decreto n. 8.508, de 07 de agosto de 2002, organizou o acesso ao cargo de Diretor de Escola de forma que o profissional indicado para ocupar o cargo passe por uma seleção. O Decreto dispõe sobre o provimento do cargo em comissão de Direção escolar e institui o processo seletivo na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

No artigo 1º do Decreto, lê-se:

Art. 1º - O provimento do cargo em comissão de Direção de Escola, de livre nomeação e exoneração de Poder Executivo, recairá em servidor estável integrante do Quadro Permanente de Pessoal do Magistério, mediante indicação do Titular da Pasta, dentre os servidores habilitados no Processo Seletivo de Dirigentes Escolares e integrantes do Banco de Candidatos (CAMPO GRANDE, p. 17).

O artigo 2º, no inciso I, determina que para a indicação do cargo que trata o Decreto os seguintes requisitos serão 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. 17).

Conforme ainda o Decreto n. 8.508, de 07 de agosto de 2002, a Secretaria de Educação deve coordenar o processo seletivo e acompanhar o trabalho da gestão escolar, conforme descrito no artigo 5º do Decreto.

I- Coordenar o processo seletivo de dirigentes escolares;
II- Planejar, coordenar e avaliar o processo de execução do Curso de capacitação de Gestão escolar;

²³ Disponível em: < <http://capital.ms.gov.br/portal/buscaResultado.>>. Acesso em: 3 set.. 2011.

- III- Definir as metas de trabalho a serem cumpridas pelos dirigentes escolares;
- IV- 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 (CAMPO GRANDE, 2003, p. 18).

Na mesma data, a Secretaria Municipal de Educação instituiu o Processo Seletivo para Dirigentes Escolares, pela Resolução n. 50, de 7 de agosto de 2002, e, conforme o art. 2º, “O Processo Seletivo constitui-se em um processo de recrutamento de recursos humanos, em conformidade com as normas e procedimentos estabelecidos nesta Resolução” (CAMPO GRANDE, 2002, p. 2).

As orientações para a implantação do processo seletivo, conforme relato da Gestora de sistema, foram encaminhadas pela SEMED da seguinte forma:

Primeiro fizemos várias reuniões, com diretores, com pais de alunos, com coordenadores pedagógicos e com o sindicato, mostrando como seriam essas mudanças. Depois foram feitas algumas normatizações, algumas normas legais para que isso pudesse ser efetivado legalmente, e, além disso, houve várias divulgações de como seria o processo depois da legislação ter sido publicada. Com isso, foram dados todos os passos, desde editais, CI orientativas e CI normativas, até chegar à inscrição, à capacitação, à avaliação e depois o banco de dados que foi formado (ENTREVISTA GESTORA DE SISTEMA, 24/11/ 2010).

Ao serem questionados sobre como a Secretaria encaminhou as orientações do processo de seleção dos dirigentes escolares, os gestores responderam:

Na época, a Secretaria fez uma reunião com o CONDAI, que é o conselho dos diretores, fez várias reuniões para discutir isso, depois os diretores foram chamados, foram informados de que ia acontecer esse processo e foram capacitados para então irem para a prova (ENTREVISTA GESTOR A, 10/11/2010).

O Gestor B enfatiza que houve divulgação por meio de CI e Decreto. Em suas palavras:

Teve CI e teve o Decreto, que acompanhamos no Diário Oficial. Como procedimento de inscrição, tínhamos que levar a inscrição lá, houve informação sobre como seriam as provas, os itens que seriam avaliados, depois teve o curso. Tivemos dois tipos de formação: uma que foi só para nós, dirigentes que já eram dirigentes, e outro que foi também para os professores que estavam entrando como candidatos a dirigente (ENTREVISTA GESTOR B, 12/11/2010).

Já o Gestor C informa que não foi oferecida ao diretor que já ocupava o cargo a opção de aderir ou não ao processo. “De uma forma não muito democrática, não tivemos outra opção, foi nos apresentado o processo e nós tivemos que nos preparar e aceitar” (ENTREVISTA GESTOR C, 04/11/2010).

O Gestor D, por sua vez, enfatiza:

Como eu disse, houve uma reunião, havia se cogitado que ia ter uma capacitação. Vocês vão ter capacitação, vai vir um pessoal para formar vocês e foi assim a forma como nos passaram naquele primeiro momento. Porque, como eu disse, era tudo novidade, e nós não conhecíamos como seria, então uns diziam: se não passar vai ter que ir embora, vai isso, vai aquilo, como realmente foi. Quem não conseguiu atingir a média, que era 7,0 (sete), não assumiu mais, deixou a direção, foi tudo realmente um pouco tumultuado (ENTREVISTA GESTOR D, 16/12/2010).

A divulgação do processo seletivo ficou sob a responsabilidade da SEMED, conforme o relato dos entrevistados. Percebe-se que a decisão sobre o processo seletivo foi tomada pela Secretaria, sem consulta prévia ou discussão com a comunidade escolar, contrariando o entendimento de democracia. Segundo Camargo e Adrião (2003, p. 30-31):

Como princípio, articula-se ao da igualdade, proporcionando a todos os integrantes do processo participativo a condição de sujeito, expresso no seu reconhecimento enquanto interlocutor válido. [...] Como método, deve garantir a cada um dos participantes igual poder de interferência e decisão, criando mecanismos que facilitem a consolidação de iguais possibilidades de opção e ação diante dos processos decisórios.

Antes da formalização do processo, a Secretaria Municipal de Educação encaminha instruções para o processo de seleção de dirigentes por meio da Comunicação Interna Circular (CI) n. 258/2002, de 25 de junho. Nessa comunicação, esclarece que esse processo é constituído de três etapas, conforme mencionado anteriormente, e organiza o processo da seguinte forma:

Etapa 1: Seleção de no Máximo dois candidatos, não ocupantes do cargo de direção na unidade escolar;
Etapa 2: Curso de Gestão Escolar, objetivando o desenvolvimento e a implementação de padrões, instrumentos, rotinas, instruções e mecanismos operacionais de gestão escolar estratégicas;

Etapa 3: Exame de Certificação Ocupacional, através de uma bateria de testes, variável de acordo com a natureza e os padrões de desempenho exigido para o cargo de direção escolar (CAMPO GRANDE, 2002).

As etapas previstas no processo de seleção demonstram a presença da gestão gerencialista, conforme ressalta Gaulejac (2007, p. 36-37):

Sob uma aparência objetiva, operatória e pragmática, a gestão gerencialista é uma ideologia que traduz as atividades humanas em indicadores de desempenhos, e esses desempenhos em custos ou em benefícios. Indo buscar do lado das ciências exatas uma cientificidade que elas não puderam conquistar por si mesmas, **as ciências de gestão servem, definitivamente, de suporte para o poder gerencialista. Elas legitimam um pensamento objetivista, utilitarista, funcionalista e positivista** (GAULEJAC, 2007, p. 37. Grifos nossos).

Na Comunicação Interna circular, consta que para a seleção dos candidatos a escola deve considerar as seguintes:

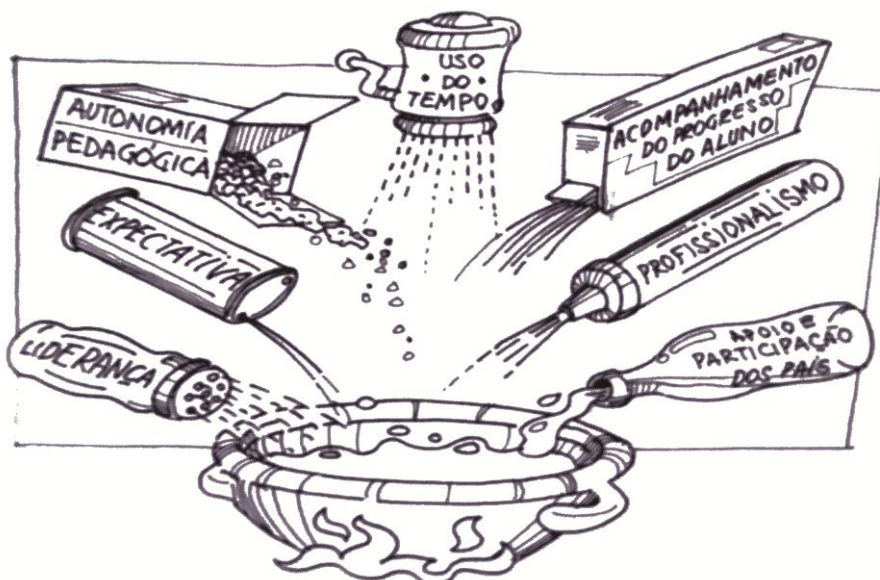
Condições essenciais num postulante ao cargo de direção escolar:
Liderança: influência positiva sobre grupos e pessoas, com base na competência pessoal e profissional, de forma a conquistar a credibilidade e a confiança de todos na consecução de objetivos;
Foco no aluno: comprometimento com a função da escola de promover a aprendizagem do aluno.
Relacionamento interpessoal: habilidade no trato com pessoas, independente do nível hierárquico, profissional ou social, influenciando construtivamente e demonstrando respeito à individualidade; compreensão, convivência harmoniosa, tolerância e ausência de atritos intrapessoais.
Trabalho em equipe: capacidade de desenvolver trabalhos em equipe, com postura profissional participativa e colaboradora, aceitação da premissa de que cada um tem uma contribuição a oferecer, integrando-as, canalizando-as para a melhor consecução de objetivos.
Foco nos resultados da escola: preocupação com o desempenho apresentado pela escola; busca por resultados que atendam, de maneira equilibrada, às necessidades e interesses dos alunos, dos colaboradores e de todas as partes interessadas (CAMPO GRANDE, 2002).

Verifica-se que as condições apresentadas para os professores candidatarem-se ao cargo de diretor escolar estão expressas nos Manuais do Programa Escola Campeã (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2000), com os quais o IAS capacitou os diretores no início da parceria, antes mesmo de propor o processo seletivo para o acesso ao cargo de diretor, e no Manual da Fundação Luis Eduardo Magalhães (2000) “Gerenciando a

escola Eficaz”, que orienta como tornar a escola eficaz, trazendo para a gestão pública os conceitos de eficiência e eficácia.

O Manual Gerenciando a Escola Eficaz (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2000, p. 12) aponta que a escola eficaz é aquela onde os alunos aprendem, quer dizer, “a escola eficaz funciona em face de problemas, dificuldades e adversidades iguais às de outras escolas que não são eficazes”, o que diferencia é a forma de funcionamento das escolas, a alocação de recursos e o acompanhamento dos alunos. Para que a escola se torne uma escola eficaz, o Manual aponta os seguintes ingredientes, conforme a figura abaixo.

Figura 4. Ingredientes da escola eficaz.



Fonte: Manual Gerenciando a escola Eficaz (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2000, p.18).

Segundo essa concepção, os ingredientes para uma escola eficaz devem ser observados pela gestão das escolas que só obterá sucesso se adotar as técnicas apresentadas no Manual. No entanto, utilizando as palavras de Gaujelac (2007, p. 100), “Os instrumentos de gestão não são neutros, contrariamente ao que pretende a maioria dos manuais que os apresenta como técnicas a serviço de uma abordagem racional da realidade [...]”.

Adrião e Garcia mostram que o movimento das escolas eficazes, surgiu no final dos anos 1960, com a divulgação do trabalho de Coleman (1966) nos Estados Unidos, referente ao papel das próprias escolas na trajetória escolar de seus alunos. As autoras acentuam que “Naquele momento, buscava-se afirmar a relevância que

determinada organização e determinadas práticas escolares desempenhavam no sucesso ou no fracasso dos alunos em contraposição ao determinismo das teorias do *background* cultural” (ADRIÃO; GARCIA, 2008, p. 782).

De acordo com as autoras:

Por eficácia entende-se o resultado obtido pela ação escolar ao alcançar os objetivos educacionais previamente definidos. Já a eficiência refere-se ao atendimento desses objetivos com a 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).

Esses conceitos revelam a feição do paradigma utilitarista norteador da gestão gerencial, na qual, segundo Gaulejac (2007, p. 73), “a preocupação com a utilidade é facilmente concebível em um universo em que as preocupações com a eficiência é constante”.

Segundo essa ótica, a Secretaria Municipal de Educação, no documento “Rede Municipal de Ensino: política educacional”, expõe o entendimento de que é “condição essencial para se alcançar uma **escola eficaz** o fortalecimento da gestão” e que esta “deve ocorrer tanto no órgão central como nas unidades escolares”. Argumenta que “O reordenamento da gestão da educação faz-se necessário na medida em que as práticas de gestão devem contribuir para a melhoria dos indicadores de qualidade do ensino”. Assevera a importância da implementação de algumas diretrizes, entre elas a “seleção de dirigentes, ressaltando a competência técnica, o mérito, a liderança, o relacionamento interpessoal e a preocupação com os resultados da escola” (CAMPO GRANDE, 2004a, p. 21).

A opção da gestão municipal por essa forma de escolher os dirigentes da escola pública implica necessariamente questionar sobre as políticas de educação adotadas na REDE municipal, pois a escolha do provimento ao cargo de dirigente escolar pode indicar o tipo de gestão que se deseja para a escola.

Entre os mecanismos alternativos para o acesso ao cargo/função de dirigente escolar destacam-se no quadro a seguir:

Quadro 1 - Formas de provimento ao cargo/ função de dirigente escolar

FORMAS DE PROVIMENTO AO CARGO/ FUNÇÃO DE DIRIGENTE ESCOLAR		
FORMA	CARACTERIZAÇÃO	CRÍTICA
Livre indicação pelo poder público	Identifica-se com a forma mais usual de clientelismo. O critério de escolha visa o favorecimento, sem considerar a competência ou o respaldo da comunidade escolar.	Essa lógica elimina qualquer candidato que se oponha à força do prefeito ou governador. Permite a transformação da escola em espaço instrumentalizador de práticas autoritárias, evidenciando forte ingerência do Estado na gestão escolar.
Indicação por meio de listas tríplices, sêxtuplas ou a combinação de processos mistos	Consiste na consulta à comunidade escolar, ou a setores desta, para a indicação de nomes dos possíveis dirigentes, cabendo ao executivo ou a seu representante nomear o diretor dentre os nomes destacados e/ou submetê-los a uma segunda fase, que consiste em provas ou atividades de avaliação de sua capacidade cognitiva para a gestão da educação.	Cabe ao executivo deliberar sobre a indicação final do diretor, porém corre-se o risco de ocorrer uma indicação por critério não político-pedagógicos, com uma suposta legitimação da comunidade escolar, em nome do discurso de participação/democratização das relações escolares.
Acesso por carreira	O acesso ao cargo está vinculado a critérios como: tempo de serviço, merecimento, escolarização, entre outros.	Representa uma tentativa de aplicação no setor público da tese meritocrática, alijando também a participação da comunidade escolar na escolha de seu dirigente.
Concurso Público	A modalidade de acesso por concurso público nasce como contraponto à indicação política. Vários interlocutores tem defendido essa forma de ingresso, por transparecer objetividade na escolha por méritos intelectuais.	A gestão escolar não se reduz à dimensão técnica, mas configura-se como ato político. Essa modalidade valoriza demais as atividades administrativas e burocráticas e secundariza o processo político-pedagógico, mais abrangente.

<p>Eleições diretas</p>	<p>A eleição de diretores é o processo que melhor materializou a luta contra o clientelismo e o autoritarismo na administração da educação, tendo sido anos seguidos a principal bandeira de luta em prol da gestão democrática do ensino público. A defesa dessa modalidade vincula-se à crença de que o processo conquista ou retoma o poder sobre os destinos da gestão. A eleição direta tem sido apontada como um canal efetivo de democratização das relações escolares.</p>	<p>Há que se cuidar de não transpor para a escola os vícios das eleições gerais, como o “voto de cabresto” e as “trocas de favores”. Tem-se que garantir a institucionalização e o fortalecimento de outros mecanismos de participação colegiada na escola, como os conselhos e assembléias escolares. É necessário compreender os vícios e as limitações do sistema representativo numa sociedade de classes assentada em interesses antagônicos e irreconciliáveis. Por isso, não consideramos a eleição, por si só, garantia da democratização da gestão, mas referendamos essa modalidade enquanto instrumento para o exercício democrático.</p>
--------------------------------	--	--

Fonte: DOURADO Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de. Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação. Disponível em < http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-salapolitica_gestao_escolar>. Acesso em: 22 jul. 2011.

Como se verifica, os autores relacionam as diferentes formas de acesso ao cargo/função de diretor de escola e ponderam sobre cada uma delas. Essas análises permitem perceber que a forma adotada pelos governos estaduais e municipais, corresponde ao tipo de gestão que se pretende para a educação.

A gestão democrática, segundo Paro (1996), clama pela articulação dos interesses da sociedade como um todo, requisito imprescindível da natureza da coisa pública. Nesse sentido, postula que:

No caso da Administração Escolar, sua especificidade deriva, pois: a) dos objetivos que se buscam alcançar com a escola; b) da natureza do processo que envolve essa busca. Esses dois aspectos não estão de modo nenhum desvinculados um do outro. A apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica, como objetivos de uma educação transformadora, determinam [...] a própria natureza peculiar do processo pedagógico escolar; ou seja, esse processo não se constitui em mera diferenciação do processo de produção material que tem lugar na empresa, mas deriva sua especificidade de objetivos

(educacionais) peculiares, objetivos estes articulados com os interesses sociais mais amplos e que são, por isso, antagônicos aos objetivos de dominação subjacentes à atividade produtiva capitalista (PARO, 1996, p. 151).

No município de Campo Grande/MS, a Secretaria, pela Resolução SEMED n. 50 de 07, de agosto de 2002, institui o processo seletivo para dirigentes das escolas municipais “[...] com a finalidade de melhorar a gestão das unidades escolares, mediante a indicação de servidor que evidencie conhecimentos e habilidades próprias para o desempenho do cargo” (art. 1º) e estabelece, para participação no processo seletivo (Art. 3º), os seguintes requisitos básicos:

- I. Ser servidor estável detentor de cargo integrante do Quadro Permanente do Pessoal do Magistério da Prefeitura Municipal de Campo Grande;
- II. Possuir habilitação com Curso de Graduação, licenciatura plena;
- III. Possuir experiência de, no mínimo, três anos de efetivo exercício em função de magistério, na Rede Municipal de Ensino (CAMPO GRANDE, 2002, p. 2).

Em suma, os profissionais da educação interessados em assumir o cargo de Diretor de Escola²⁴ tiveram que se inscrever para participar do processo seletivo para dirigentes escolares.

