



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**RAIMUNDO NONATO FERREIRA**

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES ESCOLARES:  
UM ESTUDO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE GESTORES DE ESCOLAS  
ESTADUAIS DE PERNAMBUCO (PROGEPE)**

**Recife - PE  
2016**

**RAIMUNDO NONATO FERREIRA**

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES ESCOLARES:  
UM ESTUDO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE GESTORES DE ESCOLAS  
ESTADUAIS DE PERNAMBUCO (PROGEPE)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação da Linha de Pesquisa: Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Angela da Silva Aguiar

**Recife - PE  
2016**

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

- F383p Ferreira, Raimundo Nonato.  
Políticas de formação continuada de gestores escolares: um estudo do Programa de Formação de Gestores de Escolas Estaduais de Pernambuco (PROGEPE) / Raimundo Nonato Ferreira. – Recife, 2016. 141 f. : il. ; 30 cm.
- Orientadora: Márcia Ângela da Silva Aguiar.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.  
Inclui Referências e Anexo.
1. Professores - Formação. 2. Educação e Estado. 3. Escolas - Administração. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Aguiar, Márcia Ângela da Silva. II. Título.
- 370.71 CDD (23. ed.) UFPE (CE2017-49)

**RAIMUNDO NONATO FERREIRA**

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES ESCOLARES: um estudo  
do programa de formação de gestores de escolas estaduais de Pernambuco  
(PROGEPE)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 29/09/2016.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Angela da Silva Aguiar (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão (Examinador Externo)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Alfredo Macedo Gomes (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, Maria Perpétua Ferreira e José Ribamar Ferreira, por tudo que fizeram por mim em toda minha vida, por todo esforço que fizeram para que eu chegasse até esta conquista.

A minha esposa Ironildes Alves de Sousa, companheira de todas as horas, por toda a força que me deu em todos os momentos, sendo o arrimo que me deu sustentação para superar as adversidades nesse caminho.

Ao meu filho Paulo Daniel Sousa Ferreira, que me faz ter o brilho nos olhos e o coração em chamas para lutar por uma sociedade mais justa e igualitária.

Aos meus nove irmãos, todos com a sua parcela de contribuição na minha caminhada como estudante e agora como pós-graduando em políticas educacionais.

A minha orientadora no curso de mestrado, Profa. Dr<sup>a</sup>. Márcia Angela da Silva Aguiar, por ter me acolhido como orientando e confiado em mim para a realização desta pesquisa.

Aos meus colegas da turma 32 do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, principalmente aos colegas da Linha de Pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

A todos os professores e professoras que ministraram disciplinas nesse curso de mestrado, pelas discussões que promoveram nas aulas e pelas as sugestões bibliográficas.

## RESUMO

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, tem como objeto apreender as políticas de formação continuada de gestores escolares do estado de Pernambuco, iniciadas em 2012. Busca identificar, as formas de intervenção do governo estadual na administração das escolas deste sistema de ensino por meio do processo formativo dos gestores escolares. Com aportes do campo da política e gestão da educação de Cury (2002, 2007, 2015), Dourado (2007, 2013), Paro (2000, 2010), Barroso (2000, 2005, 2013), Ball (2004 e 2005), Gracindo (2007) dentre outros. Centra-se a discussão em torno da formação de gestores escolares, dando destaque a política de formação continuada. Parte da seguinte questão: quais foram os propósitos que motivaram a secretaria estadual de educação a instituir um programa de formação continuada de gestores escolares do Programa de Formação de Gestor Escolar de Pernambuco - PROGEPE? Para tanto, procurou-se identificar no referido Programa qual era o foco das formações oferecidas no curso de aperfeiçoamento, e apreender a sua relação com o Programa de Modernização da Gestão do Governo de Pernambuco, bem como suas implicações na prática do gestor escolar. Levantamos como hipótese, que o curso de formação continuada de gestores em nível de aperfeiçoamento, oferecido em 2012 pelo Programa de Formação de Gestores de Escolas Estaduais de Pernambuco - PROGEPE constituiu uma estratégia do governo estadual para moldar o profissional da educação aos parâmetros do gerencialismo, com repercussões na gestão escolar sob a forma de práticas empresariais, tendo como corolário a perda da autonomia dos gestores frente aos instrumentos de controle utilizados. Ao longo do desenvolvimento da investigação, realizamos análise documental e elaboramos e aplicamos um questionário. Foram objeto de análise o Decreto que regulamenta os critérios e procedimentos para realização de processo de seleção para função de representação de diretor escolar e diretor adjunto das escolas estaduais, o Edital de Convocação para o Curso de Aperfeiçoamento e os 12 (doze) módulos do Material didático do Curso de Aperfeiçoamento de Gestor Escolar do PROGEPE. Além da análise documental aplicamos questionário e entrevistas semiestruturadas a 8 (oito) diretores das Gerências Regionais de Educação – GREs Recife Norte e Recife Sul. Para a análise dos dados utilizamos análise categorial de Bardin (2011). Os dados recolhidos e analisados permitem inferir que o processo seletivo para a investidura no cargo de diretor escolar é uma forma de recrutar apenas aqueles profissionais que se dispõem a aceitar todas as orientações da Secretaria Estadual de Educação conforme as diretrizes do Programa de Modernização da Gestão e suas práticas empresariais para a gestão escolar. Indicam, também, que a Política de Responsabilização Educacional constitui o principal mecanismo para que os ensinamentos vivenciados no Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar sejam aplicados pelos diretores em suas respectivas escolas.

**Palavras-Chave:** Programa de Modernização da Gestão. Formação Continuada de Gestores Escolares. Gestão Democrática. Monitoramento. Política de Responsabilização Educacional.

## ABSTRACT

This qualitative research aims to apprehend the policies of continuing education of school managers in the state of Pernambuco, begun in 2012. It seeks to identify the forms of intervention of the state government in the administration of schools in this system of education through the formative process training of school administrators. With contributions from the field of education policy and management of Cury (2002, 2007, 2015), Dourado (2007, 2013), Paro (2000, 2010), Barroso (2000, 2005, 2013), Ball Gracindo (2007) among others. It focuses the discussion around the formation of school managers, highlighting the policy of continuing educational formation. It begins with the following question: what were the purposes that motivated the state department of education to institute a program of continuing training of school managers of the Pernambuco School Manager Training Program - PROGEPE? In order to do so, it was sought to identify in the mentioned Program what was the focus of the training offered in the improvement course, and to understand its relation with the Management Modernization Program of the Government of Pernambuco, as well as its implications in the practice of the school manager. We hypothesized that the continuing training of managers course at the level of improvement, offered in 2012 by the Pernambuco School Manager Training Program – PROGEPE - constituted a strategy of the state government to shape the education professional in the parameters of “managerialism”, with repercussions on the school management in the form of business practices, having as a corollary the loss of the autonomy of the managers against the control instruments used. Throughout the research development, we conducted a documentary analysis and developed and applied a questionnaire. As objects of analysis we had the Decree that regulates the criteria and procedures to perform the selection process for the role of representation of school director and deputy director of state schools, the Official Notice of Convocation for the Course of Improvement and the 12 (twelve) modules of the didactic material of the PROGEPE School Manager Improvement Course. In addition to the documentary analysis, we applied a questionnaire and semi-structured interviews to 8 (eight) directors of the Regional Education Management - GREs – North Recife and South Recife. For the analysis of the data we used categorical analysis by Bardin (2011). The data collected and analyzed allow us to infer that the selection process for the investiture in the school director position is a way to recruit only those professionals who are willing to accept all the guidelines of the State Department of Education in accordance with the guidelines of the Management Modernization Program and its business practices for school management. They also indicate that the Educational Responsibility Policy is the main mechanism to secure that the lessons learned in the Improvement Course in School Management can be applied by the directors in their respective schools.

**Keywords:** Management Modernization Program. School Managers Continuing Education. Democratic management. Monitoring. Educational Responsibility Policy.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BCC-PE	Base Curricular Comum para as Escolas Públicas de Pernambuco
BDE	Bônus de Desempenho Educacional
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CEDHAP	Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
DE	Diretor Escolar
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame nacional do Ensino Médio
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
FDG	Fundação de Desenvolvimento Gerencial
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GREs	Gerencias Regionais de Educação
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
INDG	Instituto de Desenvolvimento Gerencial
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MBC	Movimento Brasil Competitivo
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OTMs	Orientações Teórico metodológicas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PE	Pernambuco
PMGP	Programa de Modernização de Gestão Pública
PMGE/ME	Programa de Modernização da Gestão: Metas para Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAGE	Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal
PNAGE-PE	Programa de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROGEPE	Programa de Formação de Gestores de Escolas Estaduais de Pernambuco
PROGESTÃO	Programa de Modernização da Gestão
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PSB	Partido Socialista Brasileiro
RMR	Região Metropolitana do Recife
SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco
SARE	Secretaria de Administração e Reforma do Estado
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo
SEDAP	Secretaria de Administração Pública da Presidência da República
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEPLAG	Secretaria de Planejamento Controle e Gestão
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UEX	Unidade Executora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos para análise do Estado de Pernambuco.....	21
Quadro 2 - Material didático do Curso de Aperfeiçoamento de Gestor Escolar do PROGEPE.....	22
Quadro 3 - Categorias e subcategorias para da análise dos dados.....	24
Quadro 4 - Formas Históricas de Estado e de Administração.....	31
Quadro 5 - Ciclo PDCA de Deming.....	78
Quadro 6 – Formação acadêmica e Forma de ingresso no serviço público de PE.....	109

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diretrizes do Pacto pela Educação.....	72
Figura 2 – Método de Gerenciamento de Processos.....	78
Figura 3 – Modelo metodológico Migliori.....	81
Figura 4 – Competências para a Gestão Escolar.....	98
Figura 5 – Fatores associados ao desempenho.....	101
Figura 6 – Objetivos da avaliação externa.....	102

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1</b>	<b>Aspectos teórico-metodológicos.....</b>	<b>18</b>
1.1.1	O campo de estudo e sujeitos da pesquisa.....	19
1.1.2	Coleta e análise de dados.....	20
<b>2</b>	<b>REFORMA DO ESTADO E O DEBATE SOBRE A MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL NO BRASIL.....</b>	<b>25</b>
<b>2.1</b>	<b>Estado, regulação, regulamentação e globalização.....</b>	<b>25</b>
<b>2.2</b>	<b>Gerencialismo e Reforma do Estado no Brasil: alguns aportes.....</b>	<b>30</b>
<b>2.3</b>	<b>Accountability.....</b>	<b>33</b>
<b>3</b>	<b>GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....</b>	<b>34</b>
<b>3.1</b>	<b>Administração e Gestão da Educação.....</b>	<b>34</b>
<b>3.2</b>	<b>Gestão Democrática da educação.....</b>	<b>36</b>
3.2.1	Democracia.....	37
3.2.2	Gestão democrática .....	39
3.2.3	Participação.....	41
3.2.4	Autonomia.....	43
<b>4</b>	<b>A REFORMA GERENCIAL EM PERNAMBUCO: DO PROGESTÃO AO PROGEPE.....</b>	<b>46</b>
<b>4.1</b>	<b>A primeira fase da reforma gerencial em Pernambuco.....</b>	<b>46</b>
<b>4.2</b>	<b>Ciclo de reformas dos governos de Eduardo Campos.....</b>	<b>52</b>
<b>4.3</b>	<b>A Política de Responsabilização Educacional.....</b>	<b>56</b>
4.3.1	As metas de desempenho.....	57
4.3.2	Bônus de Desempenho Educacional (BDE).....	58
<b>4.4</b>	<b>O PROGEPE e a Formação Continuada de Gestores Escolares.....</b>	<b>59</b>
4.4.1	Regulamento para seleção do cargo de Diretor Escolar e Diretor Adjunto.....	60
4.4.2	Edital de convocação e regras para o curso de aperfeiçoamento do PROGEPE.....	66
<b>5</b>	<b>PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE GESTORES DA SEE/PE.....</b>	<b>69</b>
<b>5.1</b>	<b>Módulo 1: Políticas Públicas – Conhecimento e Aplicação.....</b>	<b>69</b>
<b>5.2</b>	<b>Módulo 2: Gestão com Foco na Educação Em Valores Humanos, Cultura de Paz e Sustentabilidade.....</b>	<b>73</b>
<b>5.3</b>	<b>Módulo 3: Gestão Democrática, Instrumentos de Gestão e Diálogo com a Comunidade.....</b>	<b>79</b>

5.4	Módulo 4: A Contribuição dos Órgãos Colegiados na Melhoria da Aprendizagem dos Estudantes.....	82
5.5	Módulo 5: Projeto Político Pedagógico.....	84
5.6	Módulo 6: Gestão Financeira.....	87
5.7	Módulo 7: Educação de Qualidade Social.....	88
5.8	Módulo 8: O Impacto da Neurociência na Sala de Aula.....	91
5.9	Módulo 9: Tecnologias a Serviço da Educação e Gestão.....	92
5.10	Módulo 10: Competências e Gestão de Pessoas.....	94
5.11	Módulo 11: Monitoramento e Avaliação dos Processos de Ensino e Aprendizagem... .....	99
5.12	Módulo 12: Política de Responsabilização Educacional.....	103
6	O CURSO DE APERFEIÇOAMENTO DO PROGEPE NA VISÃO DOS DIRETORES ESCOLARES.....	108
6.1	Caracterização dos sujeitos da pesquisa e suas respectivas escolas.....	108
6.2	O curso de aperfeiçoamento em gestão escolar como forma de aceitação à política do PMGE/ME.....	111
6.3	A percepção dos diretores escolares sobre a Política de Modernização da Gestão.....	113
6.4	O curso de aperfeiçoamento do PROGEPE: gestão democrática e responsabilização educacional na perspectiva PMGE/ME.....	118
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
	REFERÊNCIAS.....	131
	ANEXOS.....	138

## 1 INTRODUÇÃO

No contexto da globalização do capital, a reforma do Estado brasileiro, empreendida no Governo Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995 - 2002), define uma nova forma de administração da esfera pública, com ênfase na competitividade e na ótica gerencial. Alinhados a esses parâmetros da gestão federal, alguns estados, nesse período, iniciaram planos de modernização da gestão. O estado de Pernambuco fez parte desse grupo, ao aderir a esta nova lógica de administração, com repercussões no campo educacional e com impacto direto na gestão escolar.

Esta pesquisa que tem como tema central – as políticas de formação continuada de gestores escolares do estado de Pernambuco - busca identificar, nas duas últimas décadas, as formas de intervenção do governo estadual na administração das escolas por meio de processos formativos.

Para apreender a forma como essa nova lógica se manifesta no setor educacional, examinamos as ações do governo do estado de Pernambuco direcionadas às escolas, em virtude da implantação do Programa de Modernização da Gestão, focado na gestão por resultados e no *accountability*<sup>1</sup>.

Inicialmente, faz-se necessário adentrar no debate da gestão democrática, tendo em vista que este tema constitui conteúdo do processo formativo de gestores escolares do sistema estadual de educação. Para tanto, dialogamos com diversos autores que incursionam nessa temática, buscando entender melhor as questões teóricas relacionadas ao campo da gestão escolar. Daí, buscamos o suporte das produções de vários autores como Sousa (2006), cuja tese de doutorado em educação, intitulada *Perfil da Gestão Escolar no Brasil*, apresenta as principais tendências do pensamento em gestão escolar, Gadotti e Romão (2004), Cury (2002 e 2007), Dourado (2007, 2013), Paro (2000, 2011), Gracindo (2007), dentre outros. Estes autores problematizam, de acordo com as suas inclinações teóricas, epistemológica e metodológica, várias concepções de gestão educacional e gestão escolar, à luz da literatura que trata desde os princípios da gestão democrática ao respeito à subjetividade do indivíduo. Considerando esse debate, analisamos os pressupostos do Programa de Modernização da Gestão e da política de responsabilização educacional, refletidos na gestão escolar.

---

<sup>1</sup>*Accountability* é um termo da língua inglesa, sem tradução exata para o português, que remete à obrigação de membros de um órgão administrativo ou representativo e prestar contas a instâncias controladoras ou a seus representados. Outro termo usado numa possível versão portuguesa é responsabilização. Ver Pinho e Sacramento (2009).

Essas leituras que somaram-se às outras aquisições teóricas ao longo do curso, mostraram a relevância de entender aspectos do debate relacionado às concepções de Estado e de Estado-Nação, governo e processos de regulação. Para tanto, procuramos dialogar com autores que discutem essas conceptualizações e dos processos de regulação e regulamentação estatal, a exemplo de Conceição (2007), Azevedo e Gomes (2009), Abrucio (1997), Barroso (2000, 2005, 2006, 2013), Ball (2004 e 2005), Castells (1999) e Afonso (2010). Esses autores nos conduzem ao entendimento de como o Estado vem se configurando frente ao capital, nas últimas décadas, e as repercussões no setor da educação.

Procuramos apreender nessa discussão, o debate do papel regulador ou regulamentador do Estado.

Como visto na literatura da área, a partir do final da década de 1980, o capital inicia a transnacionalização de suas políticas, como apontam Giddens (1999), Santos (2002), Castells (1999) dentre outros autores.

O Estado brasileiro não está fora desse contexto. De fato, como afirma Abrucio (1997 p. 9), analisando o contexto internacional que desemboca na Reforma do Estado, “Desde o final da década de 70, a reforma do Estado se tornou uma palavra de ordem em quase todo o mundo. O antigo consenso social a respeito do papel do Estado perdia forças rapidamente, sem nenhuma perspectiva de retomar o vigor”. Seguindo essa tendência, em 1995, no Brasil, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995), é lançado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (ABRUCIO 1997; BRESSER-PEREIRA 1996 e 2007), que influenciará toda a administração pública nos anos posteriores.

Como os demais estados da federação, Pernambuco também está inserido nesse ciclo de reformas. As políticas do governo do Estado de Pernambuco vivenciadas nos últimos quinze anos são, guardadas as devidas especificidades, reflexos das políticas implantadas no âmbito nacional, na década de 1990, e estas políticas tem como marco principal o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado brasileiro.

De modo similar, o Estado de Pernambuco formula, em 2003, o Programa de Modernização da Gestão – PROGESTÃO. Esse Programa será reformulado no ano de 2007 e se materializa no chão da escola sob a forma do Programa de Modernização da Gestão Escolar.

O Estado de Pernambuco, alinhado administrativamente, durante a gestão de Jarbas Vasconcelos (1999 - 2006) com as políticas do âmbito federal, lança no ano de 2003 o PROGESTÃO, e dá início ao ciclo de administração baseado no modelo gerencial. Essa lógica continua a predominar nos dois períodos do governo subsequente, de Eduardo Campos

(2007 a 2014), e são marcadas pela gestão por resultados. No ano de 2007, o governo estadual assessorado por grupos de especialistas do setor empresarial, como o Instituto de Desenvolvimento Gerencial – INDG<sup>2</sup> inicia a implantação de políticas que se baseiam em metas e resultados. O sistema de ensino é diretamente atingido por essas reformas, mediante, inclusive, a implantação de uma ação de governo: o Programa de Formação de Gestores de Escolas Estaduais de Pernambuco – PROGEPE, como se verá nos próximos capítulos.

Diante desse quadro, levantamos como hipótese de pesquisa que o curso de formação continuada de gestores em nível de aperfeiçoamento, que integrou, em 2012, o Programa de Formação de Gestores de Escolas Estaduais de Pernambuco – PROGEPE seria uma estratégia para influenciar uma postura favorável do profissional da educação aos parâmetros do gerencialismo, o que se refletiria no âmbito da gestão escolar sob a forma da adoção de práticas empresariais, bem como na perda da autonomia dos dirigentes escolares frente aos instrumentos de controle do governo estadual.

Para comprovar ou não essa hipótese, procuramos investigar a efetivação do Programa de Formação de Gestores de Escolas Estaduais de Pernambuco- PROGEPE, com seu portfólio de capacitações em nível de aperfeiçoamento oferecidas no ano de 2012.