2.5 A seleção dos candidatos para o cargo de diretor de escola: primeira etapa do processo seletivo

Os requisitos para a participação do processo seletivo são os mesmos descritos no Decreto n. 8.508, de 07 de agosto de 2002, para a ocupação do cargo de diretor. A Resolução SEMED n. 50, de 7 de abril de 2002, determina, ainda, etapas a serem cumpridas pelo candidato ao longo do processo (art. 4º):

- I. Etapa I: Seleção Interna de Servidores, para escolha de dois participante no processo seletivo no âmbito da escola, da SEMED e da entidade classista;

²⁴ O vencimento é o salário de professor ou especialista, acrescido da gratificação do cargo de diretor, que é calculado de acordo com a tipologia das escolas. Para definir a tipologia, a Secretaria de Educação considera os seguintes requisitos: nº de alunos matriculados, turno de funcionamento, Resultado do IDER. Essa gratificação varia de 65% a 140% do valor da gratificação do cargo de diretor. Por exemplo, um diretor que tenha o cargo de professor com 40 horas letra A, professor só com licenciatura, recebe o salário de R\$ 2.838,32, sendo de uma escola com tipologia A, teria acrescido ao salário 100% da gratificação, que corresponde a R\$ 1.852,53 (CAMPO GRANDE, 2011, p. 2).

- 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 (CAMPO GRANDE, 2002, p. 2).

Ao ser questionada sobre o que levou a SEMED a optar pelo processo seletivo, incluindo a Certificação Ocupacional, a Gestora de sistema relata.

Nós acreditávamos que fortalecendo a gestão, trazendo algumas mudanças à gestão, não só a questão da certificação, mas outro ponto importante, que era a questão de escolher o diretor pelo desempenho dele, pela competência dele. Então ele não seria nomeado só pela indicação, seja do próprio prefeito, do secretário de educação, de um vereador ou alguém que o tivesse indicado. Nesse sentido, um dos componentes da mudança da gestão escolar era a questão da escolha do diretor, além de outros como os indicadores de gestão, a questão de trabalhar os resultados, avaliação do desempenho do aluno, nos anos que foi feito o projeto, mas um dos pontos fortes foi a questão da mudança da escolha do diretor, mais focado na competência do que simplesmente na indicação (ENTREVISTA GESTORA DE SISTEMA, 24/11/ 2010).

Assinala-se no relato da Gestora de sistema que, além da questão da escolha do diretor, houve por parte da Secretaria a preocupação com a avaliação de desempenho e com os resultados. A gestora considera que houve um avanço no critério de escolha do dirigente escolar, na medida em que o gestor passou a ser avaliado por meio dos exames para a certificação, e não por indicação política.

Em relação ao processo de implantação do processo seletivo de dirigentes escolares, o Gestor A assinala:

Foi muito rápido. Quando surgiu a idéia, na época a Secretária a Prof^a Maria Nilene, disse que Campo Grande era uma das únicas capitais que o processo de diretora ainda era indicação, e que isso precisava melhorar. Então, para não fazer o concurso ou ir para eleição direta, fez-se a certificação. Mas houve a capacitação, a Fundação Eduardo Magalhães veio capacitar e fez a formação dos gestores (ENTREVISTA GESTOR A, 10/11/2010).

No relato do Gestor A, “houve a necessidade de procurar outra forma de acesso ao cargo de diretor, tendo em vista Campo Grande ser a única capital a manter como acesso a indicação política. Naquele momento não se pensou no concurso ou em avançar para a opção relacionada à eleição direta”. Porém, como assinala Dourado

(2011, p. 6) “as eleições diretas para diretores, historicamente, têm sido a modalidade considerada mais democrática pelos movimentos sociais, inclusive dos trabalhadores da educação em seus sindicatos”.

O Gestor A relata que a implantação do processo seletivo foi muito rápida. Ocorreu como forma de capacitar os diretores para o cargo de direção, tendo em vista a implantação do modelo de gestão proposto pelo Município para as escolas.

Em seu relato, o Gestor B afirma, também, a rapidez com que a implantação ocorreu, por meio de Decreto, após uma reunião para esclarecer o processo. Ele lembra que houve uma capacitação, preparando para o exame de certificação:

Primeiro nós tivemos uma reunião, antes de ser publicado um Decreto, falando sobre a certificação, como aconteceria, os critérios, tivemos uma reunião para esclarecer um pouco o que seria a certificação. Aí depois saiu o Decreto, foi tudo muito rápido, não deu para a gente entender direito como seria esse processo. Depois da reunião e do Decreto, tivemos uma formação de certificação, logo em seguida teve a certificação. Foi tudo muito rápido e não estava muito claro na cabeça da gente o que era essa certificação. Pelo menos para mim não ficou, ficou depois (ENTREVISTA GESTOR B, 12/11/2010).

O Gestor C refere-se à implantação do processo seletivo e destaca a preparação para o exame de certificação. Essa preparação se deu pela capacitação oferecida pelo Programa para os diretores, realizada pelos parceiros, conforme sua descrição: “foi de uma forma não muito democrática, não tivemos outra opção, foi-nos apresentado o processo e nós tivemos que nos preparar e aceitar” (ENTREVISTA GESTOR C, 04/11/2010).

Observa-se que o Gestor C considerou que a introdução da certificação no processo seletivo não foi democrática, enfatizando que teriam que se preparar para serem aprovados na prova e, em decorrência, permanecerem no cargo. Infere-se que os envolvidos que ingressaram na função por indicação, não quiseram correr o risco de perdê-lo.

Assinala-se no relato do Gestor D que a implantação do processo seletivo ocorreu por meio da capacitação, que preparou os diretores para a realização do exame de certificação ocupacional. Inicialmente esse processo não ficou claro para o gestor, e a apreensão pelo fato de poder deixar o cargo, no caso de não aprovação na prova, fez com que considerasse o processo seletivo, incluindo certificação ocupacional, de forma negativa, pois se sentia sob pressão, conforme sua afirmação.

A princípio, como tudo que é novo é difícil pra gente aceitar, a gente fica cheia de dúvidas. Disseram que nós teríamos que fazer uma prova e que se a gente não conseguisse uma média X você estaria deixando a direção. Então foi muito desgastante no começo, até a gente entender realmente o que era e como é que ia ser, mas era uma prova e nós tínhamos que tirar aquela nota, senão nós não ficaríamos mais no cargo. Tivemos a capacitação, tivemos várias semanas de capacitação, aí nós fizemos a prova. A partir daí a prova foi assim... Antes da prova foi muito desgastante a gente tinha poucas informações e foi meio assim colocada como uma... Não foi colocada assim... Vou dizer para você, foi colocada de uma forma de ameaça; não passaram para a gente como tranquilidade. Até hoje, se você vai fazer uma avaliação eles já te falam: é difícil, é difícil, é difícil, você já fica meio tensa. Então, a gente ia para as capacitações muito tensas, porque que era tudo novo e a gente queria dar o máximo da gente, mas eu digo que tudo que é... Às vezes, a gente sob pressão, ou a gente pensa que não é boa, depois a gente tirou proveito, porque depois, no final, a gente viu que foi muito bom, contribuiu muito para o nosso crescimento (ENTREVISTA GESTOR D, 16/12/2010).

No relato, o Gestor concluiu que, embora o processo desencadeasse muita pressão aos gestores escolares, a certificação de certa forma contribuiu para o aprimoramento intelectual, na medida em exigiu estudos para a aprovação nos exames, ou seja, os gestores saíram de uma situação, de certa forma, confortável, pois não tinham mais a garantia de permanecer no cargo. Com a aprovação, reconheceu os aspectos positivos do processo: o aprimoramento e os novos conhecimentos adquiridos.

Conforme a Resolução, na primeira etapa a ser cumprida pelos candidatos - Etapa I (Artigo 4^a), a Seleção Interna dos Servidores aconteceu por meio de eleição nas escolas, na Secretaria de Educação e no Sindicato. Esse processo está descrito no Artigo 5^o da Resolução, cabendo ao dirigente de cada unidade escolar coordena-lo.

No § 1^o do art. 5^o da Resolução, lê-se:

Todos os profissionais de educação poderão participar da Etapa I, Seleção Interna de Servidores, desde que atendam aos requisitos estabelecidos no art. 3^o e estejam em exercício;
 I - nas unidades escolares, desde que não estejam em cargo de Direção Escolar;
 II - no Órgão Central;
 III - no Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais da Educação Pública, com mandato classista (CAMPO GRANDE, 2002, p. 2).

No § 2^o do artigo 5^o da Resolução está descrito quem deve participar da escolha de candidatos para o cargo de Direção de Escola:

- I – na escola, toda a comunidade escolar: professores, corpo técnico e administrativo, direção escolar e membros da Associação de Pais e Mestres - APM e do Grêmio Estudantil;
- II – no Órgão Central e na Entidade Classista, todos os servidores em exercício na SEMED e no sindicato, respectivamente (CAMPO GRANDE, 2002, p. 2).

A Resolução SEMED n. 50, de 7 de agosto de 2002, estabelece que podem participar: os profissionais das unidades escolares, desde que não estejam em cargo de Direção Escolar, os lotados no órgão Central (SEMED) e na Entidade Classista (ACP), sendo que no Órgão Central e na Entidade Classista poderão ser selecionados dois servidores para participar a partir da segunda etapa do primeiro processo seletivo, que é o curso de capacitação em gestão (CAMPO GRANDE, 2002, p. 2).

Ao responder sobre como os gestores receberam as orientações do processo de seleção, a Gestora de sistema informou que os diretores que já atuavam tiveram resistência quanto à implantação do processo.

Houve alguns diretores que receberam tranquilamente, mas teve um grupo, significativo até, que ficou muito amedrontado, porque a gente percebe que é fácil avaliar, mas difícil ser avaliado. Nós, seres humanos, não gostamos muito de críticas, mesmo que elas sejam produtivas, mesmo que elas não sejam destrutivas. Então, na realidade, houve sim um desgaste político, inclusive para o prefeito, para a Secretária na época e para nós todos da Secretaria, porque principalmente o medo, o receio... Depois que eles fizeram a capacitação e a primeira prova eles acalmaram, mas aqueles que reprovaram na última prova, porque eram três avaliações, realmente ainda ficaram revoltados, alguns poucos, mas é do processo. A partir disso, no segundo mandato a coisa já começou ficar mais fácil, eu acho (ENTREVISTA GESTORA DE SISTEMA, 24/11/ 2010).

A resposta da Gestora indica a preocupação dos diretores à época do primeiro processo seletivo; eles tiveram que passar por duas das etapas desse processo, o curso de capacitação e o exame de certificação, com a possibilidade de não serem aprovados nas provas e ter em que deixar o cargo, ou seja, voltar para a função de origem de professor, supervisor ou orientador educacional²⁵, pois o processo seletivo era requisito para permanecer no cargo de diretor.

²⁵ Na Rede Municipal, “ao supervisor escolar compete coordenar o planejamento, acompanhar e avaliar as atividades pedagógicas da unidade escolar em articulação com o diretor-adjunto, visando a eficácia do processo de ensino-aprendizagem” Enquanto “ao orientador educacional compete orientar o processo de ensino e aprendizagem, a fim de que a educação possa atingir seus fins e objetivos” (CAMPO GRANDE, s/d).

Sobre como receberam as orientações sobre o processo seletivo para diretores, os gestores escolares assim responderam:

Eu vejo que a formação para a capacitação, eles receberam bem, foi muito boa a capacitação, foram orientações muito proveitosas para o seu trabalho do dia a dia como dirigente. Agora para fazer a prova houve muita resistência. O grupo no geral resistiu bastante. Não queriam que tivesse a prova. Eles queriam apenas a capacitação, a formação, mas não queriam a prova (ENTREVISTA GESTOR A, 10/11/2010).

Assinala-se no relato do Gestor A, a resistência dos diretores que já ocupavam o cargo quanto à realização da prova, tendo em vista a certificação ocupacional, pois todos os gestores foram indicados para assumir o cargo; a maioria exercia a função por mais de 10 anos, desde gestões anteriores, em que o critério era exclusivamente a indicação política.

O Gestor B acentua:

Olha, que eu me lembre não foi muito bem explicado, tanto que muita gente achava que todo mundo ia passar, que era só para regulamentar. Não entenderam direito a certificação. Eu acho que não foi um processo que ficou claro, que o processo era para certificar e para depois você realmente se tornar um dirigente certificado. Para você poder ocupar o cargo de dirigente escolar você tinha que ser aprovado nessa certificação. Não foi claro isso, tanto que muita gente... Quem não levou a sério, não estudou mesmo, acabou não passando e não continuando no cargo, sendo exonerado (ENTREVISTA GESTOR B, 12/11/2010).

Na visão do Gestor B, os diretores entenderam que se tratava de um processo para regulamentar o cargo dos diretores que já estavam nomeados.

Constata-se no relato do Gestor C que houve repasse de informações do processo, mas que tiveram que participar da capacitação e da avaliação, conforme a Resolução SEMED n. 50, de 7 de agosto de 2002, no artigo 6º, § 2º. “E foi-nos repassado que seria essa proposta e foi discutindo, discutindo, mas nós não tivemos que dizer sim ou não” (ENTREVISTA GESTOR C, 04/11/2010).

O Gestor D assim relata como esse processo foi recebido pelos diretores:

Foi assim... Como eu disse, muito desgastante; teve muito *stress*, teve pessoas que não aceitaram, teve pessoas que ficaram depressivas, teve colegas nossos que... Inclusive, não passaram nas provas, não porque não sabiam, não porque não era um bom gestor, mas porque realmente, eu acho que a forma colocada... não passaram com a

necessária tranquilidade, as informações não vieram bem claras e aí as pessoas tiveram... Nós tivemos até casos de colegas que ficaram depressivos, e até hoje têm uns ainda que não se conformam de não terem passado nessa prova (ENTREVISTA GESTOR D, 16/12/2010).

Segundo o relato do gestor D, ocorreram situações específicas no processo de seleção. A primeira refere-se aos gestores, que se sentiram pressionados por terem que realizar o exame; a segunda refere-se àqueles que discordaram da forma como o processo foi estabelecido, resultando na depressão daqueles que não foram aprovados apesar de terem participado da capacitação definida no processo.

Ainda no relato da Gestora de sistema, os candidatos ao cargo de diretor que não ocupavam o cargo por ocasião da realização do processo, no caso os selecionados, receberam de forma positiva a implantação do processo de seleção como critério para acesso ao cargo de diretor, já que teriam possibilidade participar do processo para pleitear o cargo.

Quem não era... Quem se amedrontou foi aquele que já era diretor de escola; ele já estava lá, porém ele também participou como candidato, como candidato novo. Para aqueles que nunca tinham sido diretor foi uma beleza, para o sindicato também, apesar de que o Sindicato queria eleição por eleição, então nós não acreditávamos nesse processo eleição por eleição, que ia partir da escola também. Então, na realidade, os novos não, os novos receberam de braços abertos (ENTREVISTA GESTORA DE SISTEMA, 24/11/ 2010).

A entrevistada acrescenta o seu entendimento em relação ao acesso ao cargo de diretor escolar. “Além disso, acho que para o futuro a Secretaria Municipal de Educação pode pensar agora, ratificar como último espaço, como última posição a eleição pós-certificação” (ENTREVISTA GESTORA DE SISTEMA, 24/11/ 2010).

A Gestora de Sistema indica que a posição da Secretaria de Educação era desfavorável à realização de eleição para o cargo de diretor escolar, proposta, em suas palavras, defendida pelo Sindicato. Conforme citado anteriormente, a opção de escolha de dirigentes escolares pela indicação política foi o critério adotado pela gestão municipal, contrariando os princípios da gestão democrática. Desse modo, não havia nenhuma proposta de alteração dessa modalidade de provimento ao cargo de dirigente escolar.

No entanto, os dirigentes escolares que já ocupavam o cargo não levantaram a bandeira de eleição direta. Acabaram submetendo-se às provas, uma vez que o interesse era a manutenção da situação em que estavam, pois parece que era mais

favorável. Os professores, supervisores e orientadores que foram selecionados para o processo, poderiam ser indicados pelo mérito da aprovação.

Ressalta-se que a proposta da gestão democrática faz parte da luta dos educadores que, durante a década de 1980, reivindicavam alteração na gestão da escola pública que, como assinala Adrião (2006, p. 57):

[...] apoiavam-se na defesa, principalmente, da implantação de uma administração coletiva da escola, da eleição dos diretores escolares, da participação da comunidade usuária na definição das metas e objetivos das unidades escolares, da constituição de instâncias coletivas de trabalho docente e da exclusividade do financiamento da escola pública pelo poder público. Buscava-se instalar mecanismos de gestão baseados na organização democrática dos diferentes setores que compunham a ‘comunidade escolar’ (ADRIÃO, 2006, p. 57).

Assim, a eleição de diretores, embora não seja garantia, é um dos instrumentos de gestão democrática. Entende-se, conforme Dourado (2001, p. 79), que:

[...] é um processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do ‘jogo’ democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. Deste modo, entende-se que a gestão democrática não só requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais mas também exige mudanças de paradigmas que fundamentem a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de um tipo de gestão diferente para além dos padrões autoritários vigentes impostos pelas organizações burocráticas.

É fundamental ressaltar que essa modalidade não tem sido adotada pela maioria dos estados e municípios brasileiros (BRASIL, 2004). Como assinala Vieira (2006, p.38), os sistemas de ensino na forma da Lei definem as formas de gestão democrática. O estado do Ceará, por exemplo, adotou a eleição direta após realização de provas técnicas para o acesso ao cargo de diretor, sendo que o processo seletivo no estado foi realizado quatro vezes no período (1995, 1998, 2001 e 2004).

Em suma, a primeira etapa do processo seletivo à seleção dos candidatos, portanto, ocorreu por meio de seleção interna de servidores na escola, no Órgão Central, na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e na entidade classista, ou seja, no Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais da Educação Pública (ACP), sendo escolhidos, em 2002, dois participantes de cada segmento: dois das unidades escolares,

dois do órgão central (SEMED) e dois do Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais da Educação Pública (ACP). Em 2003, foi selecionado um participante de cada segmento. A partir de 2004, foram selecionados dois candidatos por segmento (CAMPO GRANDE, 2002, p. 2).

Depois de selecionados, os candidatos estavam aptos para participar da segunda etapa do processo, o curso de capacitação.

2.6 A segunda etapa do processo seletivo: o curso de capacitação.

O governo municipal promoveu o primeiro Curso de Capacitação em Gestão Escolar para os candidatos selecionados na primeira etapa, os diretores e diretores adjuntos que já estavam no cargo. O curso de capacitação é a segunda etapa do Processo Seletivo de Dirigentes Escolares. Depois de selecionados os candidatos conforme a Resolução SEMED n. 50 de 07, agosto de 2002, deveriam participar do curso de capacitação. O artigo 6º da Resolução 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).