Nesse sentido, procuramos apreender a concepção de gestão que perpassava o Programa, buscando identificar a natureza das práticas de gestão privilegiadas nos enfoques da gestão escolar. Na primeira leitura no material didático do PROGEPE, do curso de aperfeiçoamento, foco desta pesquisa, observamos que concepções de administração gerencial de empresas, como também de gestão democrática escolar estavam presentes no mesmo material didático. Para compreender a presença e o relacionamento entre essas concepções, adentramos na discussão sobre as reformas da educação em Pernambuco, o que fizemos, mediante os aportes da dissertação que relacionavam-se com o tema da pesquisa, as quais foram catalogadas através de pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD.

Sobre a primeira fase da reforma gerencial em PE, identificamos a dissertação de Mestrado de Alisson Fagner de Sousa e Silva, intitulada, *A reforma do estado e o modelo gerencial da educação na Rede pública estadual de Pernambuco (2007-2010): um estudo das políticas de formação continuada de professores do Ensino médio*. O estudo fez uma análise

---

<sup>2</sup>Instituto de Desenvolvimento Gerencial – INDG, no ano de 2012 o INDG passou a se chamar FALCONI Consultores de Resultados. VICENTE FALCONI CAMPOS, Precursor: TQC - Controle Total de Qualidade (no Brasil) Obras: Gerenciamento pelas Diretrizes; Gerenciamento da Rotina do Trabalho do Dia-a-Dia; Qualidade Total: Padronização de Empresas; Valor dos Recursos Humanos na Era do Conhecimento; TQC: Controle da Qualidade Total.

da Reforma Gerencial na educação estadual de Pernambuco entre os anos de 2007 e 2010. Teve como objetivo, analisar a implantação da reforma administrativa na educação estadual de Pernambuco entre 2007 e 2010, buscando identificar em que medida as iniciativas de formação continuada de professores do ensino médio da rede pública estadual de ensino constituíram-se em mecanismo para a consolidação da reforma gerencial no estado.

O estudo se desenvolveu por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, na qual foram examinados os relatórios de atividades da Secretaria estadual de Educação, bem como, os planos de trabalho dos programas de formação continuada desenvolvidos entre 2007 e 2010.

A pesquisa concluiu que as formações continuadas visaram consolidar a reforma gerencial na educação do estado. Entretanto, a formação continuada não foi a única forma de consolidação que foi identificada, nesse contexto ganhou destaque a política de responsabilização educacional dos docentes, tendo como uma das principais ferramentas o Bônus de Desempenho Educacional (BDE).

A dissertação de Ítalo Agra de Oliveira Silva, *O Programa de Modernização da Gestão Pública: Uma Análise da Política de Responsabilização da Gestão Pública em Pernambuco no Governo Campos (2007-2011)* teve como objetivo analisar a implementação da política de responsabilização educacional em Pernambuco a partir do Programa de Modernização da Gestão Pública (PMGP) do Governo Campos (2007 a 2011).

Adotou como metodologia a pesquisa bibliográfica documental com caráter exploratório devido à escassez de estudos sobre o objeto. Investigou os precedentes históricos e pressupostos políticos da modernização gerencial no Estado. O estudo concluiu o caráter experimental essencialmente mercadológico dessas políticas, e expôs as principais contradições contidas na política de responsabilização e as possíveis implicações para a educação pública.

A dissertação de Danila Vieira de Melo, *Quando você vai falar em IDEPE você fala em bônus – As influências do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) nas escolas estaduais*, teve como foco o estudo do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), componente do Programa de Modernização da Gestão Pública de Pernambuco – Metas para Educação (PMGE/ME).

A pesquisa teve como objetivo analisar o IDEPE, como componente da política de avaliação educacional de Pernambuco, e suas influências nas escolas da rede estadual. Como metodologia, foi realizada a análise em documentos a respeito do IDEPE, entrevistas semiestruturadas realizadas com professores e gestores que atuam nos municípios: Cabo de

Santo Agostinho, Camaragibe, Ipojuca, Jaboatão dos Guararapes, Moreno e São Lourenço da Mata.

As falas dos sujeitos entrevistados revelaram as influências da política do governo no cotidiano das escolas, no tocante à importância dada ao IDEPE, e às áreas de conhecimento como Português e Matemática, via SAEPE, como também no aumento de trabalhos burocráticos realizados pelos profissionais da escola. Foi revelado também que a partir da implantação do IDEPE e do Bônus de Desempenho criou-se uma cultura de competição e de ranqueamento entre as escolas. Diante desse fato, professores e gestores passam a trabalhar em função do Bônus.

A dissertação de Ana Claudia Dantas Cavalcanti, - *Programa de Modernização da Gestão Pública / Metas para a Educação 2007-2010: Análise sobre a gestão democrática da educação de Pernambuco*, teve como objetivo analisar o processo de construção democrática do PMGE/ME e suas repercussões na gestão democrática das escolas da rede estadual de Pernambuco.

O estudo concluiu que a implementação do PMGE/ME se deu por continuidade da política governamental, com as ações que foram adotadas com a Reforma Administrativa do Estado em 1995, que continuaram sendo desenvolvidas no governo Eduardo Campos com práticas de fortalecimento do Estado gerencial em adesão ao PNAGE, adotado por meio do PNAGE/PE.

O conjunto desses estudos evidenciou a necessidade de uma investigação mais detida nos processos formativos conduzidos pelo governo de Pernambuco, bem como, contribuíram para alicerçar os caminhos da dissertação.

Na perspectiva de compreender a natureza e foco das políticas de formação continuada de gestores escolares, procuramos apreender a sua relação com o Programa Modernização da Gestão de Pernambuco e a Política de Responsabilização Educacional.

A política de formação do Programa de Formação Continuada de Gestores Educacionais de Pernambuco – PROGEPE, portanto, foi o foco de nossa pesquisa. O Programa de Formação abrangeu cursos “lato sensu” e “stricto sensu” oferecidos aos profissionais da educação, ou seja: Curso de Aperfeiçoamento, Curso de Especialização e Curso de Mestrado Profissional. Considerando a sua abrangência e o tempo que dispúnhamos para elaborar a dissertação delimitamos o estudo ao curso de aperfeiçoamento.

Instigados pelas leituras iniciais sobre o Programa de Modernização da Gestão PMGE/ME e seu desdobramentos, delineamos a questão de pesquisa: A quais propósitos

atende a formação de gestores escolares oferecida pelo Programa de Formação de Gestor Escolar de Pernambuco - PROGEPE?

Como objetivo geral definimos: Apreender a relação do Programa de Formação de Gestores Escolares de Pernambuco com o Programa de Modernização da Gestão do Estado de Pernambuco mediante a identificação dos direcionamentos das formações oferecidas no Curso de Aperfeiçoamento.

Como objetivos específicos: Apreender a concepção de gestão escolar do Programa de Modernização da Gestão; identificar os princípios orientadores dos processos formativos do Programa de Formação de Gestor Escolar de Pernambuco - PROGEPE; identificar a compatibilização das metas de desempenho para os gestores definidas pelo governo estadual e as condições dadas aos gestores escolares para sua implementação; identificar os limites e as perspectivas da gestão escolar frente ao programa de modernização da gestão na concepção dos gestores escolares.

As motivações para a realização dessa pesquisa decorreram de alguns questionamentos sobre os efeitos que o tipo de gestão por metas para alcançar resultados pode eventualmente provocar ao profissional da educação, e principalmente os que atuam na gestão. Os temas gestão da educação como também gestão escolar sempre suscitaram reflexões, tanto na minha formação inicial como também ao longo da pós-graduação *stricto sensu*.

Entendemos que pesquisar esse tema seja de grande importância para a comunidade acadêmica, pois, supre uma lacuna quanto aos estudos que procuram compreender a formação oferecida pelo estado de Pernambuco aos gestores escolares para a investidura no cargo. Os achados dessa pesquisa contribuem para entender a dinâmica desse processo, e seus desdobramentos na gestão escolar, bem como podem favorecer a melhoria da gestão da educação, da gestão da escola pública e a compreensão do papel dos atores envolvidos nesse processo. Desse modo, é entendido que este trabalho poderá contribuir tanto para a reflexão dos legisladores que possam vir a ler os resultados dessa pesquisa, como dos envolvidos na gestão da educação e da escola.

### **1.1 Aspectos teórico-metodológicos**

Esta pesquisa que teve por foco a formação continuada de gestores escolares, se insere no campo de estudo das políticas educacionais. Entende-se que política educacional, de acordo com Saviani (2007) “diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação. Tratar, pois, dos limites e perspectivas da política educacional

brasileira implica examinar o alcance das medidas educacionais tomadas pelo Estado brasileiro”.<sup>3</sup>

Como mencionado, anteriormente, o estado de Pernambuco também acompanhou a lógica da reforma gerencial do Estado, capitaneada pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995 e adota um novo modelo administrativo, lançando no ano de 2003, o Programa de Modernização da Gestão Pública – PROGESTÃO.

O governo estadual, no ano de 2007, alinha suas políticas à dinâmica gerencial do projeto antecessor - PROGESTÃO. Com esse alinhamento, o processo formativo de gestores escolares orienta-se por esse paradigma, o que terá relação direta com o trabalho dos gestores escolares no chão da escola.

Essa perspectiva orientou a delimitação do objeto de estudo, a definição do método, procedimentos e técnicas metodológicas desenvolvidos ao longo da investigação.

Adotamos o método qualitativo, porque diante da complexidade do tema em questão, apenas um levantamento estatístico, ou quantificações, não responderia. Portanto, como um estudo compreensivo, descrevemos as características desse processo de formação e suas variantes.

Para Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa qualitativa descreve a complexidade do comportamento humano e fornece uma análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento entre outros aspectos. É utilizada quando se busca descrever a complexidade de determinado problema, não envolvendo manipulação de variáveis e estudo experimentais. Uma das preocupações dessa abordagem é com a descrição e apresentação da realidade tal como é em sua essência. Na perspectiva de Richardson (2011, p. 90), este tipo de pesquisa “pode ser caracterizada como uma tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados”.

### 1.1.1 O campo de estudo e sujeitos da pesquisa

As escolas estaduais de Pernambuco passaram por mudanças no que se refere à gestão, norteadas por programas ainda iniciados na década de 1990. Esse processo já dura 16 (dezesseis) anos, nos quais, a dinâmica da gestão escolar teve que se adequar às diversas determinações introduzidas pelos governos que são adeptos dessas tendências.

---

<sup>3</sup> Conferência proferida na Pontifícia Universidade Católica de Campinas em 19 de junho de 2007. Vide: Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96>. Acesso em julho 2016.

Diante desse processo de transformação da gestão pública, iniciado há duas décadas, com a reforma administrativa do estado brasileiro, que norteou todos os outros planos em âmbito estadual, é grande o acervo de documentos que servem de direcionamento para análise de tais políticas aplicadas no âmbito da gestão pública e de seus desdobramentos no campo da gestão educacional. Tais documentos nos auxiliaram como indicadores para a coleta de dados no campo de pesquisa, conforme descrevo mais adiante.

Para compreender esse processo, entendemos que os sujeitos diretamente envolvidos deveriam ter direito a voz. Para ouvir os diretores escolares, elencamos como campo de pesquisa: Escolas de educação básica da rede estadual de Pernambuco. Para compreender esse processo no chão da escola, entendemos que teríamos que realizar contatos in loco, para entender a política de formação continuada desenvolvida e seus desdobramentos.

Na definição do campo de pesquisa, utilizamos alguns critérios para a escolha das escolas as quais participaram da pesquisa empírica. Definimos 8 (oito) escolas estaduais situadas nas seguintes Gerencias Regionais de Educação – GRE: GRE Recife Norte, GRE Recife Sul. Sendo que, em cada GRE pesquisamos 4 (quatro) escolas. Em cada GRE foram escolhidas duas escolas de referência<sup>4</sup> e duas escolas que não eram de referência, as escolas deveriam estar localizadas no município sede de cada GRE citada.

Os critérios de escolha das escolas foram os seguintes: 1) o quantitativo de 8 (oito) escolas está relacionado ao número de GREs definidas como campo de pesquisa; 2) o número de 4 (quatro) escolas por GRE abrange tanto escolas de referência como escolas que não são de referência; 3) a localização das escolas delimita-se apenas as escolas situadas na Região Metropolitana do Recife – RMR. O campo de pesquisa foi definido em função do tempo destinado para a coleta de dados, levando em consideração, este número de escolas dentro do universo em que estão inseridas.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram: 1 (um/a) diretor/a de cada escola campo de estudo, totalizando – 8 sujeitos da pesquisa.

A escolha dos sujeitos da pesquisa deveu-se ao fato de serem os diretores escolares que já participaram do curso de aperfeiçoamento e poderiam expor a sua compreensão do programa PMGE/ME e do curso do PROGEPE, como também a relação do programa e do curso com a sua maneira de gerir a escola.

### 1.1.2 Coleta e análise de dados

---

<sup>4</sup>Termo *Referência* conforme a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Ver: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>>

Inicialmente, realizamos uma pesquisa documental, pois, diante do objeto exposto tínhamos um leque de possibilidades em documentos oficiais para serem analisados, os quais nos possibilitaram obter uma visão mais precisa sobre a política de formação de gestores. Na pesquisa empírica, para a coleta de dados foi definido o questionário e a entrevista, por serem os instrumentos que mais se adequavam aos objetivos propostos. Para o tratamento e análise dos dados a análise de conteúdo se mostrou mais apropriada.

Quando se trata de análise documental, para Marconi e Lakatos (2003, p 174) “É a fase da pesquisa realizada com intuito de recolher informações prévias sobre campo de interesse”. Na perspectiva dessas autoras “Toda pesquisa implica o levantamento de dados de variadas fontes, [...]”. (MARCONI e LAKATOS, 2003 p.174)

Quando definimos o método da pesquisa, entendíamos que o acervo documental nos guiaria a uma pesquisa de campo mais precisa. “Esse material-fonte geral é útil não só por trazer conhecimentos que servem de *back-ground* ao campo de interesse, como também para evitar possíveis duplicações e/ou esforços desnecessários; pode, ainda, sugerir problemas e hipóteses e orientar para outras fontes de coleta” (MARCONI e LAKATOS, 2003 p.174.).

Nos quadros a seguir apresentamos os documentos que foram utilizados na fase documental da pesquisa, que nos deram suporte para ouvir a voz dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 1 - Documentos para análise

<b>Tipo de documento</b>	<b>Ano</b>	<b>Descrição</b>
Regulamento DECRETO Nº 38.103, DE 25 DE ABRIL DE 2012	2012	Regulamenta os critérios e procedimentos para realização de processo de seleção para função de representação de diretor escolar e diretor adjunto das escolas estaduais, e dá outras providências.
Edital de convocação para o curso de aperfeiçoamento	2012	Torna público os critérios e procedimentos necessários para a realização de Processo de Seleção para a função de representação de diretor escolar e diretor adjunto do magistério público do ensino fundamental e médio das unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino, no âmbito do Programa de Formação de Gestor Escolar – PROGEPE.
Material didático	2012	12 módulos do Material didático do Curso de Aperfeiçoamento de Gestor Escolar do PROGEPE

Quadro 2 - Material didático do Curso de Aperfeiçoamento de Gestor Escolar do PROGEPE

ORDEM	MÓDULOS
1	Políticas Públicas – Conhecimento e Aplicação
2	Gestão com Foco na Educação Em Valores Humanos, Cultura de Paz e Sustentabilidade
3	Gestão Democrática, Instrumentos de Gestão e Diálogo com a Comunidade
4	A Contribuição dos Órgãos Colegiados na Melhoria da Aprendizagem dos Estudantes
5	Projeto Político Pedagógico
6	Gestão Financeira
7	Educação de Qualidade Social
8	O Impacto da Neurociência na Sala de Aula
9	Tecnologias a Serviço da Educação e Gestão
10	Competências e Gestão de Pessoas
11	Monitoramento e Avaliação dos Processos de Ensino e Aprendizagem
12	Política de Responsabilização Educacional

Os documentos citados foram escolhidos porque estão relacionados com o curso de formação continuada em gestão escolar do PROGEPE. Esses documentos e materiais didáticos nos levaram a compreender a formação continuada para os profissionais que pleiteiam o cargo de diretor escolar.

Quanto aos instrumentos para a coleta de dados da pesquisa empírica, definimos na primeira parte da pesquisa o questionário, em seguida, de acordo com os dados obtidos no questionário, a entrevista.

Entendemos que o primeiro contato com os sujeitos participantes do estudo, para coleta de dados sobre o processo de formação e suas repercussões nas atividades como gestor escolar, poderia ser melhor conduzido através da aplicação de questionários, pois o contato mais direto do pesquisador com sujeito da pesquisa não é necessário. Conforme Marconi e Lakatos (2003), o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.

Como já mencionado o questionário serviu de base para a aplicação da entrevista, pois possibilitou a nossa decisão para saber se o sujeito ou o grupo que ele estava inserido seria relevante para a obtenção das informações e dados da pesquisa. Os questionários na

perspectiva de Richardson (2011, p. 189) “cumprem pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social”

O questionário utilizado nesse momento da pesquisa continha perguntas fechadas. Nessa perspectiva os questionários são aqueles instrumentos em que as perguntas ou as afirmações apresentam categorias ou alternativas fixas e preestabelecidas. O entrevistado deve responder a alternativa que mais se ajusta as suas características, ideias ou sentimentos (RICHARDSON, 2011).

Primeiramente, o questionário foi aplicado aos gestores escolares sujeitos da pesquisa, pois, a partir de suas respostas, ele era considerado apto ou não para participar da fase da entrevista. Nessa fase de coleta de dados, aplicamos o questionário a 12 (doze) diretores escolares, diante das respostas obtidas, escolhemos 8 (oito) entre os 12 (doze), para a fase da entrevista.

Após esse primeiro momento da pesquisa foi aplicada a entrevista. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 222) “a entrevista é uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária. Tipos: Padronizada ou Estruturada, Despadronizada ou Não-Estruturada, Painel”. Para Richardson (2011, p. 207) “é a interação face a face, pois tem o caráter, inquestionável, de proximidade entre as pessoas, que proporciona as melhores possibilidades de penetrar na mente, vida e definição dos indivíduos”.

Para a obtenção dos dados pela entrevista, definimos o tipo não estruturada como a mais indicada para o que a pesquisa se propunha. A entrevista não estruturada também chamada de entrevista em profundidade, em vez de responder a pergunta por meio de diversas alternativas pré-formuladas, visa obter do entrevistado o que ele considera como aspectos mais relevantes de um problema: as suas descrições de uma situação em estudo (RICHARDSON, 2011).

A entrevista foi escolhida para esta fase da pesquisa porque nesse momento de fato seriam ouvidos os principais envolvidos na política de formação do PROGEPE, os diretores de escolas estaduais.

A técnica utilizada para a análise dos dados foi a análise de conteúdo. Conforme Bardin (2011, p. 15) “A análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. A análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa e, como tal, tem determinadas características metodológicas: objetividade, sistematização e inferência (RICHARDSON, 2011).

A análise de conteúdo foi escolhida, por entendermos que é a técnica de análise de dados a que mais se adéqua a pesquisas de método qualitativo. Outra questão que justificou a utilização desse método, é que a entrevista foi utilizada como instrumento de coleta de dados, dando voz aos sujeitos da pesquisa. A análise de conteúdo nos levaria além de uma simples transcrição das falas dos sujeitos.

Na operacionalização da análise de conteúdo, foi utilizada a análise categorial. Segundo Bardin (2011, p. 147) “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos.” As categorias e subcategoria são apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 3 – Categorias e subcategorias da análise dos dados

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Gerencialismo	Reforma administrativa
	Práticas empresariais na educação
Política de Modernização da Gestão	Formação continuada de gestores escolares
	Gestão democrática
	Política de Responsabilização Educacional

As categorias e subcategorias foram definidas de forma prévia com base no objeto de estudo e nos elementos teóricos que nortearam a investigação.