O § 1º do artigo 6º da Resolução define que: “O Curso de Capacitação de Gestão Escolar será desenvolvido com uma carga horária total de 360 (trezentos e sessenta) horas, sendo que a primeira fase do curso servirá de base para o primeiro exame de certificação” (CAMPO GRANDE, 2002, p. 2).

Para a realização dessa capacitação, o governo do Município contratou o aliado estratégico do IAS, isto é, a Fundação Luís Eduardo Magalhães (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2002).

A Fundação Luis Eduardo Magalhães (FLEM)²⁶, com sede na Bahia, é um centro de modernização e desenvolvimento da administração pública. Em seu Estatuto, capítulo I, Art.1º, esclarece:

[...] Fundação com personalidade jurídica de direito privado, declarada de utilidade pública, sem fins lucrativos, cuja instituição foi autorizada pela Lei nº. 7.349, de 12 de julho de 1998, alterada pela Lei nº. 8.726, de 20 de agosto de 2003, com sede e foro na Cidade do Salvador,

²⁶ Disponível em: < <http://www.flem.org.br/paginas/fundacao/fundacao.jsp>>. Acesso em: 2 de jul. de 2009.

capital do Estado da Bahia, Brasil, à 3ª Avenida, 310, Centro Administrativo da Bahia - CAB, jurisdição em todo o Estado da Bahia e atuação em âmbito nacional e internacional, prazo indeterminado de duração, também denominada FLEM.

Em seu Art. 2º, dispõe sobre a finalidade social:

Realizar pesquisas, planejar, fomentar, apoiar e executar projetos e atividades nas áreas de desenvolvimento e capacitação de recursos humanos, de modernização da gestão e dos serviços públicos, bem como de promover o intercâmbio de experiências organizacionais e de administração entre instituições públicas e privadas, nacionais, internacionais e estrangeiras.

Dentre as competências da Fundação podem ser destacadas:

VI. prestar apoio técnico e operacional para a formulação e implementação de diagnósticos e análises institucionais, de políticas, de planos, de modelos, de estruturas, de processos, de sistemas e de ferramentas, visando a modernização da gestão pública;
VIII. promover a certificação ocupacional de profissionais e a certificação da qualidade de processos e de serviços de interesse público (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2004, p. 1).

Ainda nesse capítulo (inciso 1º), a FLEM declara que poderá prestar serviços remunerados a várias instituições para garantir sua sustentabilidade. No inciso 2º, que “poderá celebrar acordos e convênios de cooperação com organismos públicos e privados, nacionais, internacionais e estrangeiros, para o desenvolvimento de ações de interesse público” (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2004, p. 1).

O material do curso de capacitação que prepara os candidatos para o exame de certificação foi elaborado pela referida Fundação. Para o Curso, a Fundação conta com dois manuais, o “Manual de Procedimento e Rotinas”, e “Gerenciando a Escola Eficaz- conceitos e instrumentos”. Os manuais são iguais ou os mesmos aos utilizados pelo IAS para o Programa Escola Campeã, que capacitou os diretores e diretores adjuntos no início da parceria.

Segundo o Termo de Parceria, “desde que a Prefeitura esteja adimplente com as obrigações assumidas, os aliados estratégicos se comprometem (cláusula 3.1). a:

a) permitir à Prefeitura o acesso irrestrito aos materiais que vierem a ser produzidos ou que já existam, relativos à metodologia desenvolvida no Programa, por meio da formalização do contrato de licença de uso específico, a ser celebrado entre os Parceiros;

b) viabilizar à Prefeitura o acesso a materiais que sejam de titularidade de qualquer dos Aliados Estratégicos e que se relacionem à educação com qualidade, através da formalização do contrato de licença de uso específico, a ser celebrado entre a Prefeitura e o Aliado Estratégico Titular dos Direitos sobre os materiais (CAMPO GRANDE, 2002, p. 5).

A utilização do material disponibilizado pela Fundação Luís Eduardo Magalhães corresponde à responsabilidade da Prefeitura no segundo Termo Aditivo ao Termo de Parceria que se compromete (letra o) a “utilizar, exclusivamente para o PROGRAMA todo o material disponibilizado pelos ALIADOS ESTRATÉGICOS²⁷, na formas da Cláusula 3.1 (letra a) do Termo de Parceria” (CAMPO GRANDE, 2002, p. 4).

Esse material foi desenvolvido pela Fundação Luís Eduardo Magalhães para o Programa Educar para Vencer, do governo da Bahia, sob a coordenação e orientação técnica de João Batista Araujo e Oliveira/ JM Associados²⁸; responsável pela elaboração dos Manuais “Gerenciando a Escola Eficaz e Manual de Procedimentos e Rotinas”, que cedeu gratuitamente os direitos de publicação para Programa de Gestão Escolar Municipal (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2000).

Os manuais utilizados para o curso de capacitação elaborado pela Fundação Luís Eduardo Magalhães orientam o diretor em como deve organizar a escola para que seja eficaz, já que é o responsável pelo sucesso ou pelo fracasso das ações desenvolvidas pela escola. Segundo o manual “se os alunos não aprendem, o problema está na escola: na forma como ela funciona e na forma como ela se organiza”. Ainda segundo o Manual, as pessoas sabem identificar as escolas boas, e o diretor é que faz essa escola ser boa. Assim, “Para o diretor, o grande desafio é saber como transformar **a sua escola numa boa escola**”. No Manual da FLEM, as propostas implantadas para a gestão da escola estão apoiadas em metodologias para fortalecer a capacidade de liderança e gerenciamento do diretor (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2000, p. 12-13. Grifos nossos).

²⁷ Instituto Ayrton Senna, Fundação Banco do Brasil.

²⁸ Presidente da JM Associados Empresa de consultoria da Avaliação. Psicólogo, doutor em Pesquisa Educacional, ex-membro da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e do Banco Mundial, o mentor e primeiro consultor do PEC, Dr. João Batista Araújo e Oliveira, dentre outras experiências, participou da elaboração do informe brasileiro “Educação Fundamental e Competitividade Empresarial” do documento “Educação Fundamental e Competitividade Empresarial – Uma Proposta para Ação do Governo”, juntamente com Cláudio Moura e Castro (consultor especial do IAS), Guiomar Namó de Mello, Emílio Marques, Ernesto Schiefelbein e Maria Tereza Infante (GENTILI, 2002). (LÈLIS, 2007, p. 56).

A figura seguinte expressa a concepção de escola eficaz que centra no diretor a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da escola.

Fig. 5 Diretor da escola eficaz



Fonte: Manual Gerenciando a escola eficaz (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES 2000, p.16).

O Manual gerenciando a escola eficaz apresenta, como características de uma escola eficaz, bons professores, senso de missão, ênfase na aprendizagem, expectativas elevadas, consistência, avaliação, ambiente agradável, ambiente ordeiro, abertura para a comunidade, tempo, presença e exemplo (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2000, p. 15).

A Resolução SEMED nº 50, de 07 de agosto de 2002, em seu artigo 6º, § 2º, define quem participa do curso de capacitação:

- §2º Deverão participar do processo seletivo a partir da Etapa II – Curso de Capacitação de Gestão Escolar:
- I – os servidores selecionados nas escolas municipais;
 - II – os atuais servidores detentores dos cargos de Diretor de Escolas e de Diretor-Adjunto;
 - III – dois servidores em exercício no Órgão Central;
 - IV – dois servidores com mandato classista q que não estejam em exercício nas unidades escolares (CAMPO GRANDE, 2002, p. 2).

Os diretores que já ocupavam o cargo participaram do primeiro curso oferecido pelo IAS por meio do Programa Escola Campeã, com o material fornecido pelo Instituto. O material do Programa utilizado para a capacitação dos diretores

constava de duas fitas VHS, dois manuais e encartes com as agendas: do diretor, orientador e supervisor.

Após essa capacitação, a Fundação Luís Eduardo Magalhães realizou outro curso de capacitação com os manuais Gerenciando a Escola Eficaz, nesse momento, para os diretores que já ocupavam o cargo e os candidatos selecionados conforme a Resolução (art. 6º § 2º), com o mesmo conteúdo dos manuais do Programa Escola Campeã, conteúdo elaborado e cedido para o IAS pela FLEM.

O Curso de Capacitação de Gestão Escolar foi realizado em Campo Grande e ministrado pela FLEM, com a carga horária de 40 horas, distribuídas em cinco dias, sendo que os candidatos deveriam ter frequência igual a 100% e média igual ou superior a 80% de aproveitamento, conforme Resolução SEMED, nº. 50, de 7 de agosto de 2002 (CAMPO GRANDE, 2002).

Em relação ao curso de capacitação, o Gestor A afirma:

Sim, esse sim por que... Por exemplo, a parte financeira, os recursos do governo federal, se você não estudar, não ler, não planejar, você acaba fazendo mau uso desse dinheiro. E a capacitação ela foi muito focada nisso. Como gerenciar esse dinheiro, como discutir essa relação com a comunidade escolar, como fazer esse processo (ENTREVISTA GESTOR A, 10/11/2010).

Ressalta-se nesse relato que a capacitação focou-se na parte financeira. Um dos pontos do Programa era orientar o diretor para gerenciar os recursos.

Destaca-se a preocupação em realizar formação para gerenciar os recursos destinados às escolas, já que o repasse de verbas se fazia diretamente para as escola, por meio do Regime de Adiantamento que foi instituído na REME pelo Decreto n. 8490, de 8 de julho de 2002, ficando a cargo da Secretaria de Educação estabelecer normas e procedimentos para a sua implantação. A Secretaria editou a Resolução SEMED nº 58, de 25 de abril de 2003, que estabeleceu critérios para a transferência de recursos as unidades escolares (CAMPO GRANDE, 2003, p. 16-57).

No período da Parceria, as orientações de como proceder para administrar a escola estão nos manuais “Gerenciando a Escola Eficaz” e no “Manual de Procedimentos e Rotinas”, utilizados no processo de capacitação dos diretores. Esses manuais contêm os procedimentos que o diretor deve seguir para dirigir uma escola, os quais estão relacionados com as tarefas do Programa. As tarefas estão relacionadas às

25 rotinas descritas no Manual de Procedimentos e Rotinas. Dentre as 25 se destacam cinco conforme quadro abaixo:

Quadro 2 – Rotinas da gestão escolar

Rotina	Descrição	Competência
1. Cálculo e análise de índice de matrícula, reprovação e abandono	Apresenta indicadores que vão possibilitar conhecer melhor o resultado do trabalho da escola, apoiando a gestão do diretor e viabilizando a adoção de medidas voltadas para o aperfeiçoamento dos processos de ensino	Aplica-se ao diretor, em ação integrada com a secretaria da escola e demais responsáveis designados.
2. Controle de movimentação/acompanhamento de gastos referentes a verbas oriundas do governo	Relaciona procedimentos necessários ao controle de recursos originados do governo (FAED, MEC e FNDE), visando à sua correta aplicação e acompanhamento dos mesmos	Aplica-se ao diretor e/ou servidor designado.
3. Realizações de ações corretivas	Descreve medidas para solucionar falhas (ocorrências indesejáveis) identificadas em verificações rotineiras ou eventuais, naqueles casos em que a solução está fora da alçada do responsável pela verificação e que, portanto, necessitam de análise e autorização da diretora.	Aplica-se ao diretor e aos servidores.
4. Controle de frequência de alunos	Trata do acompanhamento e controle rotineiro de frequência dos alunos, visando à definição de ações necessárias para identificar as causas das ausências ocorridas, bem como evitar a reincidências.	Aplica-se ao professor e à direção da escola.
5. Controle da carga horária/frequência dos professores.	Relaciona ações necessárias para a gestão interna de assuntos relacionados ao controle da carga horária e frequência dos professores, visando o envio de informações à Secretaria da Educação	Aplica-se à direção da escola e aos professores.

Fonte: Escola Campeã. Manual Gerenciando a escola eficaz: conceitos e instrumentos. (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2000, p.11-15).

O quadro descreve passo a passo o fazer do diretor, indicando ações relacionadas ao controle de desempenho e, desse modo. Essas ações indicam elementos da gestão gerencial para a gestão das escolas públicas. Conforme Gaulejac (2007, p. 36) “sob uma aparência objetiva, operatória e pragmática, a gestão gerencialista é uma ideologia que traduz as atividades humanas em indicadores de desempenho, e esse desempenho em custo benefício”.

Ao responder sobre a contribuição do curso de capacitação, o Gestor B foi enfático:

Não. Única coisa que mudou foi no início, quando estava a Escola Campeã, a gente tinha que fazer aquelas tarefas do Programa, aquele monte de “coisarada” lá que eles pediam (gráficos...), mas isso daí mudou porque era exigência do Programa. Depois que acabou o Programa, acabou a exigência, mas a minha prática continua a mesma de antes do Programa (ENTREVISTA GESTOR B, 12/11/2010).

Destaca-se, no relato do Gestor B, que as tarefas do Programa Escola Campeã deixaram de ser exigidas após o término da parceria, e que não ocorreram mudanças na sua atuação; ele apenas cumpriu as tarefas atribuídas pelo Programa.

A afirmação de Adrião (2006) corrobora o relato do gestor acima.

Do ponto de vista das ações governamentais efetivamente implantadas o que se observava é que, antes de serem processos descentralizadores, foram movimentos no sentido da desconcentração das atividades administrativas para esferas regionais ou locais da administração pública. Se um sistema de ensino descentralizado pressupõe a desconcentração das atividades, a recíproca não é, necessariamente, verdadeira.

Assim, a desconcentração limitava-se a transferir para as escolas apenas a execução de determinada atividade ou tarefas, geralmente de escrituração ou contabilidade (ADRIÃO, 2006, p. 59).

Segundo o relato do Gestor C, o curso de capacitação:

Contribui, não muito, mais contribuí porque é uma reflexão; é que a gente faz uma reflexão do trabalho da gente na questão de anotações, pois não tínhamos o hábito rígido do registro, de estarmos anotando mais as coisas. Hoje a gente tem o hábito do registro (ENTREVISTA GESTOR C, 04/11/2010).

O Gestor C acrescenta que o curso “Ampliou, chega a ser uma cobrança dos registros; depois da capacitação a gente sentiu a importância dos registros” (ENTREVISTA GESTOR C, 04/11/2010).

Como se verifica, o Gestor C aponta que, apesar de o curso de capacitação ter contribuído pouco para o seu trabalho, teve a sua importância, pois ajudou-a a registrar a rotina de suas atividades, a desenvolver a prática do registro.

Conforme o Gestor D, o curso de capacitação,

Sim, contribuiu muito, porque, quando você termina uma Faculdade como eu terminei, eu que não era da área, que nunca fui da área, terminei a Faculdade e também não trabalhei na área, mas então eu fiz uma prova, um concurso. Então eu tinha o quê? Eu tinha só teoria mesmo da Faculdade quando assumi a direção... Então eu fui aprendendo assim: eu fui tirando... Bom isso está dando certo, isso não está, mas não era nada teórico, não era nada, vamos dizer comprovado que aquilo ali daria certo. Depois dessa certificação não, porque nós estudamos, fizemos as capacitações, fizemos o curso, tínhamos os manuais, do diretor e do gestor escolar, que davam toda a orientação. Então o processo foi muito bom para o meu crescimento (ENTREVISTA GESTOR D, 16/12/2010).

A afirmação do Gestor acima destaca a importância do curso de capacitação, na medida em que os manuais forneciam as orientações necessárias para o desempenho técnico da função.

Em síntese, verifica-se que no âmbito da parceria com o IAS o governo procedeu a alterações na legislação educacional e implantou o processo seletivo, em três etapas, introduzindo mudanças no acesso ao cargo de diretor escolar e na permanência nele. A terceira etapa desse Processo é o Exame de Certificação Ocupacional de dirigentes escolares, que será discutido no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

A INTRODUÇÃO E A APLICAÇÃO DA CERTIFICAÇÃO OCUPACIONAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS.

Neste capítulo, analisa-se a terceira etapa do Processo Seletivo de Dirigentes Escolares, o exame de Certificação Ocupacional de Dirigentes Escolares para o acesso ao cargo de diretor de escola, na Rede Municipal de Campo Grande/MS, e as decorrências para a gestão escolar.

3.1 A certificação ocupacional de dirigentes escolares.

A Constituição de 1988 e a LDBEN, em 1996, trazem como um dos princípios para a educação a qualidade do ensino público. Para atender a essa premissa, os entes federados se propõem a investir na educação em busca de qualidade. A autonomia política e fiscal permite, porém, que cada governo, estadual, distrital ou municipal adote formas peculiares de ações e de investimento.

Como explica Arretche (2004, p. 23), “as desigualdades horizontal e vertical de capacidade de gasto da federação brasileira implicam diferenças na carreira e nos salários dos professores, na natureza e qualidade dos serviços educacionais, bem como no nível de gasto/aluno”.

O Município de Campo Grande/MS, conforme já exposto no capítulo anterior, firmou parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), no período de 2001 a 2004, no sentido de melhorar a qualidade dos serviços prestados à comunidade no campo da educação. Para isso, “os Aliados Estratégicos fixaram como estratégia para atendimento à infância e juventude o apoio a iniciativas que visem a Educação com qualidade”. Assim, esses Aliados entendem que há necessidade de se capacitar em gestão tanto a Secretaria de Educação, quanto as escolas públicas municipais, “[...] de forma a viabilizar eficiência na aplicação de recursos públicos, melhoria da qualidade do ensino fundamental e conseqüente equidade social” (CAMPO GRANDE, 2001, p. 2).

A Secretaria Municipal de Educação, segundo a justificativa do parecer ao processo n. 28.833/2004-04, que “alude à solicitação da Secretaria Municipal de

Educação – SEMED, acompanhada de justificativa, quanto ao 3º exame de Certificação Ocupacional”, tem buscado melhorar a gestão escolar da Rede Municipal de Ensino (REME) para aprimorar o desempenho acadêmico dos alunos e alcançar excelência em educação. Por isso, firmou parceria com o Instituto Ayrton Senna e esclarece a necessidade da segunda etapa do Programa de Gestão Municipal e Escolar.

A 1ª Etapa do Programa teve início em 2001, com a realização de um diagnóstico da Rede Municipal de Ensino e do Município. Conforme consta do instrumento de parceria, desde 2002 houve, entretanto, a necessidade de realização da 2ª Etapa do Programa ‘Gestão escolar’, com a qual se implantou o Processo Seletivo Interno de Dirigentes Escolares – Certificação Ocupacional de Dirigentes Escolares, meta que só poderia ser cumprida com uma nova parceria, desta vez com a Fundação Luís Eduardo Magalhães, pioneira e exclusiva na execução da Certificação Ocupacional (CAMPO GRANDE, 2004, p. 1).

Na Justificativa do contrato para o terceiro exame de certificação ocupacional, a Prefeitura esclarece que houve a necessidade de “realizar a 2ª etapa do Programa de ‘gestão Escolar’, com a qual se implantou o Processo seletivo Interno de dirigentes Escolares – Certificação Ocupacional de Dirigentes Escolares” (CAMPO GRANDE, 2002b, p. 3). No documento fica claro que foi realizada uma nova parceria, “desta vez com a Fundação Luís Eduardo Magalhães, pioneira e exclusiva na execução da Certificação Ocupacional.” Ressalta-se que o primeiro e o segundo exames de Certificação ocupacional também foram realizados pela FLEM e, por ser esta exclusiva, não houve necessidade de licitação para a sua contratação.

O Manual elaborado pela SEMED para orientar o processo de seleção dos dirigentes escolares aponta como principal objetivo para a realização desse processo “elevar a qualidade da educação no município”. Para isso, expõe que o objetivo da Secretaria de Educação é “verificar se os profissionais estão aptos para atuar em determinadas áreas do conhecimento”. Com base nessas alegações, o Município adotou como requisito para o acesso ao cargo de diretor escolar o processo seletivo para dirigentes escolares, sendo a terceira etapa do processo o exame de Certificação Ocupacional (CAMPO GRANDE, 2002b, p. 3).

Para a Fundação Luís Eduardo Magalhães (FLEM), a Certificação ocupacional é “um processo de avaliação inovador e sistemático, desenvolvido para atestar que os profissionais possuem as competências básicas necessárias ao

desempenho das atividades relacionadas ao exercício das suas funções” (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2004, p. 1).

Tem-se ainda que, nos termos da FLEM, a Certificação “traz como benefícios para os profissionais que participam desse processo a clara definição do que é esperado deles, competências que devem desenvolver ou aperfeiçoar para o exercício eficaz de suas funções, bem como o reconhecimento público de suas competências”. A Fundação acredita ser esse um processo que estimula a formação continuada e a profissionalização do quadro de pessoal (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2004, p. 1).

A introdução desse processo seletivo para a gestão das escolas públicas municipais de Campo Grande/MS está apoiada nos padrões de eficiência e eficácia do ensino, conceitos que fundamentam o Programa Escola Campeã.

O objetivo da Certificação, segundo a FLEM, é atestar os conhecimentos e habilidades do candidato para o exercício do cargo, por meio da utilização de testes teóricos e práticos.

A Certificação Ocupacional na área de Educação objetiva testar os conhecimentos e as habilidades, genericamente denominados de competências básicas, necessárias ao exercício do cargo. Utiliza um conjunto de testes teóricos, práticos e simulações que têm como premissa a preparação dos dirigentes com vistas ao desenvolvimento e à implantação de padrões, instrumentos, rotinas instruções e mecanismos operacionais da Gestão Escolar Estratégica. Visa ainda à preparação e à atualização dos Professores com referência ao planejamento das ações efetivas para o processo educacional, considerando os critérios para o estabelecimento de objetivos e articulação entre eles e os conteúdos (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2004, p. 2).

Conforme o *site* da Fundação Luís Eduardo Magalhães, a Certificação ocupacional é uma avaliação de competências desenvolvida por solicitação da Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

A partir do ano 2000, a Fundação Luís Eduardo Magalhães desenvolveu e incubou em suas instalações o Projeto de Certificação Ocupacional para Profissionais de Educação, por solicitação da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Este projeto integrava o programa Educar para Vencer, destinado a promover uma ampla transformação na qualidade do ensino público na Bahia, e posicionou a FLEM como única instituição de certificação no Brasil a operar na

área educacional (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2009)²⁹.

Segundo a FLEM, a certificação ocupacional não é comum no mundo, e para a transferência de tecnologia houve necessidade de se contratar uma agência internacional sediada em Washington. Esclarece que por meio dessa agência internacional a FLEM absorveu experiência para ampliar sua atuação, expandindo-se para outros estados e municípios do país.

Observe-se que as experiências em certificação ocupacional são muito restritas em escala mundial e distantes da nossa realidade. Para a transferência e a customização da tecnologia necessária, a FLEM contratou o American Institute for Research (AIR), instituição sediada em Washington-DC, com grande experiência nessa atividade. Ao longo de dois anos de trabalho conjunto com o AIR, a FLEM absorveu e adaptou a tecnologia disponível à realidade brasileira. Como resultado, realizou, no Estado da Bahia, para a Secretaria de Educação, oito exames de Certificação Ocupacional para Dirigentes Escolares, cinco para Professores Alfabetizadores, três para Professores de Disciplinas e dois para Coordenadores Pedagógicos, além de cinco exames de Re-certificação Ocupacional para Dirigentes Escolares. Amparada na experiência e no conhecimento acumulados, a FLEM credenciou-se para aplicar a tecnologia de certificação ocupacional em outros territórios e segmentos ocupacionais. Assim, prestou serviços ao município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, onde realizou três exames de Certificação Ocupacional e um exame de Re-certificação Ocupacional para Dirigentes Escolares, no período de 2004 a 2006 (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2009)³⁰.

De acordo com os dados divulgados, a FLEM expandiu sua atuação para o campo da gestão, realizando o exame de certificação para outros setores da administração pública³¹.

Segundo a Proposta Técnica da Fundação ao governo municipal, os valores praticados são um “referencial de teto máximo, podendo ser revisto”. A aplicação dos Testes de Conhecimentos Específicos para 260 candidatos tiveram o valor de R\$ 18.744,16, perfazendo um custo de R\$ 72,07 por candidato para a realização do primeiro teste. Já para o Teste de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa, que teve número inferior de candidatos porque dele só participaram os aprovados no

²⁹ Disponível em: < <http://www2.flem.org.br/noticias/2008/04/21/flem>>. Acesso em: 20 jan. 2009.

³⁰ Disponível em: < <http://www2.flem.org.br/noticias/2008/04/21/flem>>. Acesso em: 20 jan. 2009.

³¹ Disponível em: < <http://www2.flem.org.br/noticias/2008/04/21/flem>>. Acesso em: 20 jan. 2009.

primeiro teste, o valor unitário ficou estipulado em R\$ 124,79; para os Testes de Questões Práticas, o valor estipulado foi de R\$ 239,00 por candidato. Caso todos os inscritos tivessem sido aprovados em todos os testes, a Prefeitura teria feito um investimento de R\$ 140.306,18. A capacitação custou ao Município o valor de R\$ 26.910,00 na época da primeira Certificação Ocupacional (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2002, p. 8).

No ano de 2003, portanto, o Município contratou a Fundação Luis Eduardo Magalhães, por meio do contrato n.99, de 22 de julho de 2003, cujo objeto, estipulado em sua cláusula primeira, era:

O presente contrato tem por objeto a prestação de serviços, pela CONTRATADA, relativos ao 2º exame de certificação Ocupacional para Diretores, Vice-Diretores e servidores públicos que atendam ao perfil da CONTRATANTE da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (CAMPO GRANDE, 2003, p. 1).

A cláusula segunda remete às obrigações e, no que compete à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), lê-se:

Fornecer o banco de dados dos candidatos à CONTRATADA; Estabelecer critérios e pré-requisitos para a realização e participação dos profissionais dirigentes no processo seletivo; Elaborar, aprovar e publicar, com o auxílio da CONTRATADA, todos os editais e comunicados pertinentes aos exames; Auxiliar na divulgação e na preparação dos candidatos para o exame (CAMPO GRANDE, 2003, p. 2).

A Contratada, ou seja, a Fundação Luis Eduardo Magalhães, compete a obrigação de:

Esclarecer dúvidas quanto à legislação ou à regulamentação do 2º Exame de Certificação para Diretores, Vice-Diretores e servidores públicos que atendam ao perfil da CONTRATANTE da Rede Municipal de Ensino de campo Grande/MS; Coordenar e providenciar a digitação e verificação das informações contidas nas fichas para efeito de cadastramento geral dos inscritos no exame, bem como a preparação de todo o trabalho para aplicação das provas; Providenciar, nos locais de aplicação das provas, sinalização adequada para a aplicação das provas, para disciplinar a movimentação dos candidatos, e também local seguro para a guarda dos testes e dos cadernos de provas, bem como se responsabilizar pela destruição destes após sua utilização; Auxiliar a contratante na elaboração de editais, comunicados e outros informativos pertinentes aos exames; Elaborar,

aplicar e corrigir os testes que compõem o Exame de Certificação Ocupacional; Oferecer serviços de informação e apoio ao Candidato via internet <http://www.flem.org.br/certificação> para esclarecimento de dúvidas sobre o Processo de Certificação (CAMPO GRANDE, 2003, p. 3).

O contrato dispõe ainda, na cláusula terceira, sobre os valores recebidos pela Contratada pelo serviço realizado, da seguinte forma:

3- DO PAGAMENTO: A CONTRATANTE, para a execução do objeto previsto na cláusula primeira deste Contrato, pagará à Contratada a importância de R\$ 135.038,56 (cento e trinta e cinco mil, trinta e oito reais e cinquenta e seis centavos), a ser pago da seguinte forma: 1ª Parcela: 17% do valor correspondente aos serviços, a serem pagos 15 (quinze) dias após a assinatura e a publicação do Contrato; 2ª Parcela: 20% do valor correspondente aos serviços de certificação e aplicação de testes de conhecimentos específicos, 15 (quinze) dias após a aplicação, mediante o número de participantes desta fase; 3ª Parcela: 25% do valor correspondente ao teste de comunicação e expressão em Língua Portuguesa, 10 (dez) dias após a aplicação do referido teste, mediante o número de participantes desta fase; 4ª Parcela: 38% do valor correspondente após a aplicação dos testes de questões práticas, até 30 (trinta) dias e mediante o número de candidatos inscritos nesta fase, bem como a entrega dos resultados e respectivas listas de aprovados e reprovados (CAMPO GRANDE, 2003, p. 4).

A mesma cláusula dispõe sobre os valores que foram pagos por candidato, esclarecendo que a cada teste aplicado foi pago um valor por participante. Observa-se também que cada tipo de teste teve valor diferenciado:

3.1- O valor da 1ª parcela a ser paga é sobre o valor total do Contrato celebrado; 3.2- O valor a ser pago por candidato inscrito na fase da aplicação do teste de Conhecimento Específico é de R\$ 230,82 (duzentos e trinta reais e oitenta e três centavos); 3.3- O valor a ser pago por candidato inscrito na fase da aplicação de teste de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa é de R\$ 239,43 (duzentos e trinta e nove reais e quarenta e três centavos); 3.4- O valor a ser pago por candidato inscrito na fase do teste de Questões Práticas é de R\$ 204,44 (duzentos e quatro reais e quarenta e quatro centavos); 3.5- No ato de assinatura deste Contrato, e a cada pagamento, a CONTRATADA deverá apresentar fotocópia devidamente autenticada da prova de Regularidade relativa ao Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) e ao Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), demonstrando situação regular no cumprimento dos encargos sociais instituídos por Lei (CAMPO GRANDE, 2003, p. 4).

O contrato teve vigência da data de sua assinatura, em 22 de julho de 2003, até 30 de dezembro de 2003.

Em 2004, a Prefeitura Municipal de Campo Grande estabeleceu nova parceria com a Fundação Luis Eduardo Magalhães (FLEM) para a realização do 3º exame de Certificação, com a seguinte justificativa:

Necessário se faz, portanto, para 2004, que se estabeleça nova parceria com a Fundação Luis Eduardo Magalhães, a fim de que realizemos o 3º Processo Seletivo Interno da REME – Certificação Ocupacional. Justifica-se, diante do exposto, a opção pela prestadora de serviços acima referida, já que atende às expectativas desta Secretaria, e também pelo fato de o preço apresentado estar compatível com o praticado pelo mercado (CAMPO GRANDE, 2004, p. 1).

O contrato com a FLEM para o 3º exame de Certificação Ocupacional, n. 174, de 07 de julho de 2004, tem como objeto, estabelecido na cláusula primeira:

O presente Contrato tem por objeto a prestação de serviços, pela CONTRATADA, relativos ao Processo Seletivo Interno de Certificação dos Dirigentes e candidatos a Dirigente das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS – 3º Exame de Certificação Ocupacional para Diretores, Vice-Diretores e Servidores que atendam o perfil da CONTRATANTE (CAMPO GRANDE, 2004, p. 1).

A cláusula segunda, das obrigações da contratante, repete a do Contrato n. 99, de 22 de julho de 2003, com relação às obrigações da Contratada:

d) Responsabilizar-se pela implantação de procedimentos de segurança para prevenir fraudes e punir infratores e ainda, na letra q) Oferecer serviços de informação e apoio ao Candidato via internet <http://www.flem.org.br/certificacao> (o candidato terá acesso aos Editais, Locais de Realização das provas, Resultados) e Central de Atendimento, pelo telefone (0xx71)460-8880, para informações e esclarecimentos de dúvidas sobre Processos de Certificação; r) Divulgar prazos, datas e resultados por meio de relatórios para CONTRATANTE e de comunicados emitidos para os candidatos (CAMPO GRANDE, 2004, p. 3).

A cláusula terceira faz menção ao valor que foi pago à Contratada. No terceiro contrato, o valor foi de R\$ 200.000,00 (duzentos mil), que também foi pago em quatro parcelas, e o valor a ser pago por candidatos foi estipulado o mesmo do contrato n. 99, de 22 de julho de 2003. Pode-se inferir então que houve um número maior de participantes, já que o valor por candidato foi o mesmo e o valor do contrato foi maior.

No período da parceria com o IAS 2001-2004, foram realizados três exames de certificação no município. Participaram do processo 682 candidatos entre Diretores, Diretores-Adjuntos e Selecionados, conforme a tabela abaixo.

Tabela 5- Processo de certificação de gestores escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS - 2002-2004

Candidatos	Inscritos em 2002	Retidos em 2002	Aprov. em 2002	Inscritos em 2003	Retidos em 2003	Aprov em 2003	Inscritos em 2004	Retidos em 2004	Aprov em 2004
Diretores	80	47	33	47	30	17	28	18	10
Diretores-Adjuntos	52	32	20	32	22	12	22	19	3
Selecionados	121	98	23	140	64	49	160	127	33
Total	253	177	76	219	106	78	210	164	46

Fonte: Secretaria Municipal de Educação. Dados retirados da pesquisa de Jesus (2004 p.40-43).

Os dados da tabela acima indicam que em 2002, no primeiro exame de certificação, ficaram retidos 177 candidatos, em 2003, no segundo exame, ficaram retidos 106 e, em 2004, no terceiro exame, ficaram retidos 164 candidatos. No período de 2002 a 2004, foram aprovados 200 candidatos (JESUS, p. 40-43). Nesse período (2002-2004) a reprovação foi expressiva, tendo-se em vista que foram inscritos 682 e foram aprovados 200 candidatos. No período da parceria, foram realizados três exames de Certificação, pois, conforme a Resolução nº 50, de 7 de agosto de 2002, no artigo 9º “o candidato não aprovado em qualquer uma das etapas poderia realizá-la novamente, uma única vez, a partir da etapa ou teste no qual foi eliminado” (CAMPO GRANDE, 2002, p. 3).

No ano de 2002, o Município contava com 82 escolas, e participaram da certificação ocupacional 80 Diretores e 52 Diretores-adjuntos. Afirma-se, com base na pesquisa de Jesus (2004), que a reprovação, no primeiro exame de certificação, dos Diretores e Diretores-adjuntos foi expressiva, sendo que participaram da certificação, em 2002, 80 Diretores e 52 Diretores-adjuntos, com a aprovação de 33 Diretores e 20 Diretores-adjuntos, havendo uma reprovação, no primeiro processo de seleção, de 47 Diretores e 32 Diretores-adjuntos, conforme a Tabela 5 (JESUS, 2004, p. 40-41).

3.2 A introdução da terceira etapa do processo seletivo – o exame de certificação

A FLEM justifica a introdução da Certificação pela falta de autonomia das escolas e deficiências de gerenciamento, argumentando que são fatores que contribuem para a falta de qualidade da educação no país. Segundo a Fundação, para que a escola “possa cumprir com eficiência seu papel,” precisa dispor de “uma gestão profissional eficaz e de Dirigentes efetivamente capacitados”, levando-se em consideração esses fatores, o “aprimoramento gerencial da Escola é o objetivo da ação de fortalecimento da gestão escolar” (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2002, p. 1).

A Gestora de sistema explica que a SEMED optou pela Certificação ocupacional pela oportunidade de fortalecer a gestão do Município e das escolas. Em suas palavras, “nós acreditávamos que fortalecendo a gestão, trazendo algumas mudanças na gestão, não só a questão da Certificação, mas um ponto era a questão de escolher o diretor pelo desempenho dele, pela competência dele”. Afirma, ainda, que a Certificação ocupacional muda a visão que se tem dos diretores, que passam a ser vistos pelos profissionais da escola e pela sociedade como capacitados e com competência para assumir o cargo. Segundo a Gestora, “[...] A comunidade começou a olhar esse diretor também como o cara competente, e o próprio professor começou a ter o maior respeito por aqueles que conseguiram ser certificados” (ENTREVISTA GESTORA DE SISTEMA, 24/11/2010).

A afirmação acima remete às características da gestão gerencialista, na medida em que segundo Gaulejac (2007, p. 37) “o poder gerencialista mobiliza a psique sobre objetivos de produção. Ele põe em ação um conjunto de técnicas que captam os desejos e as angústias para pô-los a serviço da empresa”.

O Gestor A entende a certificação no processo de escolha do dirigente da seguinte forma:

Eu vejo particularmente como um processo justo. Eu creio que quando a gente sai da indicação política e vai para o processo técnico a possibilidade de você ter um dirigente e ineficaz é bem menor, é bem menor do que só na indicação política (ENTREVISTA GESTOR A, 10/11/2010).

O entrevistado acrescenta “Avalio como uma coisa boa, sou favorável. Já passei nas três certificações, se tiver que passar hoje eu passo de novo, sem problema nenhum” (ENTREVISTA GESTOR A, 10/11/2010).

Como se verifica, o Gestor A considera que a Certificação possibilita que a escola passe a ter um “dirigente eficaz”. Nessa visão, acentua-se a valorização das atividades administrativas e burocráticas. No entanto, a gestão escolar não se reduz somente à dimensão técnica da escola, “a gestão educacional tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados” (DOURADO, 2007, p. 924).