Este trabalho está organizado em 5 (cinco) capítulos. No primeiro capítulo, faremos uma discussão sobre a reforma do Estado e o debate sobre a modernização do sistema educacional no Brasil. No segundo capítulo, a discussão focaliza o debate sobre a gestão democrática da educação. No terceiro capítulo descreveremos como se efetivou a reforma gerencial em Pernambuco até a implantação do Programa de Formação de Gestor Escolar de Pernambuco – PROGEPE. No quarto capítulo, analisaremos os módulos de aprendizagem do curso de formação continuada em nível de aperfeiçoamento oferecido no ano de 2012. No quinto capítulo, que antecede as considerações finais, abordaremos as falas dos sujeitos da pesquisa.

## **2 REFORMA DO ESTADO E O DEBATE SOBRE A MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL NO BRASIL**

Neste capítulo apresentamos, sucintamente, as ideias básicas que dão sustentação ao estudo realizado sobre a modernização da gestão escolar no estado de Pernambuco, objeto desta dissertação. Debruçamo-nos sobre questões políticas, econômicas e sociais, de ordem mais geral, buscando entender as relações estabelecidas com as instituições escolares no presente contexto histórico.

Na sequência, o capítulo focaliza os conceitos de democracia, gestão democrática e autonomia, categorias fundamentais do trabalho.

### **2.1 Estado, regulação, regulamentação e globalização**

O estudo realizado sobre as transformações ocorridas nas últimas três décadas, nos Estados-nação, nos leva a estabelecer os elos com as atuais políticas vivenciadas no estado de Pernambuco e, principalmente, no que se refere às políticas voltadas para a educação e para a gestão das escolas estaduais.

Vários autores admitem que os Estados-Nação passaram a receber influência direta e indireta do capital internacional, e que as transformações decorrentes da transnacionalização do capital estabeleceram uma nova ordem hierárquica entre detentores dos meios de produção e o Estado. Diante dessa discussão, procuramos nesse capítulo retomar, de forma sucinta, questões centrais da relação Estado e capital, para melhor entender as noções de Estado regulador, ou Estado regulamentador.

Nessa tarefa, tomamos como base os aportes teórico-analíticos de autores como Barroso, (2013a), Afonso, (2003) e Santos, (2002) sobre o Estado e, sobretudo, a globalização, na análise de políticas educacionais, pois, esta repousa sobre consequências políticas, econômicas, culturais e sociais.

No âmbito da globalização, o Estado mínimo é palavra de ordem, e dentro dessa ordem, os estados são levados a diminuir de tamanho. Vive-se uma tendência de reformas administrativas da *máquina*<sup>5</sup> pública, sendo essas reformas vivenciadas a partir da década de 1990, norteadas pela tendência gerencial. Os reflexos dessas transformações são sentidas no âmbito da educação, e a gestão da escola terá sua dinâmica atingida por esta nova ordem.

---

<sup>5</sup> Refiro-me a *máquina* numa perspectiva de que o Estado é formado por um todo composto por partes.

Em resposta a estes movimentos, surge na Europa e nos Estados Unidos, no final da década de 1980 um modelo de regulação que tem suas bases no Estado mínimo. Uma regulação neoliberal de descentralização da gestão do Estado. Esta forma de regulação, não se materializa mais pelo Estado Gestor, mas, pelo Estado Regulamentador, o Estado Gerente. No que tange à educação, este modelo neoliberal passa a estabelecer as regras para os sistemas educacionais da Europa, e suas influências determinaram as políticas educacionais na América Latina e conseqüentemente no Brasil (BARROSO, 2005, 2013a).

As transformações políticas e econômicas decorrentes da transnacionalização do capital puderam ser sentidas muito antes da década de 1990, período de maior força de expansão da globalização. Harvey (1989) faz uma discussão das transformações político-econômicas do capitalismo no final do século XX. Ele destaca que “são abundantes os sinais e marcas de modificações radicais em processos de trabalho, hábitos de consumo, configurações geográficas e geopolíticas, poderes e práticas do Estado” (HARVEY, 1989. p. 117).

Harvey (1989) para tratar do regime de acumulação e do modo de regulamentação social e política recorre à Escola de Regulamentação francesa, a qual, tem como ~~marco~~ fundador Michel Aglietta. Como Azevedo e Gomes (2009) destacam:

De origem francesa, a Teoria ou Escola da Regulação surge, na tradição marxista, como uma das contribuições voltadas para o entendimento das formas e funções assumidas pelo Estado no período do keynesianismo, particularmente a partir da segunda crise cíclica do século XX (no início dos anos de 1970), quando se inicia a *débâcle* desse modelo. Assim, as preocupações teórico-analíticas vão se voltar para a busca da compreensão de como se instauram as crises e suas formas de superação. Isto significa dizer que o foco investigativo recai, ao mesmo tempo, no modo como se processa a acumulação do capital e no modo como são tratadas as crises cíclicas, partindo-se da premissa marxista de que estas são inerentes às economias capitalistas. Neste contexto, a focalização simultânea dos dois modos é feita por meio do estudo da regulação dessas economias e da realidade social na qual elas se inserem, consideradas nas suas especificidades históricas (AZEVEDO e GOMES, 2009, p. 100. grifo dos autores).

Conforme Conceição (2007)

Aglietta se ocupa fundamentalmente em explicar porque o denominado “fordismo” – termo criado pelos regulacionistas mais próximos de Aglietta, como Robert Boyer, Benjamin Coriat e Alain Lipietz, no final dos anos 70 - entra em colapso no final dos anos 60 e início dos anos 70, e tira conclusões sobre o tipo de crise que daí decorreria. À fantástica articulação capitalista, que permitiu a notável acumulação capitalista do pós-guerra – fase essa denominada por muitos de “Anos Dourados”, no auge do keynesianismo -,

sucedeu-se uma série de problemas marcados pelo seu oposto (CONCEIÇÃO, 2007, p 4)

Diante desse ciclo que se desenvolveu no pós guerra, de acumulação de capital e de pouca interferência do estado sobre a regulação da economia, chegou-se ao ponto em que a “mão invisível do mercado de Adam Smith” (Harvey, 1989) não conseguia mais dar as respostas de crescimento estável para o capitalismo: na perspectiva regulacionista se faz necessário a interferência do Estado face ao problema vivenciado pela crise instalada.

Nesse novo ciclo, as ações do Estado passam por uma mudança de paradigma na administração pública. Sai de cena o modelo de regulação burocrático-profissional do Estado gestor, passando para o modelo pós-burocrático de um Estado mais regulamentador (BARROSO, 2005)

O Modelo de regulação burocrático-profissional predominante até a década de 1980 é marcado pela normatização direta do Estado, caracterizada pelo estado regulamentador. Este modelo para Barroso (2000, p. 65) mostra que “a escola é um serviço do Estado sujeito a padrões e normas, forte intervenção direta do governo central através do corpo de funcionários da gestão da escola, cuja função é controlar a aplicação de normas e regulamentos”. Este modelo traduzia-se, ao nível institucional e organizativo, numa combinação da componente burocrática (que privilegiava a racionalidade administrativa, própria à intervenção do Estado), com a componente profissional docente (que privilegiava a racionalidade pedagógica) (BARROSO, 2013a, p. 15).

O modelo de regulação pós-burocrático ou regulamentador, conforme Barroso (2005) converge parcialmente com o modelo de governança e regulação, Estes modelos organizam-se em torno de dois referenciais principais: o do “Estado avaliador” e o do “quase-mercado”. Estes novos modos de regulação que se podem designar genericamente de pós-burocráticos caracterizam-se, sobretudo, pelo fato de não se basearem, como no modelo burocrático, na legitimidade da racionalidade e da lei, consideradas simultaneamente como formas de coordenação e fonte de valores (BARROSO, 2013a).

Diante dos acontecimentos, ocorridos nas décadas de 1960 e 1970 (HARVEY, 1989), um evento posterior nesse contexto de transformações do Estado e de sua relação com o social, nas décadas de 1980 e 1990 a *globalização* se faz presente nessas transformações, tanto econômicas como sociais. Conforme Giddens (1999, p. 38. grifo do autor) “A história do desagradável termo *Globalização* é interessante. Apenas a dez anos atrás dificilmente era usada, fosse em trabalhos acadêmicos ou na imprensa popular”. Para Giddens (1999), a globalização não diz respeito em absoluto apenas, ou mesmo basicamente, à interdependência

econômica, mas à transformação do tempo e do espaço em nossas vidas. Eventos distantes, quer econômicos ou não, afetam-nos mais imediatamente que jamais antes. Numa definição mais precisa do termo globalização, segundo Giddens (1999, p. 43) “a globalização, em suma, é uma complexa variedade de processos, movidos por uma mistura de influências políticas e econômicas”.

Castells (1999) define a globalização não somente no sentido econômico, mas destaca a sua amplitude de abrangência, porém, ao mesmo tempo, atribui a economia o papel de protagonista.

A globalização não é sinônimo de internacionalização. Estritamente falando, é o processo resultante a capacidade de certas atividades de trabalho como uma unidade em tempo real numa escala planetária. É um novo fenômeno porque só os dois últimos séculos XX tornou-se um sistema de sistemas de tecnologia da informação, telecomunicações e transporte, que articulou tudo o mundo em uma rede de fluxos que convergem funções e unidades estrategicamente dominante em todas as áreas de actividade humano. Assim, a economia global não é, em termos emprego, mas uma pequena parte da economia mundo. Mas é a parte crucial (CASTELLS, 1999, p. 2).

Ainda em se tratando desse novo movimento transfronteiriço, para Santos (2002, p 36, 37) “o que distingue a atual onda de globalização da que ocorreu no século XIX é o fato que esta última ter contribuído para o fortalecimento dos estados centrais (ocidentais), enquanto a atual globalização produz o enfraquecimento dos poderes do Estado”.

Para Santos (2006)

O consenso do Estado fraco tem base no pressuposto de que o Estado, ao invés de ser o espelho da sociedade civil, é o seu oposto e, potencialmente, o seu inimigo. O estado é opressor inerentemente limitando a sociedade civil, e só reduzindo seu tamanho é possível reduzir seus efeitos nocivos e, assim, fortalecer a sociedade civil. Assim, o Estado fraco tende também a ser um Estado mínimo. De acordo com o consenso da democracia liberal, os direitos cívicos e políticos têm uma absoluta prioridade sobre os direitos sociais e econômicos. Eleições livres e os mercados livres são dois lados da mesma moeda: o bem comum alcançado através das acções de indivíduos utilitaristas envolvidos em trocas competitivas com o mínimo de interferência estatal (SANTOS, 2006).