Além disso, o processo seletivo não eliminou a indicação política, como percebe o Gestor B:

Eu penso que ele não é um processo ruim, porque ele faz com que o dirigente estude e seleciona aquele que realmente tem um conhecimento, porque ele consegue provar isso através da certificação, mas ele acaba não sendo um processo tão democrático, porque acaba realmente ficando nas mãos da Secretária e do prefeito para nomear a pessoa que vai para um banco de dados, não tem uma classificação para ser chamado, não sai a nota, não temos acesso à nota, não temos acesso... Mesmo para quem não passou, onde você não foi bem, em que você precisa melhorar, quem não passou, por exemplo, ele não passou por quê? Onde não foi bem? Não ficou sabendo. Só saiu assim: aprovado e reprovado, só isso (ENTREVISTA GESTOR B, 12/11/2010).

O Gestor aponta, por um lado, a necessidade de estudo que o processo de seleção despertou em alguns dos gestores para a realização dos testes para Certificação ocupacional. Por outro, critica os critérios adotados pela Fundação para a divulgação dos resultados das avaliações. De todo modo, considera ser um processo não democrático.

O Gestor C avalia a introdução da Certificação nos seguintes termos:

Hoje eu avalio até positivamente, apesar de que acho que teria que haver continuidade dos treinamentos; houve uma promessa de que a gente teria continuidade mais, curso, mais capacitações, continuidade do primeiro, nós não tivemos, agora nós temos encontros esporádicos, mas não direcionados, específico para a gestão, mais direcionados ao trabalho da gestão, mais não aquele estudo, proposta de estudo mesmo, não hoje (ENTREVISTA GESTOR C, 04/11/2010).

Verifica-se que o Gestor C avalia de forma positiva a introdução da Certificação, porém também faz sua crítica ao processo, tendo em vista que depois das primeiras capacitações e da Certificação os cursos não tiveram continuidade,

contrariando, inclusive, a Resolução SEMED n. 50, de 7 de Agosto de 2002, que, no artigo 6º, § 1º, diz que o curso de capacitação teria que ter duração de 360 horas.

O Gestor D relata:

Olha, eu avalio a certificação como... Depois quando nós fomos para os cursos, fizemos, teve a primeira prova, uns não passaram, teve a segunda, também não passaram, aí teve a terceira chance que eles deram, acho que você se lembra também. Então, nós tivemos que estudar muito, os que não conseguiram passar na primeira se esforçaram e hoje eu vejo que isso aí foi muito válido para o nosso crescimento, porque tudo que busca conhecimento, aprendizagem, quando você estuda você cresce. Então, hoje eu acredito que todos que fizeram na época a Certificação, a primeira, a segunda, a terceira, foi assim: os que não passaram na primeira, fizeram a segunda e fizeram a terceira, depois não, depois só teve uma certificação, uma re-certificação, mas para os que já eram diretores, mas eu estou dizendo para os que iam fazer pela primeira vez, só teve uma vez a prova, não teve mais a primeira, teve a primeira, para os que não passaram, teve uma segunda chance e teve a terceira chance. Isso fez com que as pessoas realmente estudassem. Então, os que conseguiram naquela primeira prova, na primeira certificação, na segunda passar, realmente passaram porque tinham competência para passar e você pode ver que hoje essas pessoas que passaram continuam na direção e você vê a nossa Rede municipal de Campo Grande como é o índice de desempenho nosso, das escolas (ENTREVISTA GESTOR D, 16/12/2010).

A afirmação acima lembra que o candidato poderia refazer o teste quando reprovado, conforme descrito na Resolução SEMED n. 50, de 7 de agosto de 2002 (art. 9º), “O candidato não aprovado em qualquer uma das etapas poderá realizá-la novamente, uma única vez, a partir da etapa ou teste no qual foi eliminado” (CAMPO GRANDE, 2002, p. 3).

Segundo o relato do Gestor, o índice de desempenho das escolas melhorou em consequência da competência dos gestores aprovados, porém os dados do SAEB demonstram que no período da parceria, de 2001 para 2003, o índice de desempenho dos alunos das 4ª séries diminuiu.

Conforme os dados do SAEB, o índice de desempenho, tanto em língua portuguesa quanto em matemática, de 2001 para 2003, sofreu queda, e de 2003 para 2005, elevação, contudo não atingiram o mínimo esperado como satisfatório, como podemos observar na tabela 6.

Tabela 6 - Desempenho da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande no SAEB -2001, 2003 e 2005 – 4ª série.

COMPONENTE CURRICULAR	2001	2003	Observação	2005	Observação
Língua Portuguesa	172,6	156,87	Queda de 15,73 (+/- 9,11%) em relação a 2001	191,15	Elevação de 34,28 pontos em relação a 2003 (21,85%)
Matemática	175,0	165,46	Queda de 9.54 (+/- 0,03%) em relação a 2001	194,80	Elevação de 29,34 pontos em relação a 2003 (17,73%)

Fonte: Disponibilizado pela Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS – Secretaria Municipal de Educação –Departamento de Planejamento, Avaliação e Informações Gerenciais, com base nos dados do INEP. Disponível em:< <http://www.inep.gov.br>>.

Os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) mostram que a média em proficiência em Língua Portuguesa dos alunos da 4ª série do ensino fundamental da Rede Municipal diminuiu 15,73 pontos, entre 2001 e 2003, período correspondente à parceria. No entanto, entre 2003 e 2005, aumentou 34,28 pontos. Os dados indicam que, apesar do aumento nas médias de proficiência em 2005 (após o término da parceria), “o patamar atingido pelos alunos da 4ª série continuou abaixo do considerado adequado pelo SAEB, ou seja, de 200 pontos (entre 0 a 350 pontos), à consolidação das habilidades de leitura que permitiria aos alunos continuarem a estudar com bom aproveitamento”.³²

Em relação à média em proficiência em Matemática, dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental da Rede Municipal, os resultados do SAEB mostram, entre 2001 e 2003, diminuição de 9.54 pontos, e em 2005, aumento de 29.34 pontos em relação a 2003. “No entanto, continuou, também, abaixo da média considerada satisfatória pelo SAEB para este nível de escolarização que deveria estar em pelo menos 200 pontos (entre 0 a 425 pontos), ao desenvolvimento de habilidades elementares de interpretação de problemas”.

³² Esses dados e análises foram retirados do Relatório final de pesquisa (ADRIÃO; PERONI, 2010).

Tabela 7 - Desempenho da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande no SAEB - 2001, 2003 e 2005 – 8ª série

COMPONENTE CURRICULAR	2001	2003	Observação	2005	Observação
Língua Portuguesa	252,9	248,41	Queda de 4,49 (+/- 1,77%) em relação a 2001	237,33	Queda de 11,08 pontos em relação a 2003 (-4,4%)
Matemática	253,0	258,44	Aumento de 5,44 (+/- 2,15%) de em relação a 2001	256,95	Queda de 1,49 pontos em relação a 2003 (- 1,56%)

Fonte: Disponibilizado pela Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS – Secretaria Municipal de Educação – Departamento de Planejamento, Avaliação e Informações Gerenciais, com base nos dados do INEP. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br> >.

Os dados do SAEB, na tabela acima, evidenciam que no período da parceria na 8ª série, o índice de desempenho dos alunos também diminuiu. Como se vê, a média dos alunos da Rede Municipal em Língua Portuguesa, em 2003, diminuiu em 4,49 pontos em relação a 2001. Em 2005, também há diminuição de 11,08 pontos em relação a 2003. Além disso, em nenhum dos anos a média atingiu o padrão mínimo definido pelo SAEB como satisfatório, ou seja, 300 pontos, “considerando oito anos de escolarização, ao desenvolvimento de habilidades de leitura mais compatíveis com a escolarização plena do ensino fundamental que lhes permitirá continuar a escolarização no ensino médio com um déficit menor”.³³

No que se refere à média em proficiência em matemática, observa-se, em 2003, aumento de 5,44 pontos em relação a 2001 e diminuição de 1,49 pontos em 2005, em relação a 2003. No entanto, após oito anos de escolarização, o patamar mínimo adequado em proficiência média, ou seja, 300 pontos, que corresponde à aquisição de habilidades mínimas para sua trajetória posterior, não foi atingido pelos alunos.

O Gestor D acrescenta, em sua resposta:

Veio como uma coisa boa, porque não foi uma eleição por eleição, vai quem é o mais simpático, vai quem é o mais educado, vai quem tem um relacionamento melhor com a comunidade, é realmente quem tem competência para ser diretor. Então ali tem... Você trabalha com os eixos: pedagógico, administrativo, financeiro e legislativo. Então você trabalha com esses quatro eixos que te dão base para você poder administrar uma escola, porque eu posso de repente, minha comunidade gostar muito de mim, mas eu não ser uma boa administradora. Eu posso ser uma boa administradora, mas não saber

³³ Esses dados e análises foram retirados do Relatório final de pesquisa (ADRIÃO; PERONI, 2010).

nada do pedagógico, e nessa certificação você teve todo ele numa visão geral (ENTREVISTA GESTOR D, 16/12/2010).

Assinala-se no relato do Gestor D que o curso de capacitação e as orientações dos Manuais direcionaram para a realização das provas.

Como suporte instrumental, a FLEM utiliza os manuais técnicos “Gerenciando a Escola Eficaz” e “Manual de Procedimentos e Rotinas”. Segundo a FLEM, ao capacitar o gestor da escola por meio dos manuais, onde estão descritas, passo a passo, as atividades a serem realizadas pelo diretor, “o pressuposto é de que cada escola seja dotada de um grau adequado de autonomia e recursos básicos para sua operação” (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2004, p. 2).

O referido Manual, utilizado na fase de capacitação, subsidia as ações do diretor, descrevendo como o diretor deve agir. A agenda do diretor é um exemplo, ela define o que o diretor deve fazer na escola todos os dias, semanalmente, todos os meses, todos os bimestres, primeiro semestre, segundo semestre, uma vez por ano. O Manual orienta ainda o diretor a respeito do que é um Regimento Escolar, a Proposta Pedagógica e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2000, p. 311).

Verifica-se, portanto, que os Manuais são padronizados com ações capazes de monitorar as atividades do diretor, como se pode constatar na Agenda do diretor (ANEXO 1).

De acordo com a FLEM,

De forma simples, clara e compreensível, as rotinas proporcionam aos diretores e seus colaboradores um entendimento do que vem a ser a sua instituição, conscientizando-os sobre os principais resultados a serem obtidos, indicando-lhes os métodos a serem utilizados e os critérios a serem atendidos, mobilizando-os, enfim, ao planejamento de melhorias mais substanciais e profundas (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2000, p. 9).

Segundo essa ótica, ao padronizar a rotina da escola, “independente de quem a executa”, os benefícios obtidos são melhores. Conforme o Manual a implantação deve ser gradativa, pois, “apesar da direção da escola ser a principal implicada, a qualidade é tarefa de todos” (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2000, p. 10).

Sobre o uso do Material disponibilizado pela FLEM:

Eu até hoje faço uso de algumas fichas, como monitoramento de aluno, eu ainda faço até hoje, facilitou muito o trabalho com o Bolsa Família, para vários segmentos, até hoje eu uso essas fichas da formação: frequência; gráfico de frequência do professor; do funcionário, até hoje eu uso, controle de água, luz, telefone, eu faço tudo dentro daquele controle que foram as indicações daquela capacitação, daquelas orientações, pois antes a escola não tinha essa organização. A rede não tinha essa organização. Então talvez... Porque tudo que você vai organizar, que é novo, dá trabalho, aí você não tinha o secretário capacitado para isso, os auxiliares capacitados. No início foi trabalhoso mesmo, foi bom, mas foi muito trabalhoso no início [até a escola se organizar] até informatizar. Aí informatizaram as secretarias das escolas, foi bem nessa época que informatizaram para dar conta do [...] (ENTREVISTA GESTOR A, 10/11/2010).

O primeiro exame de certificação ocupacional realizado no Município de Campo Grande ocorreu em novembro de 2002, após a implantação do Programa Escola Campeã, de acordo com a Resolução SEMED n. 50, de 7 de agosto de 2002. Primeiro foi oferecida uma capacitação para os diretores e diretores-adjuntos; em um segundo momento, a SEMED encaminhou para as escolas a CI N. 258/2002, cujo assunto era “Processo de Seleção de Dirigentes – instruções”. Essa comunicação interna informou as etapas do processo de seleção para os candidatos ao cargo de diretor que iriam ser selecionados nas escolas. Poderiam inscrever-se todos os interessados e seriam selecionados dois candidatos. Os diretores que ocupavam o cargo teriam que participar da certificação para permanecer no cargo, conforme o artigo 6º, § 2º, da Resolução n. 50, de 7 de agosto de 2002.

O Gestor A relata que participou de todo o processo e que foi aprovado no primeiro exame de Certificação e da re-certificação, já que permanece no cargo. “De todo o processo, da capacitação, das provas, fui aprovada na primeira Certificação” (ENTREVISTA GESTOR A, 10/11/2010).

Na declaração do Gestor B³⁴ “Desde a primeira, que foi em 2002, eu participei de todo esse processo da certificação e da re-certificação, teve duas vezes” (ENTREVISTA GESTOR B, 12/11/2010).

O Gestor C declara que foi aprovado “na primeira turma” (ENTREVISTA GESTOR C, 04/11/2010). Como permanece no cargo, foi também aprovado na re-certificação.

³⁴ Registra-se que não fica claro em qual dos três exames de certificação o Gestor foi aprovado e, quanto ao exame para a re-certificação, informa-se que essa etapa do processo seletivo só ocorreu uma vez, ou seja, em 2006.

O Gestor D informa que participou de todo o processo “desde a primeira certificação, foi em uma reunião que nós estávamos e aí disseram que nós tínhamos que fazer a certificação, todos teriam que fazer a certificação, já faz algum tempo sim” (ENTREVISTA GESTOR D, 16/12/2010).

O Exame de Certificação Ocupacional consta de três testes e poderão participar desse processo, segundo a Resolução SEMED n. 50, de 7 de agosto de 2002, artigo 7º, “todos os candidatos aprovados na primeira fase do Curso de Capacitação”.

Conforme o artigo 8º da Resolução SEMED n. 50, de 7 de agosto de 2002:

O Exame de Certificação envolverá uma bateria de 3 (três) testes, de acordo com a natureza e os padrões exigidos do profissional para o desempenho do cargo de Direção Escolar:

I – Teste de Conhecimento Específicos, envolvendo desenvolvimento integral do aluno (foco no aluno), Implementação do currículo, gestão de pessoas, gestão de processos, liderança, legislação escolar e de recursos humanos;

II – Teste de comunicação e Expressão da Língua Portuguesa, com ênfase na redação de textos, na gramática e uso da Língua Portuguesa como instrumento de comunicação e expressão escrita;

III – Teste de Questões Práticas, envolvendo questões como visão e planejamento estratégico, foco nas partes interessadas e nos resultados da escola e gestão no processo pedagógico (CAMPO GRANDE, 2002, p. 3).

A proposta técnica apresentada pela FLEM sobre o planejamento geral da certificação descreve que os Testes de Conhecimentos Específicos seriam de múltipla escolha, os de Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa seriam compostos de questões discursivas e os de Questões Práticas, composto de questões discursivas, baseadas em documentos previamente apresentados ao candidato (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2002, p. 2).

Outra questão apresentada à Gestora de sistema refere-se às modificações que ocorreram nas escolas da Rede Municipal após a Certificação, tendo em vista que o objetivo do processo era aprimorar a gestão. A Gestora de sistema assim relata:

A escola da Rede Municipal de Educação não pode dizer que não tinha uma rotina, ela tinha uma rotina. Nós viemos para lá com alguns mandatos anteriores, de algumas regras que existiam na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, e a gente percebia que não existia no estado, na rede pública estadual. Então, não foi tão difícil porque nós tivemos só que melhorar essa rotina escolar e mostrar para os dirigentes, muitos deles eram pedagogos, eram licenciados na área de matemática, diversas áreas da licenciatura, história, geografia,

educação física, e necessariamente não tinham feito nenhuma especialização, nenhum curso em gestão escolar e você sair de uma sala de aula, fazendo a gestão de sala de aula, necessariamente você pode não se dar tão bem na gestão da escola em si, porque ali você junta a gestão pedagógica, a gestão administrativa e a gestão financeira. Inclusive a gestão de pessoas, que é uma coisa muito difícil. E eu, que estava cuidando de uma sala de aula de alunos, vou passar a cuidar de professores, de servidores, de coordenadores pedagógicos. Então, nesse sentido, houve uma melhoria na rotina, eles tinham uma regra a seguir e isso fez com que... Como o projeto era fechado, tinha como você avaliar, fazer um diagnóstico, fazer uma avaliação no processo e uma avaliação final. Então houve uma mudança significativa sim, tanto é que em 2005 nós fomos agraciados com outros... Não quero dizer que não foi só com a questão da Certificação, outras coisas foram feitas juntas, mas concomitante, dentro do mesmo projeto, o que culminou com nós sermos a melhor capital brasileira do país em língua portuguesa e matemática. (ENTREVISTA GESTORA DE SISTEMA, 24/11/2010).

Conforme relato da Gestora, a Certificação melhorou a rotina na Rede Municipal de Ensino. Nesse sentido, o curso de capacitação que preparou os candidatos para a Certificação focou na organização da escola, direcionando as ações do diretor para cumprir tarefas.

Em conformidade com as orientações gerais do Programa Escola Campeã, a responsabilidade da SEMED na parceria com o IAS é criar mecanismos de acompanhamento das ações do diretor. Conforme o primeiro Termo Aditivo, a Parceria (letra H) tem a seguinte redação:

Indicar e nomear um profissional qualificado para exercer a função de gestão em período ou parcial, exercendo as seguintes funções; supervisionar as escolas, sendo co-responsável, ao lado do respectivo Diretor, pelo resultado obtido pela unidade escolar; acompanhar, controlar, avaliar e integrar, no âmbito municipal, os processos e os resultados das escolas, com base no PDE; viabilizar o PDE com a SEMED, atualizando-o e adequando-o, anualmente; exercer o papel de interlocutor oficial entre as escolas e a SEMED, especialmente quanto a medidas que assegurem a viabilidade de uma rede de escolas autônomas no Município; promover a articulação interna da SEMED sobre as escolas e a provisão dos meios necessários ao funcionamento destas (CAMPO GRANDE, 2002, p. 3).

Questionados sobre como avaliam seu trabalho, os gestores entrevistados destacam o apoio que recebem da comunidade. De modo geral, todos avaliaram o seu trabalho de forma positiva.

O Gestor A destaca o seu bom relacionamento com a comunidade:

Eu avalio o meu trabalho num ponto bom. Eu tenho discutido muito com a APM [Associação de Pais e Mestres], com o Conselho Escolar, tenho tomado decisões junto com eles, tanto é que é raríssimo eu ter problemas com a comunidade externa ou com a comunidade interna. Então eu considero bom o meu desempenho (ENTREVISTA GESTOR A, 10/11/2010).

Ao avaliar o seu trabalho na direção da escola, o Gestor B assim relata:

Eu procuro fazer o melhor; tenho o respaldo da comunidade interna e da comunidade externa, tanto que faz tempo que eu estou aqui. Eu procuro sempre fazer o melhor. Tenho o respeito de todo mundo, tenho o respeito da Secretaria e da comunidade. Isso é importante porque a gente trabalha para a comunidade. E nunca está acomodada, sempre está estudando, procurando, buscando... porque a comunidade não é sempre a mesma, ela é rotativa, ela muda. Então em um ano você tem uma, no outro ano você tem outra, e a comunidade interna também. Então você tem que ir se adequando, renovando sempre (ENTREVISTA GESTOR B, 12/11/2010).

Em sua resposta, o Gestor atribui sua permanência no cargo ao respaldo tanto da Secretaria quanto da comunidade, em função do seu desempenho, e também à busca permanente por adequar-se às demandas da escola.

Já o Gestor C destaca o ambiente agradável na escola:

Avalio o resultado do curso como muito bom pelo resultado da escola, pelo ambiente agradável, pelos comentários, pois a gente avalia o trabalho da gente pelos comentários, pela procura dos pais. E tem pais que vêm às vezes de outro bairro, de longe da escola, trazidos por outro daqui; então eu avalio como muito bom (ENTREVISTA GESTOR C, 04/11/2010).

No relato do Gestor C, a procura pela escola, inclusive por alunos oriundos de bairros distantes, por meio da indicação de outros pais, faz com que avalie sua gestão de forma positiva.

Segundo o Manual Gerenciando a Escola Eficaz (2000, p. 12), a comunidade sabe identificar uma boa escola “em qualquer município, a maioria das pessoas sabe identificar as boas escolas e sabe o que faz a escola ser boa”. A padronização das orientações constantes no Manual de Procedimentos e Rotinas pode, porém, conduzir as escolas do município “[...] à discriminação positiva, buscando induzir as escolas a adotarem ações de sucesso de outras escolas com vistas a combater as desigualdades educacionais” (ADRIÃO; GARCIA, p. 792).

Já o Gestor D afirma que seu trabalho é muito bom, confirmado pelo resultado da escola no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino (IDER).

Eu avalio o meu trabalho como gestora, eu até vou dizer que... Eu posso até estar achando que... Claro, penso que nós temos que nos valorizar, jamais alguém vai dizer não, eu acho que não é bom, mas eu vejo pelos resultados que nós temos, pelo desempenho da escola, pelo nosso resultado do IDEB [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica] e do IDER [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino]. Cada ano que passa nós estamos melhorando; o desempenho está melhor, temos menos reprovação. Nós temos alunos que vão para [Colégio] Dom Bosco, para o ensino médio, temos os alunos que ganham redação dos Correios. Enfim, eu avalio que a minha administração é muito boa (ENTREVISTA GESTOR D, 16/12/2010).

O Gestor relaciona o desempenho das atividades da gestão escolar aos resultados alcançados na avaliação externa da educação básica, tanto no âmbito da Secretaria Municipal de Educação como no do governo federal.

Esse entendimento parece indício de que a gestão da escola adquire conteúdos gerenciais. “Nestes, 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” (ADRIÃO, 2006, p. 62).

Os diretores que estavam há mais tempo na função resistiram à volta aos estudos, fato que foi apontado como ponto negativo pela Gestora de sistema:

A questão negativa: a questão daquele diretor que há muitos anos estava... a difícil retomada para o estudo, porque ele era muito administrativo e pouco líder pedagógico; era muito líder financeiro e pouco líder pedagógico e houve essa retomada. Então, isso desgastou politicamente no primeiro momento, e também amedrontou muito os diretores, aqueles que já estavam. Além disso, acho que para o futuro a Secretaria Municipal de Educação pode pensar agora, ratificar como último espaço, como última posição a eleição pós-certificação. Não como acontece hoje na Secretaria, porque eu não acompanho tão focadamente lá, mas eu sinto que agora está na hora de galgar mais um passo. Naquele momento a eleição ainda não era o ideal para a rede municipal, mas hoje eu já vejo com outros olhos, eu acho que a gente tem que evoluir (ENTREVISTA GESTORA DE SISTEMA, 24/11/2010).

O Gestor B declara que os diretores receberam bem as capacitações. A resistência aconteceu porque os diretores não gostaram da ideia de terem que passar por uma avaliação. Ele enfatiza: “O grupo, no geral, resistiu bastante. Não queria que tivesse a prova” (ENTREVISTA GESTOR B, 12/11/2010).

Outro ponto a se considerar no relato da Gestora de sistema é a visão de que os diretores, antes do processo, eram mais voltados para as questões administrativas e financeiras do que para as questões pedagógicas.

Percebe-se que a introdução do exame de certificação, na visão dos entrevistados, interferiu na forma de atuação dos gestores. Como adverte Dourado (2011, p. 6), “a forma de provimento no cargo pode não definir o tipo de gestão, mas, certamente, interfere no curso desta”.

3.3 A aplicação da certificação ocupacional

O primeiro exame de certificação ocorreu em 2002, conforme a C I nº. 258, de 25 de junho de 2002, que fornece instruções para a realização do Processo de Seleção de Dirigentes. O documento descreve as etapas do processo, informa quem pode participar, quem escolhe os participantes, como ocorrerão as inscrições e as condições essenciais para se ocupar o cargo de Diretor. Vale ressaltar que a CI nº.258, que forneceu instruções para a realização do Processo de Seleção de Dirigentes, foi encaminhada às escolas antes de a Prefeitura publicar no Diário Oficial o Decreto 8508, de 7 de agosto de 2002, que introduziu o Processo de Seleção de Dirigentes como critério para a nomeação ao cargo de Diretor de Escola.

A elaboração dos testes, como já foi mencionado, ficou sob a responsabilidade da Fundação Luís Eduardo Magalhães, assim como todas as operações que envolveram a aplicação do 1º Exame de Certificação Ocupacional para Dirigentes Escolares da Rede Municipal de Campo Grande, conforme consta no documento Proposta Técnica. A estimativa do número de participantes para o primeiro exame foi de 260 candidatos inscritos. A Fundação comprometeu-se a preparar os cadernos de questões em quantidade adequada às necessidades da Secretaria de Educação (CAMPO GRANDE, 2002, p. 3-8).

A divulgação do exame de certificação ficou a cargo da Secretaria de Educação. Caso houvesse necessidade, e quando solicitada, a Fundação auxiliaria.

As inscrições foram realizadas pela Secretaria Municipal de Educação, cabendo à Fundação esclarecer dúvidas quanto à legislação ou à regulamentação da Certificação, à elaboração e à impressão dos seguintes materiais:

- a) Manual do Candidato: a ser distribuído aos interessados em participar da Certificação.
- b) Ficha de inscrição: adequada ao preenchimento, pelos candidatos, dos itens solicitados para cadastro.
- c) Recibo de inscrição: anexo à Ficha de Inscrição.
- d) Manual para Encarregado de Inscrição: será preparado um Manual ou Roteiro de Orientação visando a obter a uniformidade dos trabalhos. Nele constarão esclarecimentos sobre as várias fases do processo de inscrição, organização e remessa do material para a fundação, após o encerramento das inscrições.
- e) Cartaz: para serem afixados nos postos de inscrição, estabelecimentos de ensino e outros locais de acesso público (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2002 p. 4).

O recibo de inscrição que consta no item c foi retirado do documento, pois os candidatos não pagaram para se inscrever. Feita a inscrição, os candidatos receberam em suas residências um cartão emitido pela Fundação contendo informações como: nº de inscrição, nº do documento de identidade, data, horário, local e nº da sala onde seria realizada a prova (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2002 p. 4).

Ressalta-se que foi encaminhada para a residência dos candidatos parte das questões para o teste de Questões Práticas, com informações gerais, com o objetivo de auxiliar no estudo e na interpretação dos exercícios (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2002, p. 1).

Após a realização dos testes, os candidatos não tiveram acesso aos cadernos de questões. A Proposta Técnica encaminhada pela Fundação Luís Eduardo Magalhães esclarece que “vale ressaltar que os cadernos de questões não serão entregues aos candidatos após a aplicação dos testes”. O procedimento definido para o recolhimento desse material foi:

[...] Após o término da aplicação de cada teste, os representantes da Fundação organizarão todo o material de exame, incluindo as folhas de respostas e listas de presença. Todas as folhas serão ordenadas, conferidas e acomodadas em caixas especialmente confeccionadas para o transporte de retorno à fundação (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2002, p. 6).

Assinala-se que, segundo a Proposta Técnica, “as terminologias utilizadas nas dimensões dos testes serão adequadas à realidade dos dirigentes escolares do município de Campo Grande durante os eventos de divulgação” (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2002, p. 6).

Contrariando a afirmação acima, o Gestor B relata:

Eu acho que não foi uma coisa ruim, foi bom, obrigou os dirigentes a estudarem, a se preocuparem mais a você fazer uma formação continuada. Eu acho que foi bom. A forma como foi conduzido esse processo... tipo assim... Uma Fundação que a gente não conhecia, que veio de fora, que elaborou as provas, para saber que a própria Secretaria ou alguém daqui do estado mesmo, se fosse mais voltado para a nossa prática, tinha algumas questões, por exemplo, que caíram na prova, que tinha no próprio material que não era da nossa realidade. Então nós fomos avaliados com algo que nem era da nossa prática e nem foi também, não era, não foi e acho que não vai ser. Então, eu acho que isso precisava ter melhorado. Não foi legal (ENTREVISTA GESTOR B, 12/ 11/2010).

A Gestora questiona a contratação de uma Fundação desconhecida. Essa contratação mostra uma das formas da relação público/privado na educação “[...] em que a lógica do privado invade o público com o argumento de torná-lo mais eficiente e produtivo” (PERONI, 2008, p. 116).

Após o exame de Certificação, os candidatos passam a fazer parte de um banco, e sua nomeação ao cargo depende de indicação do chefe do Poder Executivo.

A Resolução SEMED n. 50, de 7 de agosto de 2002 (art. 10), afirma que “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).

Conforme o artigo 11º, ao ser nomeado o gestor deverá:

Revalidar, a cada três anos, a Certificação Ocupacional; assinar um Termo de Compromisso, assumindo a responsabilidade de cumprir, anualmente as metas de trabalho:

- a- elaborar e estabelecer mecanismos de implementação, monitoramento e avaliação do Plano de Desenvolvimento da Escola PDE;
- b- apresentar indicadores de melhoria da qualidade do ensino ministrado na escola;
- c- cumprir o Termo de Compromisso de Autonomia Escolar;
- d- participar de programas de aperfeiçoamento profissional;
- e- participar do processo de execução de projetos especiais e de avaliação de desempenho de alunos;

- f- estabelecer mecanismos para a alimentação de dados e informações solicitadas pela SEMED;
- g- cumprir e fazer cumprir as diretrizes estabelecidas na Política Educacional da Rede Municipal de Ensino (CAMPO GRANDE, 2002, p. 3).

Caso o Diretor deixe de cumprir as metas de trabalho, ou suas atribuições, conforme o Art. 12, será exonerado do cargo.

Esse conjunto de metas está centrado na condição da mudança no padrão de gestão para a melhoria do desempenho da escola. Verifica-se que as responsabilidades relacionadas, sob a forma de um Termo de Compromisso a ser assinado pelo diretor, preconizam o que estabelece o Termo de Parceria efetivado entre o governo municipal e o IAS.

Durante o período de 2002 a 2004, foram editadas duas resoluções pelas quais a SEMED instituiu o processo seletivo para dirigentes escolares, a Resolução SEMED n.º 50, de 7 de agosto de 2002, substituída pela Resolução SEMED n.º 59, de 16 de maio de 2003, que institui o processo seletivo com uma única alteração no artigo 6º, § 2º, que tem a seguinte redação:

§2º- Deverão participar do processo seletivo, a partir da Etapa II Curso de Capacitação de Gestão Escolar:

- I - um servidor selecionado por escola municipal;
- II - um servidor em exercício no Órgão Central;
- III – um servidor com mandato classista e que não esteja em exercício nas unidades escolares (CAMPO GRANDE, 2003, p. 60)

No 2º exame de certificação, houve uma diminuição no número de candidatos. O artigo 6º da Resolução SEMED n. 50, de 7 de agosto de 2002, define que poderiam ser selecionados dois candidatos nos diferentes segmentos, e a Resolução SEMED n.º59, no inciso 2º do artigo 6º, definiu um candidato por segmento.

Nesse período, foram aprovados no processo seletivo para dirigentes escolares 60 diretores, 33 diretores adjuntos e 105 selecionados (JESUS, 2004, p.40 - 44).

Em relação às mudanças verificadas após o curso de gestão e da Certificação ocupacional de dirigentes escolares para a gestão das escolas, o Gestor A afirma:

Eu acredito que um dos fatores foi o gerenciamento do recurso humano, o gerenciamento dos processos, eu lembro-me que na época

a secretaria da escola foi um dos primeiros pontos que foi informatizada para poder dar sustento a essa capacitação, a essas orientações que seriam o controle de frequência do professor, do aluno, de vários segmentos. Então, eu particularmente vejo isso até hoje como vários pontos positivos (ENTREVISTA GESTOR A, 10/11/2010).

Pode-se afirmar que os fatores apontados estão em consonância com os Padrões de Competência da Agência de Certificação Ocupacional propostos pela Fundação Luís Eduardo Magalhães, ou seja:

Um Dirigente Escolar desempenha múltiplas funções e atende às demandas de diversos setores que dependem de suas atividades. Deve possuir conhecimentos e habilidades que lhe permitam promover a educação de todos os alunos, o desenvolvimento profissional dos professores e o funcionamento da escola integrada à comunidade (FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES, 2002, p. 2).

O Gestor B respondeu que:

A primeira mudança foi a possibilidade de os professores que quisessem exercer o cargo de dirigente ter essa oportunidade, de se inscrever, fizeram o curso, estudaram, uns foram aprovados, muitos foram chamados, muitos não foram chamados até hoje. Isso eu acho que foi uma coisa mais ou menos democrática. Ao permitir que qualquer um que estivesse trabalhando dentro do critério..., acho que são três anos de magistério, não estive no estágio probatório, pudesse se inscrever e fazer a prova. Isso aí eu acho que foi uma coisa legal. Isso foi positivo. O que eu acho que não foi, foi exatamente como foi avaliada a prova, as questões que eles avaliaram, que muitas coisas não faziam parte da nossa realidade, nós tínhamos de saber qual era a expectativa de resposta que a Fundação Eduardo Magalhães queria, para poder responder, para ser aprovada. Então isso aí eu acho que não foi uma coisa legal. Tivemos que pensar, e muitas coisas que caíram ali realmente não estavam na nossa lista, então isso aí eu acho que foi negativo. E muitos dirigentes que eram bons, que estavam fazendo um bom trabalho e não conseguiram não tiveram oportunidade de continuar no cargo, não conseguiram demonstrar. Então essa parte aí eu acho que foi falha (ENTREVISTA GESTOR B, 12/11/2010).

Ressalta-se no relato do Gestor B que a primeira mudança que ocorreu para as escolas da Rede Municipal foi a possibilidade de os professores que quisessem ocupar o cargo de diretor candidatar-se ao processo seletivo. Ele assinala que muitos dos selecionados que fazem parte do banco de candidatos não foram chamados porque

não houve o critério de classificação no exame de certificação. Outra mudança apontada pelo gestor B foi a exoneração dos diretores que não foram aprovados.

No relato do Gestor C, as mudanças referem-se, principalmente, ao grupo de diretores que, no seu entendimento, antes desse processo, era mais coeso.

Só com curso, avaliação a gente sempre melhora a teoria e melhorando na teoria a gente procura melhorar na prática também, só que eu avalio que houve bastantes mudanças na turma e hoje eu sinto uma turma meio distante um do outro, parece que antes era um grupo mais coeso, não sei se vai mudando conforme o banco vai mudando constantemente, eu sinto assim eu sou uma das mais antigas, eu me sinto meio perdida (ENTREVISTA GESTOR C 04/11/2010).

Destaca-se no relato do Gestor D a necessidade de hoje trabalhar para atingir índices.

Nós temos hoje, o que ocorreu que hoje nós trabalhamos em cima de atingir índices, não depois da certificação, mas hoje o sistema é assim, nós temos que atingir índices e isso colaborou muito para que nós conseguíssemos buscar meios para que isso ocorra, é incentivando nossos professores a fazer curso, fazer pós-graduação, motivando eles de uma forma ou de outra mostrando que se estudar, fazer a capacitação vai ter um melhor desempenho na sala de aula e hoje nós vimos que nossas escolas cresceram bastante em relação a isso. Os profissionais estão muito mais comprometidos (ENTREVISTA GESTOR D, 16/12/2010).

Embora o Gestor D afirme que atingir os índices é uma cobrança do sistema, e não acontece em decorrência da certificação, percebe-se que o curso de capacitação e o exame de certificação direcionaram as ações do diretor na busca de atingir os índices de desempenho, pois o processo está focado em melhorar o desempenho acadêmico, entendido como melhoria da qualidade do ensino.

No que se refere aos pontos positivos e negativos da Certificação ocupacional, o Gestor A expõe:

Da certificação, como ponto negativo, talvez eu indicaria hoje que foi o tempo. Entre a decisão de fazer a certificação e a realização da prova isso foi muito curto, foi muito assim... Talvez nem todo mundo, nem todo gestor conseguiu digerir esse tempo. Esse foi um ponto negativo na época. Já os pontos positivos eu vejo vários até hoje. Eu creio que quando você sai do domínio político... Porque aí você tem liberdade, você quer trabalhar com algum político na região, aí é uma questão de se você gestor quer, diferente de se o político te indica para lá e você é um cabo eleitoral permanente dele. Então, isso eu vejo como um

ponto positivo, para você certificado, você não é uma indicação de nenhum político [você não está ligada..], você não está ligado a nenhum domínio político nem a nenhum espaço, você tem liberdade de escolha (ENTREVISTA GESTOR A, 10/11/2010).

Ressalta-se que o Decreto n. 8508, de 7 de agosto de 2002 que dispõe sobre o provimento de cargo de direção foi publicado no Diário Oficial em 8 de agosto de 2002 e a primeira prova ocorreu em 24 de novembro do mesmo ano, foram decorridos, portanto, quatro meses entre a capacitação e a realização das provas de avaliação.