Conforme Cury (2007), na perspectiva liberal conservadora, quanto as atribuições do Estado limitavam-se apenas as tarefas básicas da segurança das fronteiras, da moeda, da diplomacia, da guerra e da paz, da justiça e das grandes diretrizes e coordenação das ações. E diante da complexidade cada vez maior da sociedade, o elo entre o Estado com o cidadão deveria obedecer a uma descentralização sob o princípio da subsidiariedade. E, por esse veio,

constituem-se, então, novos espaços de articulação entre Estado e Sociedade por meio dos Conselhos e das Agências Reguladoras.

O que acontece no atual momento da globalização está cercado de dúvidas, e o que irá acontecer com as conquistas sociais a partir da década de 1990.

O que ocorre na fase atual de globalização e transnacionalização do capitalismo mostra que estamos perante a emergência de novos fatores e processos (econômicos, políticos e culturais) que trazem consigo as incertezas em relação aos direitos sociais conseguidos na esfera nacional, deixando também em aberto outras possibilidades para uma nova geração de políticas e direitos que possam atualizar as conquistas da cidadania democrática, agora na esfera de outras instâncias e contextos que transcendem o próprio Estado-nação, embora podendo e devendo articular-se com este (AFONSO, 2007. p. 86-87).

Nas últimas décadas, em que a globalização foi tratada como *palavra de ordem*, os Estados-Nação passaram por várias adaptações ao modelo vigente. Diante das mudanças de paradigma administrativo, as quais, os Estados foram se adaptando, emerge a reforma gerencial.

O Estado contemporâneo estava em uma escalada de perda de poder e ação, especialmente se levarmos em conta os problemas da “governabilidade” (governos sobrecarregados) e os efeitos da globalização. Com isso, emergiu naquele momento não só um Estado com menos recursos; era um Estado nacional com poder reduzido. Para enfrentar a nova dinâmica, o aparato governamental precisava ter mais agilidade e ser mais flexível, tanto em sua dinâmica interna como em sua capacidade de adaptação às mudanças externas (ABRUCIO, 1997).

Diante das mudanças globais, surge o modelo de administração gerencialista, sendo uma resposta para alavancar a flexibilização, eficácia e a eficiência da administração pública. Conforme Abrucio (1997), desde o final da década de 1970, a reforma do Estado se tornou uma palavra de ordem em quase todo o mundo. O antigo modelo que era adotado com vista no social a respeito do papel do Estado perdia forças rapidamente, sem nenhuma perspectiva de retomar a sua força. A introdução do modelo de administração gerencial no setor público faz parte deste contexto.

Para Newman e Clarke (2012, p. 354. grifo dos autores) “a expressão *estado gerencial* em uma tentativa de dar um nome aos processos de transformação cultural e política que estavam ocorrendo na Grã-Bretanha na década de 1980 e 1990 sob o comando de Margaret Thatcher (1979-1992) e John Major (1992-1997)”.

O modelo gerencial passa a ser visto como uma alternativa ao burocratismo, ao ponto em que se pensava o modelo vigente de administração pública como uma chaga do Estado, e que a solução para as crises vividas estaria no presente na iniciativa privada.

A ascensão de teorias extremamente críticas às burocracias estatais, como o *publicchoice* nos Estados Unidos e o ideário neoliberal hayekiano (principalmente na Grã-Bretanha), abriu espaço para o avanço do modelo gerencial como referência ao setor público. Mas a visão negativa a respeito da burocracia não se vinculava apenas a teorias intelectualmente mais elaboradas. De uma forma avassaladora, a perspectiva do senso comum contra a burocracia, normalmente anedótica, se expandia rapidamente no final da década de 70 e no começo da de 80. Nos Estados Unidos [...] Ao sentimento antiburocrático juntava-se a crença, presente em boa parte da opinião pública, de que o setor privado possuía o modelo ideal de gestão (ABRUCIO, 1997. p. 10-11. grifo do autor).

Como alternativa para o burocratismo, a tendência gerencial, de cunho empresarial, ganha espaço no cenário como uma espécie de redentora. “Os métodos de administração burocrática eram desafiados pela promessa de uma abordagem mais dinâmica e empresarial para gerir as organizações.” (NEWMAN e CLARKE, 2012. p. 360)

Os eixos do gerencialismo centram-se em: modernizar, descentralizar e avaliar. Conforme Abrucio (1997), a proposta do modelo gerencial nos últimos anos não tem sido somente utilizado como mecanismo para reduzir o papel do Estado. O *managerialism*<sup>6</sup> se acoplou, dentro de um processo de defesa da modernização do setor público, a conceitos como busca contínua da qualidade, descentralização e avaliação dos serviços públicos.

Nessa ótica, os acontecimentos imbricados na globalização, em que está contida a administração gerencial, os Estados, tanto centrais como periféricos, são levados a aderir a esse modelo de administrar a *máquina* pública.

## 2.2 Gerencialismo e Reforma do Estado no Brasil: alguns aportes

O Brasil seguindo essa tendência da administração pública, no ano de 1995 lança o seu plano diretor da reforma administrativa do Estado brasileiro. Para Abrucio (1997), o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado é um grande avanço, partindo da experiência internacional, mais particularmente da vertente gerencial inglesa, e apontando para a necessidade de se construir uma Administração Pública condizente com as mudanças ocorridas no mundo.

---

<sup>6</sup>Managerialism: termo que em português significa gerencialismo.

A administração pública no Brasil se deu de várias formas, em que cada modelo correspondia a um momento histórico. As formas de administração pública no Brasil são descritas por Bresser-Pereira (2007, p. 11) como: “patriarcal, burocrática e gerencial”. Cada um desses modelos se insere em uma forma de Estado, em que existe um grupo dirigente dominante e um regime político que se adéqua a cada forma de administrar. No quadro abaixo, é descrito cada item relatado, para que tenhamos melhor entendimento das transformações da administração pública até a década de 1990.

Quadro 4 - Formas Históricas de Estado e de Administração

<b>CATEGORIA</b>	<b>1821 a 1930</b>	<b>1930 a 1985</b>	<b>1990...</b>
<b>Estado/sociedade</b>	Patriarcal dependente	Nacional-desenvolvimentista	Liberal-dependente
<b>Regime político</b>	Oligárquico	Autoritário	Democrático
<b>Classes dirigentes</b>	Latifundiários e burocracia patrimonial	Empresários e burocracia pública	Agentes financeiros e rentistas
<b>Administração</b>	Patrimonial	Burocrática	Gerencial

FONTE: Bresser-Pereira. Revista de Sociologia e Política Nº 28: 9-30 jun. 2007

A tendência gerencial da administração pública no Brasil não é somente um evento da globalização na década de 1990. Decorre de um movimento que teve seus primeiros delineamentos ainda na década de 1930 até chegar a reforma administrativa dos anos de 1990.

#### Segundo Bresser Pereira (1996)

No Brasil a ideia de uma administração pública gerencial é antiga. Começou a ser delineada ainda na primeira reforma administrativa, nos anos 30, e estava na origem da segunda reforma, ocorrida em 1967. Os princípios da administração burocrática clássica foram introduzidos no país através da criação, em 1936, do DASP – Departamento Administrativo do Serviço Público. O DASP foi extinto em 1986, dando lugar à SEDAP - Secretaria de Administração Pública da Presidência da República -, que, em janeiro de 1989, é extinta, sendo incorporada na Secretaria do Planejamento da Presidência da República. Em março de 1990 é criada a SAF - Secretaria da Administração Federal da Presidência da República, que, entre abril e dezembro de 1992, foi incorporada ao Ministério do Trabalho. Em janeiro de 1995, com o início do governo Fernando Henrique Cardoso, a SAF transforma-se em MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (BRESSER PEREIRA, 1996, p. 6).

Dentro desse contexto de reformas da *máquina* administrativa estatal, em 1995 foi implantado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Seguindo a tendência

internacional, no qual muitos países, tanto europeus como da América latina já haviam implantado suas reformas administrativas, o Brasil procurou adequar à reforma do Estado às necessidades locais. No entanto, nesta reforma, segue o modelo de gestão em que o foco é a prática gerencial. O Plano Diretor é um marco na maneira de o Estado brasileiro regular os setores da administração pública, e foi criado dentro das bases da administração gerencial, a qual tem como foco, extinguir práticas administrativas as quais engessam a administração pública.

Este “Plano Diretor” procura criar condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais. No passado, constituiu grande avanço a implementação de uma administração pública formal, baseada em princípios racional-burocráticos, os quais se contrapunham ao patrimonialismo, ao clientelismo, ao nepotismo, vícios estes que ainda persistem e que precisam ser extirpados (BRASIL, 1995 p. 6).

Para a implantação dessa reforma administrativa ocorrida nos anos de 1990 no Brasil foi necessário que se entendesse que o país já vivia uma crise como a descrita por Bresser-Pereira (1996). No Brasil a percepção da natureza da crise e, em seguida, da necessidade imperiosa de reformar o Estado ocorreu de forma acidentada e contraditória, em meio ao desenrolar da própria crise. Entre 1979 e 1994 o Brasil viveu um período de estagnação da renda per capita e de alta inflação sem precedentes. Em 1994, finalmente, estabilizaram-se os preços através do Plano Real, criando-se as condições para a retomada do crescimento.

A reforma administrativa que rompe com o modelo burocrático tradicional, passa a ter um alinhamento maior com práticas empresariais, passa-se a ser mais exigido metas e resultados pelas metas. Nesse contexto observa-se uma flexibilização dos órgãos públicos diante desse novo modo de administrar.

Peci descreve como

[...] o conjunto de medidas que visam à flexibilização da gestão pública, denominado aqui de Nova Gestão Pública, tinha por principal objetivo enfatizar questões como autonomia, independência e flexibilidade dos órgãos públicos, conceitos como responsabilização e busca de resultados, além de um conjunto de medidas que visavam aproximar a administração pública da administração privada. (PECI, 2007, p. 20)

Seguindo esses parâmetros de gestão pública, alguns estados brasileiros foram pioneiros nesse modelo de gerir a administração pública, sendo que, Pernambuco desponta ao lado de São Paulo e Minas Gerais como pioneiros na implantação de reformas que tinham

como foco a gestão gerencial, na qual o Estado passa a administrar com base no Accountability. O estado de Pernambuco inicia a sua reforma administrativa a partir do final da década de 1990.

### 2.3 Accountability

Antes de prosseguir com a discussão sobre o modelo de administração gerencial implantada em Pernambuco, fazemos uma breve ilustração do Accountability no setor educacional, pois, dentro do modelo gerencial de administrar, ele se faz presente no que concerne à responsabilização pelos resultados obtidos.

Almerindo Janela Afonso define o Accountability como

uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de *prestação de contas* que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos (AFONSO, 2012. p. 472. grifo do autor).

Para Maroy e Voisin (2013), nesse modelo de gestão, a escola fica cada vez mais submetida a uma gestão de metas e resultados, que são instituídas por políticas educacionais que ganham vários nomes. O accountability é definido em países anglo-saxões como política *dura*, em países da Europa continental é definido como *gestão* mais *suave*. Estes recursos de nomenclatura, na verdade, cobrem uma diversidade de arranjos institucionais e ferramentas de fixação das políticas que, no entanto, participam de um mesmo grupo, de um mesmo modelo político que conceitua a escola como um sistema de produção escolar.

### 3 GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

O presente capítulo tem como objetivo adentrar na discussão de estudos recentes relacionados ao campo da administração da educação com o propósito de verificar as influências das diversas perspectivas teóricas e epistemológicas na gestão escolar e no trabalho do diretor. O recorte histórico que estabelecemos tem como base os estudos que se debruçam sobre a construção do pensamento da gestão e administração no Brasil.

#### 3.1 Administração e Gestão da Educação

Inicialmente, apresentamos o levantamento dos principais estudos sobre gestão da educação, identificados no banco de teses da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Nesses dois bancos, encontramos teses e dissertações que subsidiaram os estudos acerca do tema que nos propusemos a pesquisar.

Quanto à gestão escolar no Brasil, identificamos a tese de doutorado em educação, *Perfil da Gestão Escolar no Brasil (2007)*, de Ângelo Ricardo de Souza, que nos auxiliou para a consolidação do mapeamento que havíamos iniciado sobre os principais trabalhos a respeito da trajetória da gestão escolar no Brasil no século XX. Considerando a sua abrangência e a convergência com os trabalhos que levantamos, fizemos a opção, no presente estudo, em destacar a tese de Souza, que faz um mapeamento de 1937 à 2004 sobre os principais trabalhos produzidos sobre a administração e gestão da educação.

O mapeamento feito por Souza (2007) aponta como um dos primeiros e mais importantes trabalhos sobre administração escolar, *Introdução a Administração Escolar*, de José Carneiro Leão 1939<sup>7</sup>. O trabalho de Leão é uma obra que faz uma comparação entre a educação brasileira e a educação de outros países, fazendo um estudo de administração educacional comparativo. Leão defende que o cargo de diretor escolar seja ocupado por um legítimo representante do Estado. Esta concepção de diretor como defensor da política educacional corresponde à ideia, hegemônica à época, de que o dirigente escolar é antes de tudo, antes mesmo de suas funções de educador, um representante oficial do Estado, através do seu papel de chefe de uma repartição oficial, que é a escola pública e, como tal, teria o dever de se comprometer com os rumos políticos da administração governamental, a qual,

---

<sup>7</sup>LEÃO, Antônio Carneiro. 1953. *Introdução à administração escolar*. 3ª. Edição. São Paulo: Cia. Editora Nacional.

muito possivelmente, fora responsável pela sua indicação para assumir tal cargo (SOUZA, 2007).

Souza (2007) apresenta o texto de José Querino Ribeiro, 1952<sup>8</sup>, o qual se divide em duas partes. Como primeira parte, o autor transcorre um percurso que vai da complexidade da escola moderna até a identificação do problema da administração escolar, passando por discussões acerca dos princípios e responsabilidades da escola e pelas fontes de inspiração da administração escolar. Coloca como principais inspirações da administração escolar as teorias de Frederick Taylor<sup>9</sup> (1856 a 1915) e Henri Fayol<sup>10</sup> (1841 a 1925). A segunda parte apresenta os aspectos, tipos, processos, meios e objetivos da administração escolar, numa perspectiva de conceituação dos elementos e orientação do trabalho da administração escolar.

Lourenço Filho 1976<sup>11</sup>, estabelece uma série de procedimentos para o dirigente escolar, na busca da eficiência e da influência sobre as atividades de ensino que vão desde o processo de sistematização de objetivos, readequação da relação meios e fins, até os cuidados com os edifícios escolares, zelo na frequência dos alunos, regularidade com a documentação escolar, inspeção do trabalho dos professores, avaliação dos resultados de todo o trabalho (SOUZA, 2007).

Ainda o trabalho de Souza (2007) aborda a obra de Anísio Teixeira<sup>12</sup>, a qual perpassa esse período de administração escolar clássica, mesmo que em alguns momentos sua obra tenha equivalência aos anteriores mencionados. Teixeira coloca que a administração escolar tem que centrar-se no docente e no aluno. Abandonando o princípio de que Fayol defende para a administração do trabalho na fábrica, na qual a maior eficiência tem que centrar-se no processo de administração e não da produção.

Mirtes Alonso 1976<sup>13</sup> entende que o papel do diretor na escola não é de desenvolver um trabalho técnico pedagógico, mas é sim uma tarefa administrativa. Por trabalho técnico-pedagógico, a autora compreende aquele desempenhado pelos professores e, em particular, pelos especialistas da educação (pedagogos), sendo que a estes cumpre a tarefa de coordenação e gestão pedagógica e àqueles resta a tarefa de execução pedagógica. Por

---

<sup>8</sup>RIBEIRO, José Querino. *Ensaio de uma teoria da administração escolar*. São Paulo: USP, 1952

<sup>9</sup>TAYLOR, F. W. *Princípios da Administração científica*. Tradução de Arlindo Vieira Ramos. ed. 8. São Paulo: Atlas, 1990

<sup>10</sup>FAYOL, H. *Administração industrial e geral*. São Paulo: Atlas, 1994

<sup>11</sup>LOURENÇO FILHO, Manoel B. 1976. *Organização e administração escolar: curso básico*. 7ª. Edição. São Paulo: Melhoramentos. Brasília: INL.

<sup>12</sup>TEIXEIRA, Anísio. 1961. Que é administração escolar? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.36, n.84, 1961. p.84-89.

<sup>13</sup>ALONSO, Myrtes. 1976. *O papel do diretor na administração escolar*. São Paulo: DIFEL/EDUC.

trabalho administrativo, Alonso compreende as tarefas de tomada de decisões, organização, planejamento e supervisão do trabalho escolar (SOUZA, 2007).

Na transição dos anos de 1970 para 1980, Benno Sander<sup>14</sup>, desponta como um importante autor no campo da administração educacional no Brasil. Na concepção desse estudioso da administração em educação, a administração é um campo híbrido em que diferentes áreas contribuem, sendo o ato administrativo, sustentado em bases políticas e pedagógicas (Souza, 2007), podendo a administração da educação ser estudada pelos enfoques: “jurídico, comportamental, organizacional e sociológico”(SANDER, 1982, p. 11 apud SOUZA, 2007, p. 61).

Um dos principais trabalhos na década de 1980 apontado por Souza (2007) é a tese de doutoramento de Vitor Henrique Paro<sup>15</sup> publicada em 1986

Nesse trabalho o autor procura demonstrar como as duas tendências então dominantes no pensamento da administração educacional brasileira de então estavam equivocadas. De uma parte, a concepção que advogava que a escola poderia ser administrada pelos mesmos procedimentos da empresa capitalista, e de outra, a concepção que avaliava ser desnecessário qualquer tipo de organização administrativa na escola; ambas incorriam, na visão de Paro, no mesmo engano de não levarem em conta que a administração escolar recebia decisivas influências e impactos dos determinantes sociais e econômicos (Souza, 2007, p. 86).

O trabalho de Souza (2007), o qual é utilizado como base de levantamento sobre as produções no campo da administração educacional no Brasil, mostra uma forte tendência pós Constituição Federal - CF de 1988 até 2004, para produções voltadas para a gestão democrática da educação. Essa discussão sobre as influências, do construto da administração e gestão escolar no Brasil retomaremos posteriormente fazendo *link* com a voz dos sujeitos da pesquisa. No próximo tópico abordaremos a gestão democrática da educação.

### **3.2 Gestão Democrática da educação**

Com base no levantamento feito, iniciamos a discussão sobre os princípios que norteiam a gestão democrática da escola.

---

<sup>14</sup>SANDER, Benno. *Administração da Educação no Brasil: evolução do conhecimento*. Fortaleza: Edições UFC; Brasília: ANPAE, Caderno de Administração Escolar VII, 1982, 64p.

<sup>15</sup>PARO, Vitor. 1988. *Administração Escolar: introdução crítica*. 3ª. Edição. São Paulo: Cortez.

### 3.2.1 Democracia

Como mencionado no trabalho de Souza (2007), no período pós CF de 1988, houve uma forte tendência para as produções na área da gestão da educação, com foco na gestão democrática. Para o entendimento de que a gestão democrática da educação ou da gestão da escola não se limita ao simples ato de descentralizar as atividades administrativas, ou a escolha de dirigentes escolares através de processos eleitorais, é necessário discutir o conceito de *democracia*, e que, o que vem a ser uma gestão democrática no sentido amplo. No que tange ao conceito de democracia, não iremos tentar conceituar etimologicamente diante da variedade de conceitos, optamos por entender democracia como “governo ou poder do povo” (SARTORI 1994, p. 40)

O significado de democracia como teoria e prática ainda é motivo de muita controvérsia em função de várias misturas de conceitos decorridos no passar dos tempos. Conforme Dahl (2012) a confusão quanto ao significado de *democracia* no mundo contemporâneo, deve-se ao fato de que ela se desenvolveu ao longo de muitos milhares de anos e se origina de várias fontes. O que entendemos como democracia não é a mesma coisa que um ateniense entenderia no tempo de Péricles. As noções de democracia grega, romana, medieval e renascentista misturam-se com as noções de democracia dos séculos seguintes e geram um compilado de teorias e práticas quase sempre profundamente incompatíveis entre si, conforme segue.