O Gestor A acrescenta que:

Mesmo que a nomeação seja feita pelo prefeito, eu creio que o banco de dados, por exemplo, hoje tem um banco de dados, e o diretor vai ter um adjunto, ele vai lá e escolhe. Então, só do diretor escolher o adjunto dele já é uma autonomia, já se perdeu um pouco da força política. Então, quando você tem um político que é o seu chefe direto, é a ele que você está sujeito, a trabalhar com determinação dele, com um partido, então você está preso, talvez você vá gastar mais tempo para atender à necessidade do político naquela região do que para atender à gestão da escola. Então eu acho que ainda hoje ser nomeado pelo prefeito, só pelo fato dele poder escolher o adjunto dele, ir lá olhar no banco, entrevistar, eu acho isso um processo bem mais democrático (ENTREVISTA GESTOR, A 10/11/2010).

Apesar da nomeação, assim como a exoneração, ser de livre escolha do Poder Executivo, o Gestor A entende que o Diretor tem autonomia para escolher, no Banco de Candidatos, o Diretor-adjunto. Pode-se dizer que se trata de um processo centralizado, pois “[...] a descentralização do poder se dá na medida em que se possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público sua participação efetiva, por si e seus representantes, nas tomadas de decisão” (PARO, 2002, p. 84).

O mesmo Gestor acrescenta, na entrevista, que os gestores são resistentes, na medida em que o número de vagas não foi preenchido:

O que eu vejo ainda da Rede é a resistência dos gestores, quando se fala em formação, em capacitação. Quando, na gestão da Professora Maria Cecília, ela ofereceu a pós-graduação em gestão escolar no contexto intelectual, muitos diretores falavam: eu já fiz pós. Já fiz pós, mas não era naquela área que ele tinha feito pós, e aquela era mais uma oportunidade de estudo, com a Secretaria pagando essa pós, investindo, era um investimento. [...] Então eu vejo que isso é uma resistência, é uma falta de cultura, do hábito de estudar, e foi ótima a pós. Eu, na época, já tinha uma pós, só que era em psicopedagogia, e a pós que a Secretaria estava oferecendo era em gestão escolar, dentro da minha área. Foi o que a Secretaria ofereceu, eu fui lá e fiz a pós.

Um dos pontos que eu vejo é isso, é a resistência em estudar (ENTREVISTA GESTOR, A 10/11/2010).

O Gestor B aponta os seguintes aspectos positivos e negativos da Certificação:

a) Positivo é aquilo que eu já falei: democratizou o acesso para que qualquer profissional da educação, tanto especialista como professor, porque eu estou no magistério, pudesse ser dirigente escolar, isso eu acho que foi um ponto positivo, e também a questão do dirigente que já estava no cargo se preocupar com estudar. Eu sempre me preocupei em estudar, mas eu sei que tem muita gente que não se preocupava, se acomodava, ... como era nomeado por indicação. Então, se eu sou amiguinha do prefeito, de um vereador ou de um deputado, eu sou indicado.

b) O ponto negativo é ainda continuar a questão de indicação, mesmo a pessoa tendo a certificação ela tem que ser indicada. Então ficou um democrático não democrático. Uma coisa que não dá para entender direito. Então eu acho esse um ponto negativo (ENTREVISTA GESTOR B, 12/11/2010).

A introdução do processo seletivo/certificação ocupacional no provimento do cargo em comissão de direção de escola não democratizou o acesso ao cargo, como afirma a Gestora, mas oportunizou o acesso ao processo seletivo, o que não significa, inclusive, nesse processo, a ocupação do cargo.

O Gestor C relata como pontos positivos e negativos:

Aponto primeiro os negativos, eu analiso assim: que o que ficou marcante para mim foi a depressão de colegas, não tenho certeza se a depressão de um deles foi por causa da avaliação, mas a gente analisa que seja, e outros colegas que não passaram e tiveram problemas de saúde também e tiveram que sair, isso para eles foi um trauma por que a gente considerava que tiveram colegas que deram o curso da certificação e depois não passaram então isso aí ficou marcante nesse momento para a gente. Os pontos positivos é que nós fomos obrigados a estudar aquele tema, por que agente esta estudando sempre, estamos lendo, mas nós fomos obrigados a ler os livros, que nós chamávamos de tijolões. Nós tivemos o curso, e isso foi um ponto positivo (ENTREVISTA GESTOR C, 04/11/2010).

Fica claro, no relato do Gestor C, que a oportunidade de estudar foi um ponto positivo da Certificação ocupacional, concordando com o Gestor B. Porém, ressalta que o estudo foi direcionado pelos Manuais do Programa Escola Campeã, sendo que os diretores se referiam aos Manuais como “tijolões”. A reprovação nos testes do exame de certificação e a exoneração dos reprovados foram apontadas pelo gestor como pontos negativos.

Sobre os aspectos positivos e negativos da Certificação ocupacional, o Gestor D assim diz:

Os negativos foram: o stress que muitas pessoas não conseguiram administrar e, também, as pessoas que hoje poderiam estar contribuindo ainda com a educação não estão mais, não porque não tinham competência, foi porque naquele momento, de repente, o nervoso ou algum outro motivo emocional não deixou. Os positivos foram que nós hoje estamos aí com o nosso desempenho bem melhor; tudo o que você está fazendo em uma escola você está fazendo baseado no curso que você fez, nas teorias que você estudou. Então, a gente tem hoje um direcionamento, que antes nós não tínhamos. Como eu disse, a gente fazia porque achava: a fulana, minha colega fez assim, eu vou fazer, outras que não perguntavam nada iam fazendo como achavam. Por exemplo, nós temos a rotina da escola, a rotina do gestor, nós temos que cumprir um monte de funções na escola, então a gente procura se organizar em cima disso hoje. [Essas funções e rotinas são aquelas do manual?]. Aquelas do manual que fala tudo, fala do portão de entrada da escola até o final, do zelador da escola, do guarda ao zelador. Então ali está tudo, você tem que olhar o horário, o livro de ponto, o planejamento, é o financeiro, é a reforma, é a secretaria, enfim é a escola num todo. Você, como gestora, te dá... Ali te aponta realmente qual a função da gestora na escola (ENTREVISTA GESTOR, D 16/12/2010).

Assinala-se no relato do Gestor D, como ponto negativo da Certificação ocupacional, o *stress* que causou em alguns diretores. A questão emocional, na visão do Gestor, pode ter influenciado no resultado das avaliações, tanto que alguns não foram aprovados mesmo sendo competentes. Ele acrescenta como pontos positivos do processo de seleção: melhoraria no desempenho, direcionamento das ações pelos cursos e a rotina das ações com base nos Manuais.

As afirmações acima indicam que essas medidas interferiram, de certo modo, na prática da gestão da escola, no sentido atribuído por Adrião (2006, p. 70), ou seja:

[...] as medidas elegem a escola, vista como instituição-fim, o lócus privilegiado para intervenções ‘corretivas’, o aumento da ‘autonomia’ limitado à gestão dos recursos como pré-condição para essas intervenções e determinados conteúdos escolares como indicadores da produtividade da escola. O problema parece não residir na análise individual dessas medidas, mas na sua articulação à medida que configuram o ‘novo’ padrão de gestão escolar: descentralização de parte dos insuficientes recursos existentes, maior grau de autonomia para gerenciá-lo e centralização do controle dos recursos escolares.

Na visão da Gestora de sistema, o processo de seleção, incluindo a Certificação, foi positivo para as escolas públicas municipais, tanto que foi encaminhado à Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul³⁵ de forma semelhante.

Eu vejo quanto foi bom para a rede municipal e hoje, na rede estadual, depois que nós viemos para cá, nós fizemos parecido; olhamos os erros que cometemos lá, acertamos aqui. Hoje tem... Aqui já tinha eleição direta pura e simples, nós retomamos, fazemos uma capacitação muito parecida com a capacitação da rede municipal; fazemos a avaliação da competência e aqui fechamos com a eleição. Então, houve uma retomada, tanto é que nos últimos quatro anos que eu estou aqui na Secretaria de Estado de Educação a gente já percebe uma mudança significativa em um menor tempo que a Secretaria Municipal de Educação, porque nós já sabíamos como foi feito lá, sabíamos o que íamos passar, não sofremos tanto e estávamos preparados para todas as intempéries que acontecem em um processo desse, inclusive intempéries políticas. Então, nesse sentido, aqui já começamos a colher frutos na rede estadual. Eu acho que o começo foi a rede municipal, que hoje é líder no país, consegue ter um IDEB [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica] bastante produtivo e está crescendo a cada dia. Eu penso que a rede municipal não pode parar, tem que continuar nos mesmos trâmites para que ela consiga fazer com que o diretor que esteja na escola seja um verdadeiro líder.

No contexto da parceria entre a Prefeitura Municipal e o IAS é que se concretizaram as alterações no padrão de gestão das escolas municipais, primeiro pela organização da escola segundo as orientações do Programa Escola Campeã, e depois pela alteração no acesso ao cargo de diretor de escola, solicitado pelo Programa. A necessidade da mudança no acesso ao cargo de diretor apontado pela Gestora de sistema levou a Prefeitura a considerar a Certificação ocupacional como a proposta mais adequada. Em sua visão, hoje, a REME deve avançar nesse processo e adotar a eleição, porém mantendo a Certificação como acesso ao cargo de diretor.

No entanto, considera-se, conforme Dourado, Oliveira e Moraes (2011, p. 7):

As eleições escolares, tanto para os cargos de dirigentes como para compor os colegiados, são canais de participação e de aprendizado político da gestão democrática, compreendida como construção de cidadania, de luta política, que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra a transformação das relações sociais autoritárias da sociedade.

³⁵ O Prefeito Municipal de Campo Grande, André Pucinelli, à época da parceria, cumpriu dois mandatos e, atualmente, cumpre o segundo mandato como governador do estado de Mato Grosso do Sul.

Registra-se que, em 2006, ocorreu a primeira re-certificação³⁶ para os candidatos aprovados e nomeados em 2002, conforme as atribuições do Diretor para permanecer no cargo, elencadas no artigo 11 da Resolução SEMED n. 50, de 7 de agosto de 2002. Entre elas, consta que o servidor nomeado para o cargo de Diretor deverá “I- revalidar, a cada 3 (três) anos, a certificação ocupacional”³⁷.

A introdução e a aplicação da Certificação ocupacional, como parte do Processo Seletivo de Dirigentes Escolares para a Rede Municipal de Ensino, por meio da Secretaria Municipal de Educação, pelo Decreto n. 8508, de 7 de agosto de 2002, e organizada pela Resolução n. 50, de 7 de agosto de 2002, trouxe mudanças, na visão dos gestores escolares, para a gestão das escolas municipais.

Antes desse processo, os diretores eram nomeados pelo critério de indicação política. A introdução da Certificação como critério para a nomeação alterou esse quadro somente no que se refere à escolha do Diretor-adjunto pelo Diretor da escola, para assumir a vaga e posterior indicação. Esse processo mudou também a organização da SEMED e a organização da escola no que se refere, principalmente, ao estabelecimento de rotinas, na visão dos gestores escolares.

Após o encerramento da parceria, o Município continuou com essa forma de acesso ao cargo de diretor escolar. É importante salientar que a centralização por parte do poder executivo continua presente, uma vez que, mesmo o Município adotando o processo seletivo de dirigentes escolares, incluindo a Certificação, a nomeação e a exoneração continuam sendo prerrogativas do chefe do poder executivo.

³⁶ Em 28 de setembro de 2005, pela Resolução n. 89, a SEMED institui 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 dos alunos, e revoga a Resolução n. 50, de 7 de agosto de 2002. Em 17 de novembro de 2006, a Secretaria edita a Resolução SEMED n. 110, que dispõe sobre o processo seletivo para dirigentes das escolas públicas municipais. Nessa Resolução (art. 23) consta que serão indicados para a re-certificação os dirigentes escolares que obtiverem índice inferior a 62% da pontuação estipulada para a avaliação anual.

³⁷ O exame de re-certificação aconteceu uma única vez, em 2006, para os candidatos aprovados no primeiro processo de seleção. Os diretores que permaneceram no cargo foram, então, avaliados duas vezes por meio de aplicação de testes.

Considerações Finais

Esta dissertação teve o objetivo de analisar as implicações da introdução e da aplicação do mecanismo de certificação ocupacional, terceira etapa do processo seletivo para dirigentes escolares, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, para a gestão escolar, no contexto da parceria efetivada entre o governo municipal com o Instituto Ayrton Senna (IAS) no período de 2001-2004.

É importante lembrar, conforme abordado no primeiro capítulo desta dissertação, que a Constituição Federal de 1988 integra os municípios como entes federativos, com autonomia política e fiscal e responsabilidades próprias a serem cumpridas.

Com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, os municípios passaram a assumir, progressivamente, a oferta do ensino fundamental obrigatório e a responder às demandas por acesso e qualidade do ensino.

Na década de 1990, as ideias neoliberais balizam o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), elaborado no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), principalmente no que diz respeito à redução da atuação do Estado para com as políticas sociais, sob a justificativa de que o Estado está em crise. As estratégias propostas para superação dessa crise são a privatização, a tercerização e a publicização. Esta última transfere para a sociedade, de modo específico para o público não-estatal, caracterizado pelas organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, o desenvolvimento de ações que deveriam ser de responsabilidade do Estado. (BRASIL, 1995). Com isso, a indução às parcerias entre o setor público e o privado está presente no PDRAE.

A partir de então, crescem as parcerias entre o setor público e o setor privado, principalmente após a aprovação da Lei Federal 9.790, de 23 de março de 1999, que criou e regulamentou as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e instituiu o “termo de parceria”, conforme discutido no segundo capítulo deste trabalho.

Nesse contexto, o governo municipal de Campo Grande/MS, no exercício de sua autonomia e ao buscar responder as demandas por acesso e qualidade do ensino, efetivou parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), organização não governamental

inserida no “terceiro setor”, para a implantação do Programa Escola Campeã (PEC), no segundo mandato do Prefeito André Puccinelli, de 2001 a 2004, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

Em consonância com o Termo de Parceria, o governo municipal aprovou, entre outros: o Decreto n. 8.490, de 8 de junho de 2002, que institui o Regime de Autonomia Escolar da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências; o Decreto n. 8.508, de 7 de agosto de 2002, que dispõe sobre o provimento de cargo de direção escolar e dá outras providências. A Secretaria Municipal de Educação, por sua vez, encaminhou as seguintes Resoluções: Resolução SEMED nº 41, de 15 de março de 2001 que definiu a concessão de prêmios aos participantes do Programa de Avaliação Externa/SEMED; Resolução n. 50, de 7 de agosto de 2002, que instituiu o processo seletivo para dirigentes escolares; e a Resolução SEMED n. 58, de 25 de abril de 2003, que instituiu critérios para o repasse de recursos às escolas. Esses Decretos e Resoluções decorrentes da parceria direcionaram a política de gestão escolar da Rede Municipal de Ensino nesse período.

Os documentos mostram que a introdução do processo seletivo para dirigentes escolares decorre do segundo termo aditivo à parceria efetivada entre o governo municipal e o IAS, em que a Prefeitura se responsabiliza por viabilizar a seleção meritória dos diretores para as escolas da Rede Municipal de Ensino (REME).

O processo seletivo para dirigentes escolares, apresentado no segundo capítulo, foi desenvolvido em três etapas, sem consulta ou debate anterior com a execução de determinadas atividades ou comunidade escolar. A primeira etapa ocorreu por meio da seleção dos candidatos que participariam do processo. Os profissionais interessados em exercer a função de diretor inscreveram-se e foram selecionados pela comunidade escolar. Desse modo, estavam automaticamente inscritos na segunda etapa, o curso de capacitação.

A segunda etapa do processo foi o curso de capacitação, realizado pela Fundação Luís Eduardo Magalhães (FLEM). O material utilizado no curso, ou seja, os Manuais “Gerenciando a Escola Eficaz” e “Procedimentos e Rotinas” prepararam os candidatos para desempenharem a função de diretor e para realizarem o exame de certificação ocupacional.

Esses Manuais descrevem passo a passo as ações para administrar a escola visando melhorar a qualidade dos serviços prestados à comunidade, a gestão dos recursos, o desempenho acadêmico dos alunos e a qualidade do ensino, assim como a

utilizar os instrumentos elaborados pela FLEM. Esses instrumentos eram utilizados pela Secretaria de Educação, ou seja, pelos superintendentes que foram designados para acompanhar, controlar e avaliar o trabalho desenvolvido, com vistas a fornecer aos aliados estratégicos informações para a avaliação das escolas. A pesquisa demonstrou que os diretores passaram a utilizar as orientações dos Manuais e a atender às exigências do Programa Escola Campeã.

Verificou-se que o curso de capacitação dos diretores direcionou o trabalho do gestor com ênfase na competência técnica, no mérito, na liderança, no relacionamento interpessoal e na preocupação com os resultados da escola, tendo em vista a garantia de uma “escola eficaz”, aquela que atinge os melhores índices de aproveitamento dos alunos, elementos presentes.

A administração da escola passou então a ser orientada por um novo modelo de gestão, com conteúdos gerenciais, ou seja, em que a preocupação com a eficiência é uma constante, em que as práticas de gestão devem contribuir para a melhoria dos indicadores de qualidade do ensino, instituindo, inclusive, premiação para professores e escolas que obtivessem melhores resultados nas avaliações, o que pode ter gerado competitividade entre as escolas e no interior destas.

Desse modo, houve repasse para as escolas tarefas, da autonomia para gerenciar os recursos, embora de forma relativa induzindo-as à responsabilização em relação ao insucesso dos resultados educacionais.

A participação e a aprovação no curso de capacitação foi condição para a terceira etapa do processo, a certificação ocupacional de diretores. O exame de certificação ocupacional teve o objetivo de atestar se o profissional tinha conhecimento e habilidades para desempenhar o cargo de diretor escolar. Esse exame foi realizado pela Fundação Luís Eduardo Magalhães, parceira do IAS, contratada para aplicação de testes de caráter eliminatório. Nos testes, os candidatos foram avaliados nos conhecimentos específicos, em comunicação e expressão da Língua Portuguesa e em questões práticas. Os resultados da avaliação foram divulgados apenas apontando os aprovados e os reprovados, sem lista de classificação. Desse modo o candidato ao cargo/função de diretor não o obteve pelo resultado obtido nas avaliações por meio de classificação, mas por ter seu nome entre os aprovados que constavam do banco de dados.

Constatou-se que os entrevistados tiveram uma visão positiva da introdução do processo seletivo, na medida em que este possibilitou a participação dos profissionais da educação no acesso ao cargo de direção escolar.

Verificou-se que o curso de capacitação, preparatório para o exame de certificação ocupacional, modificou a gestão escolar, na medida em que imprimiu nova forma de dirigir as escolas, com ênfase na organização de sua rotina, no levantamento de dados, na forma de aplicação dos recursos financeiros disponíveis e no registro das ações desenvolvidas.

Os candidatos aprovados no processo seletivo passaram a fazer parte de um Banco de Candidatos para posterior indicação ao cargo de direção de escola. Isso significa que, em última instância, a nomeação é prerrogativa do chefe do Poder Executivo, distanciando-se da perspectiva de gestão democrática, princípio constitucional que prima pela decisão coletiva e pela instalação de mecanismos de gestão colegiada.

No âmbito do processo seletivo, o diretor deveria, a cada três anos, passar por outra avaliação para validar a certificação, isto é, a recertificação. O governo seguinte do Prefeito Nelson Trad Filho (2005-2008), também do PMDB, não renovou a parceria, e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) deu continuidade à forma de acesso ao cargo de diretor, porém instituiu outro critério para a permanência no cargo de diretor, ou seja, instituiu a IV etapa do processo seletivo, que consiste no Acompanhamento Sistemático dos diretores e diretores adjuntos. Esse acompanhamento tem como instrumento os indicadores de competência, e os diretores são avaliados por técnicos da SEMED, o que implica permanência no cargo ou exoneração (CAMPO GRANDE, 2007).

Em síntese, o processo de seleção para a função de diretor de escola, a certificação ocupacional adotada pelo município de Campo Grande/MS, tornou-se um critério para o acesso ao cargo de diretor de escola, modificou a rotina das escolas, na medida em que introduziu técnicas da gestão gerencial como forma de melhorar a gestão, focando na eficácia e nos resultados. Nesse processo, os diretores buscaram formação nos conteúdos exigidos pela Fundação Luis Eduardo Magalhães como forma de garantir aprovação nas avaliações para a permanência no cargo.

As pesquisas com relação à parceria público/privada não se esgotam aqui. Espera-se contribuir para a discussão do tema e abrir caminhos para outros trabalhos. Considera-se ainda importante o estudo sobre os elementos da gestão gerencial e as

implicações para a qualidade da escola pública; sobre as implicações da premiação dos professores e escolas para a melhoria da qualidade da educação e em que medida a introdução da quarta etapa no processo de certificação ocupacional contribuiu para melhorar a atuação da gestão das escolas, questões não abordadas nesse estudo, mas relevantes para futuras investigações.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa de. A gestão democrática na constituição federal de 1988. In: **Gestão Financiamento e Direito à Educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2. ed., 2002.

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

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. Implicações do programa dinheiro direto na escola para a gestão da escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 98, p. 253-267. Campinas, jan./abr. 2007.

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

ADRIÃO, Theresa; GARCIA Teise. **Oferta educativa e responsabilização no PDE**: o plano de ações articuladas. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 135, São Paulo sept./dec. 2008.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. M. (coord.) Relatório final. Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional. **Relatório de pesquisa**, CNPq, 2010. 359 p.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo, In: SADER, Emiw & GENTILI Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARRETCHE, Marta. Relações federativas nas políticas sociais. **Educação & Sociedade**. v. 23 n.80 Campinas set. 2002, p. 25- 48.

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

AZEVEDO, Janete Maria Lins. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação Municipal. **Educação & Sociedade**. v.23 n.80 Campinas set. 2002.

BARROS, Valter Mangini. **Atlas Campo Grande**: geográfico e histórico/ Valter Mangini Barros - Campo Grande, MS. Ed. Oeste, 2010.

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

BRESSER PEREIRA, Luis. Carlos. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. (org.) Luis Carlos Bresser Pereira Peter Spink. Rio de Janeiro, Ed. Fundação Getulio Vargas, 1998.

BORDIGNON, Genuíno. Proposta pedagógica, Gestão Democrática na Educação. In: **Gestão Democrática na Educação**, Boletim 19. Salto para o Futuro. Ministério da Educação, 2005.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; ADRIÃO, Theresa. Princípios e processos da gestão democrática do ensino: implicações para os Conselhos Escolares. **Revista Chão de Escola**, Curitiba: SISMMAC, v.2, outubro de 2003. p. 28-33.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 24, n. 3, p. 389-406, set./dez. 2008.

CORONEL, Fábio Reis. **Programa dinheiro direto na escola (PDDE)**: O processo gestão da escola pública da rede estadual de Campo Grande – MS (2002-2005) Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande, Universidade Católica Dom Bosco, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

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

CURY Carlos Roberto Jamil. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, V. (org) **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. – Brasília: UNESCO, 2010. 300 p.

DOURADO, Luis Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: política e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2001.

DOURADO, Luis Fernandes; BUENO, Maria Sylvia Simões. **O público e o privado em educação**. O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil: 1991 a 1997. Brasília, n.6, 1999, p. 77-91.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007
Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de. Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação. Disponível em < http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-salapolitica_gestao_escolar>. Acesso em: 22 jul. 2011.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Sistemas e Escolas de Educação Básica: Entre Democratizar e Compartilhar a Gestão. In: SENNA, Ester (Org.) **Trabalho, Educação e política**. Campo Grande, MS. Ed. UFMS, 2003

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação Humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A., SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis Editora Vozes, 1999.

FRIGOTTO Gaudêncio; CIAVATTA Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livros, 2007.

GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social**: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social/ Vincent Gaulejac; {tradução de Ivo Storniolo}. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2007.

IANNI, Octávio. **A era do Globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

JURISWAY. **Sistema Educacional Online.** Disponível em: <<http://www.jurisway.org.br>>.

LÉLIS, Úrsula Adelaide de. **Políticas e práticas do “Terceiro Setor” na educação brasileira, no contexto de reconfiguração do estado.** Dissertação (Mestrado em Educação). Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. 2007.

LÉLIS, Úrsula Adelaide de. **Políticas e práticas do terceiro setor para a educação no contexto de “(contra)reforma” do estado.** Disponível em: <www.anped.org.br/reuniões/28/textos/gt05/GT05-1231--Int.rtf>.

MELLO, G.M. **Escolas Eficazes: um tema revisitado.** Brasília: MEC/SEF/UNESCO, Serie Atualidades Pedagogias, no 6. 1994.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital.** Trad. de Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MURANAKA, Maria Aparecida Segatto; MINTO, César Augusto. Organização da educação Escolar. In: **Gestão Financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal.** (org.) Romualdo Portela de Oliveira, Thereza Adrião. São Paulo, Xamã, 2ª edição, 2002.

OLIVEIRA, João Batista Araujo. **Gerenciando a escola eficaz: conceitos e instrumentos.** Salvador, Secretaria de Estado da Educação, 2000.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. ADRIÃO Thereza. **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB.** (org.) Romualdo Portela de Oliveira, Thereza Adrião. São Paulo, Xamã, 2ª edição, 2002.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola **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: UNESP, Instituto de Biociências, v. 19, p. 57-72, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de Diretores: A escola pública experimenta a democracia.** Campinas: Papirus, 1996.

PARO, Vitor Henrique. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: **Gestão Financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e da Constituição**

Federal. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO Thereza (Orgs.). São Paulo: Xamã, 2ª edição, 2002.

PEGORARO, Ludimar. O Terceiro Setor e o Ensino Superior no Brasil: O sistema funcional catarinense. In. **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. (org.) PERONI, Vera, BAZZO, Vera Lucia, PEGORARO, Ludimar . Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990/ Vera Maria Vidal Peroni. São Paulo: Xamã, 2003.

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

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

PERONI, Vera Maria; OLIVEIRA Regina Tereza Cestari; FERNANDES, Maria Dilnéia Espindola. Estado e Terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação brasileira. **Educação e sociedade**: Revista de Ciência da educação. v. 30, n. 108. Campinas: CEDES. p. 761-778, 2009.

ROCHA, Ana Brígida Borges da. **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.

SCHLESENER, Anita Helena. Gestão democrática da educação e formação dos conselhos escolares. FERREIRA, Naura Syria Carapeto; SCHLESENER, Anita Helena... [et al.] In. **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber. 2006

SANFELICE, José Luis. **Transformações no Estado-nação e Impactos na Educação**.

LUCENA, Carlos (Org.) In: **Capitalismo, Estado e Educação**. São Paulo: Alínea. 2008.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, Dezembro/99.

TEIXEIRA, Janssen Edelweiss Nunes Fernandes. **Análise da relação entre a certificação de dirigentes escolares e a implementação do planejamento estratégico nas escolas da rede pública estadual baiana**. Dissertação (Mestrado em Educação) Salvador: Universidade federal da Bahia. 2006.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, Privatização e Política Educacional. Elementos Para Uma Crítica do Neoliberalismo. GENTILI, Pablo (org.) **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 10ª ed., 2002.

VIEIRA, Sofia Leche. **Educação e Gestão**: Extraíndo significados de base legal, In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso (org.), **Gestão escolar democrática: concepções e vivencias**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006.

Documentos:

BAHIA (estado). Secretaria de Estado de Educação. **Gerenciando a Escola Eficaz**: conceitos e instrumentos de Gestão Escolar. Salvador-BA: Secretaria de Estado da Educação, Global, 2000, v. I.

BAHIA (estado). **Gerenciando a Escola Eficaz**: conceitos e instrumentos. Gestão Escolar: Manual de Procedimentos e Rotinas. Salvador-BA: Secretaria de Estado da Educação, Global, 2000, v. II.

BRASIL. Ministério da educação, Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor**. 2004.

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

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

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. **Lei nº 9.790** de 23 de março de 1999. 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. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília. DF. Brasília, DF, 24 mar. 1999.

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, 2003a.

CAMPO GRANDE. Decreto nº. 8.490, de 8 de junho de 2002. Institui o regime de autonomia escolar na Rede Municipal de Ensino e da outras providências In: **Legislação Educacional de Campo Grande**. Gestão 1997/ 2003, Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, vol. II, ago. 2003b.

CAMPO GRANDE. Decreto nº. 8508, de 7 de agosto de 2002. Dispõe sobre o provimento de cargo de Direção Escolar e da outras providências In: **Legislação Educacional de Campo Grande**. Gestão 1997/ 2003, Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, vol. II, ago. 2003b.

CAMPO GRANDE. Resolução SEMED n. 41, de 15 de março de 2001. Dispõe sobre a concessão de prêmios aos participantes do Programa de Avaliação Externa/SEMED e dá outras providências. In: **Legislação Educacional de Campo Grande**. Gestão 1997/ 2003, Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, vol. II, ago. 2003

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. Resolução Nº. 50, de 7 de agosto de 2002 - Institui o processo seletivo para dirigentes de escolas municipais e da outras providências . In: **Legislação Educacional de Campo Grande**. Gestão 1997/ 2003, Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, vol. II, ago. 2003c.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. Resolução Nº. 58, de 25 de abril de 2003 – Estabelece critérios para a transferências de recursos às unidades escolares da Rede Municipal de Ensino. In: **Legislação Educacional de Campo**

Grande. Gestão 1997/ 2003, Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, vol. II, ago. 2003c.

CAMPO GRANDE; **Resultados do desempenho dos alunos nas avaliações externas da REME:** uma nova leitura. CRUZ, S. R. H. et al (coord.). Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2007.

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

CAMPO GRANDE. DIOGRANDE. **Diário Oficial** de Campo Grande- MS. n. 3.261-2011.

CAMPO GRANDE – **100 anos de construção.** Campo Grande: Matriz Editora, 1999.

FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES. Proposta Técnica, Agência de Certificação Ocupacional. Salvador, 23 de agosto de 2002.

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

Sites:

www.edutabrasil.inep.gov.br/. Acesso em: 08 jun. 2009.

www.flem.org.br/iflem. Acesso em: 2 de jan. de 2009.

www.pmcg.ms.gov. Acesso em: 25 maio 2011.

www.senna.globo.com/institutoayrtonsenna. Acesso em 2 de jul. de 2009.

www.senna.globo.com/institutoayrtonsenna. Acesso em 25 de jul. de 2011.

<http://www.certifica.org.br/>. Acesso em 27/06/2009, as 05h26min.

<http://capital.ms.gov.br/portal/buscaResultado>. Acesso em 3 de set. 2011.

[http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-salapolitica gestão escolar](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-salapolitica_gestão_escolar)>. Acesso em: 22 jul. 2011.

ENTREVISTAS

GESTOR DO SISTEMA. Técnico do Departamento de Gestão e Normas da Secretaria Municipal de Educação do Município de Campo Grande. Entrevista realizada por Hildete da Silva Pereira Bolson. Campo Grande, 24 de novembro de 2010.

GESTOR DA ESCOLA A. Diretor da Escola de Tipologia A. Entrevista realizada por Hildete da Silva Pereira Bolson. Campo Grande, 10 de novembro de 2010.

GESTOR DA ESCOLA B. Diretor da Escola de Tipologia B. Entrevista realizada por Hildete da Silva Pereira Bolson. Campo Grande, 12 de novembro de 2010.

GESTOR DA ESCOLA C.. Diretor da Escola de Tipologia C. Entrevista realizada por Hildete da Silva Pereira Bolson. Campo Grande, 4 de novembro de 2010.

GESTOR DA ESCOLA D. Diretor da Escola de Tipologia Especial. Entrevista realizada por. Hildete da Silva Pereira Bolson. Campo Grande, 16 de dezembro de 2010.

ANEXOS

ANEXO 1

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 	<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
	Todos os Meses
<ul style="list-style-type: none"> • 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 	<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 d trabalho

<p>trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percorrer a escola - Visitar salas por amostragem - Examinar o diário de classe por amostragem <ul style="list-style-type: none"> • Assegurar o cumprimento das rotinas de: Limpeza, segurança, merenda. <ul style="list-style-type: none"> - Realizar verificações rotineiras - Providenciar as manutenções e/ ou correções necessárias • 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"> - Rever as metas - Rever os resultados - Rever o calendário anual - Corrigir os rumos <ul style="list-style-type: none"> • 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 <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 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar o censo Escolar <ul style="list-style-type: none"> - Preencher e enviar o formulário Censo

<p>bimestre em questão e o cumulativo</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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 <ul style="list-style-type: none"> • Submeter as contas à aprovação dos respectivos conselhos fiscais -Analisar as contas - Convocar o conselho fiscal para verificar e aprovar as contas - Enviar a prestação de contas aos órgãos competentes 	<p>Escolar</p> <p>À Secretaria da Educação na data prevista</p> <p><u>Quando realizar: março</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Programar as atividades para o período de férias -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 os respectivos responsáveis por desenvolvê-las no período de férias <p><u>Quando realizar: junho</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Rever o PDE -Verificar o atendimento às metas, em função dos resultados - Redefinir metas ou planos individuais de trabalho
<p style="text-align: center;">Segundo Semestre</p> <p>.Organizar matrícula e rematrícula</p>	<p><u>Quando realizar: junho</u></p>
<p>-Realizar matrícula centralizada ou descentralizada, conforme determinação da Secretaria da Educação</p> <p><u>Quando realizar: novembro e dezembro</u></p> <p><u>Janeiro, fevereiro e março</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizar e implementar a conclusão do ano letivo - Definir providências para encerramento do ano, transferências e 	<p style="text-align: center;">Uma vez por ano</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar o calendário de eventos (escolar) -Identificar atividades/eventos obrigatórios e de interesse da escola -Planejar o calendário de acordo com a definição de carga horária obrigatória, com margem para remanejamento de dias letivos (imprevistos) -Publicar o calendário

<p>formatura</p> <p><u>Quando realizar: outubro e janeiro</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 <p><u>Quando realizar: outubro e novembro</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 <p><u>Quando realizar: dezembro</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 <p><u>Quando realizar: dezembro</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Rever o PDE - Verificar o atendimento às metas 	<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 <p><u>Quando realizar: data definida pela SEC</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 <p><u>Quando realizar: data definida pela SEC</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. <p><u>Quando realizar: dezembro</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar o balanço anual -Analisar as contas -Convocar o conselho fiscal para verificar e aprovar as contas
---	---

<p>-Redefinir metas ou planos individuais de trabalho</p> <p><u>Quando realizar: dezembro</u></p>	<p>-Enviar a prestação de contas aos órgãos competentes</p> <p><u>Quando realizar: dezembro</u></p>
--	--

Fonte: Instituto Ayrton Senna (Encarte)

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Hildete da Silva Pereira Bolson, 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 por objetivo o processo de implantação da política de certificação ocupacional, enquanto etapa do processo seletivo de dirigentes da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande e as principais mudanças ocorridas na gestão escolar, no contexto da parceria efetivada entre o governo municipal e o Instituto Ayrton Senna (IAS), no período de 2001 a 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 pesquisa () Sim () Não.

Campo Grande, MS ____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) Diretor da Escola, Professor (de acordo)

Assinatura do Pesquisador (a)

ANEXO 3

ENTREVISTA COM GESTOR DE SISTEMA

- Quais os aspectos que influenciaram a SEMED a firmar a parceria com o Instituto Ayrton Senna?
- O que levou a SEMED a optar pela Certificação Ocupacional, como etapa do processo seletivo?
- De que forma a SEMED encaminhou as orientações do processo seletivo para as escolas?
- De que forma os dirigentes escolares receberam as orientações do processo de seleção para os diretores?
- No seu entendimento ocorreram mudanças na gestão das escolas do Município após a Certificação Ocupacional?
- Aponte aspectos positivos e aspectos negativos da Certificação Ocupacional de dirigentes escolares.
- Você gostaria de acrescentar algo na entrevista?

ANEXO 4

ENTREVISTA COM DIRETORES DE ESCOLAS

- Identidade e trajetória (Tempo de formação, de direção e de direção na escola).
- Em que período você foi certificado?
- Como ocorreu o processo de implantação da Certificação Ocupacional de dirigentes escolares?
- De que forma a Secretaria Municipal de Educação encaminhou as orientações do processo de seleção dos dirigentes escolares?
- De que forma os dirigentes escolares receberam as orientações do processo de seleção para os diretores?
- Como você avalia a introdução da Certificação Ocupacional no processo de seleção de dirigentes escolares?
- Ocorreram mudanças após o curso de gestão e da Certificação Ocupacional de dirigentes escolares para a gestão das escolas?
- A capacitação em gestão e os exames de Certificação Ocupacional de dirigentes escolares contribuíram para melhorar sua atuação como gestor?
- Como você avalia o seu trabalho como gestor?
- Aponte aspectos positivos e negativos da Certificação Ocupacional de dirigentes escolares.
- Você gostaria de acrescentar algo na entrevista?