Democracia para Bobbio (1986) é conjunto de regras primárias ou fundamentais que estabelecem *quem* está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais *procedimentos*. Bobbio (1998) faz uma descrição sobre as teorias de democracia, destacando na teoria da democracia três categorias históricas que confluem. Ele cita as três grandes tradições do pensamento político:

a) a **teoria clássica**, divulgada como teoria aristotélica, das três formas de Governo, segundo a qual a Democracia, como Governo do povo, de todos os cidadãos, ou seja, de todos aqueles que gozam dos direitos de cidadania, se distingue da monarquia, como Governo de um só, e da aristocracia, como Governo de poucos; b) a **teoria medieval**, de origem "romana, apoiada na soberania popular, na base da qual há a contraposição de uma concepção ascendente a uma concepção descendente da soberania conforme o poder supremo deriva do povo e se torna representativo ou deriva do príncipe e se transmite por delegação do superior para o inferior; c) a **teoria moderna**, conhecida como teoria de Maquiavel, nascida com o Estado moderno na forma das grandes monarquias, segundo a qual as formas históricas de Governo são essencialmente duas: a monarquia e a república, e a antiga Democracia nada mais é que uma forma de república (a outra é a aristocracia), onde se origina o intercâmbio característico do período pré-revolucionário entre ideais democráticos e ideais republicanos e o Governo

genuinamente popular é chamado, em vez de Democracia, de república. (BOBBIO, 1998, p. 320 – 321. Grifo nosso)

Quanto à concepção de democracia vivenciada na contemporaneidade, tem muitas semelhanças com a democracia clássica desenvolvida acerca de vinte cinco séculos atrás. Para Dahl (2012, p. 18) “Embora as práticas da democracia moderna guardem apenas uma leve semelhança com as instituições políticas da Grécia clássica, nossas ideias foram fortemente influenciadas pelos gregos, particularmente os atenienses”.

Este trabalho não se aprofundará em todos os seus conceitos e períodos históricos, o que é feito, dentre outros teóricos, por Bobbio (1998, 1986); Dahl (2012); Sartori, 1994)<sup>16</sup>.

Diante da concepção de democracia em que todos têm direitos em igualdade, há a necessidade de uma ação do Estado para dar sustentação a tal pressuposto. Para Dahl (2012) na percepção democrática, a igualdade política deve ser mantida por um conjunto definido de arranjos legais e constitucionais, sustentados pela opinião geral e, se necessários, sancionados pela lei, que efetivamente garantam a cada cidadão certos direitos, oportunidades e obrigações necessárias, e se plenamente realizados, talvez até mesmo o suficiente para garantir a igualdade política entre os cidadãos.

Na concepção econômica convencional, a liberdade conquistada pela ordem econômica é, acima de tudo, a liberdade primária de escolha no mercado: a liberdade dos consumidores de escolher entre bens e serviços, a liberdade dos empresários de competir com outros na oferta de produtos e serviços e na aquisição de recursos para produzi-los e a liberdade dos trabalhadores. (DAHL, 2012)

Bobbio (1986) aponta o Estado liberal<sup>17</sup> como pressuposto para a existência do Estado democrático

Disto segue que o Estado liberal é o pressuposto não só histórico mas jurídico do Estado democrático. Estado liberal e estado democrático são interdependentes em dois modos: na direção que vai do liberalismo à democracia, no sentido de que são necessárias certas **liberdades** para o exercício correto do poder democrático, e na direção oposta que vai da democracia ao liberalismo, no sentido de que é necessário o poder

<sup>16</sup> DAHL, Robert A. (*A democracia e seus críticos*. Tradução Patrícia de Freitas Ribeiro ; São Paulo : WMF Martins Fontes, 2012) e, em

BOBBIO, Norberto. (Dicionário de política. 11º ed. trad. João Ferreira. Brasília : Editora Universidade de Brasília, , 1998).

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia; uma defesa das regras do jogo*. Trad. e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SARTORI, Giovanni. *A Teoria da Democracia Revisitada*, v. 1. São Paulo : Mica. 1994

<sup>17</sup> Sobre Estado liberal ver Bobbio (1986)

democrático para garantir a existência e a persistência das liberdades fundamentais. Em outras palavras: é pouco provável que um Estado não liberal possa assegurar um correto funcionamento da democracia, e de outra parte é pouco provável que um estado não democrático seja capaz de garantir as liberdades fundamentais. (BOBBIO, 1986, p. 20. grifo nosso)

Apesar de todas as críticas nos dias atuais ao Estado liberal é ele o que oferece às maiores condições as práticas democráticas, o desenvolvimento da democracia, como, a participação através de voto e posteriormente o sufrágio universal, criação de órgãos representativos desde poder em âmbito mais abrangente ao poder no âmbito local.

Quanto à questão da representatividade, o processo democrático se materializa através da participação. As instancias representativas se utilizam de mecanismos de participação para a efetivação da democracia. Verifiquemos como o Estado faz a gestão da *máquina* pública, se é mais ou menos a partir de alguns princípios de gestão democrática.

### 3.2.2 Gestão democrática

O processo de democratização do Estado, no Brasil, não tem acontecido livre de contradições. Em uma sociedade fortemente marcada por desigualdades econômicas e sociais, as relações estabelecidas entre as classes ou grupos sociais são normalmente permeadas de conflitos. Em geral, as classes dominantes, detentoras dos poderes políticos e econômicos, buscam assegurar sua posição hegemônica e assim permanecer, por meio da apropriação das estruturas do Estado, fazendo com que este opere a serviço de seus interesses, o que diversos autores denominam de “privatização do Estado” (BRASIL, 2006). O entendimento que se tem é que o público passa a ser visto como privado e, a operação de grupos com poder para o direcionamento das políticas públicas do Estado para satisfazer os seus interesses.

Como afirma Cury, “A gestão democrática como prática histórica, nos move em direção contrária a nossa trajetória política onde os nossos gestores se pautam, ora por um movimento paternalista, ora por uma relação propriamente autoritária” (CURY, 2002, p. 165). O autoritarismo e o paternalismo são práticas presentes em democracias em que ou as instituições são frágeis ou a participação restringe-se ao simples ato de votar.

A partir da metade dos anos 1970, a sociedade brasileira iniciou um longo e intenso processo de luta pela redemocratização do País. Novos atores entraram na cena política a fim de buscar apagar a marca autoritária que permeou o Estado brasileiro. Entre estes se encontram os educadores organizados nos seus sindicatos e associações que passam a lutar

pela defesa do ensino público de qualidade para todos e pela gestão democrática, em uma luta inserida no resgate e na conquista dos direitos sociais dos cidadãos (BRASIL, 2006).

Essa forma de gerir a escola junto com a sociedade civil, no Brasil, ganha corpo na década de 1980 a partir de discussões no âmbito nacional. Essas discussões que se aprofundaram principalmente por intermédio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública<sup>18</sup>, que colocava a gestão colegiada como uma das alternativas para a melhoria da gestão escolar.

Quanto às principais legislações que sustentam a gestão democrática da escola pública, citamos, a CF de 1988 e a LDB 9.394/96. A carta magna nos garante no Capítulo III, Seção I, de que trata da educação, que a gestão da escola seja realizada de forma democrática. Assim, afirma no Art. 206, VI – a escola deve observar a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Sendo assim, a gestão democrática é uma Lei a ser cumprida dentro das instituições de ensino público

Na mesma perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9394/96, em vários pontos coloca a gestão participativa como diretriz a ser seguida. Afirma no Art. 3º VIII – que a gestão democrática do ensino público deve, também, ser desenvolvida observando a forma da Lei. Assim, no Art. 14 destaca que 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: II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A gestão democrática da educação deve ser vista não como um processo estático, mas, sim como uma dinâmica. “Assim, a gestão democrática é um objetivo e um percurso. É um objetivo porque trata-se de uma meta a ser sempre aprimorada e é um percurso, porque se revela como um processo que, a cada dia, se avalia e se reorganiza”. (GRACINDO, 2007, P. 35).

Na perspectiva de Dourado

A gestão democrática é entendida como processo de aprendizado e 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

---

<sup>18</sup>O Fórum proporcionou amplo debate sobre a educação nacional. Apresentou na Câmara dos Deputados um Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1988-1996) dentre outras conquistas. ver, BOLLMANN, M. G. N. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 657-676, jul.-set. 2010 657 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas (Dourado, 2013, p. 97-98).

Em outra definição sobre gestão democrática, na qual é entendida também como uma prática educadora, Sousa (2009b) a define como um processo democrático, no qual a democracia é compreendida como princípio, posto que se tenha em conta que essa é a escola financiada por todos e para atender ao interesse que é de todos; e também como método, como um processo democratizante, uma vez que a democracia é também uma ação educativa, no sentido da confirmação de práticas coletivas na educação política dos sujeitos.

Portanto, a gestão democrática da educação e, principalmente, da escola se faz em um cenário que existem forças que lutam em torno de projetos<sup>19</sup>, em que as forças dos detentores dos meios de produção, ditam as regras, por ser o grupo com maior força na arena. A gestão da escola pública é vislumbrada pelo grupo daqueles que não detém a hegemonia, só se efetiva mediante a participação, sendo que a participação é a demonstração de que existe uma luta sendo travada nesses espaços.

### 3.2.3 Participação

A gestão democrática em diversos espaços se materializa através da participação. Conforme Gracindo (2007), a gestão democrática se estende desde os sistemas de ensino até as escolas. Nesse sentido, é preciso que façamos uma reflexão de como devem se organizar, tanto as secretarias e redes de ensino, quanto às escolas, para a concretização deste princípio que rege o ensino, viabilizando a participação dos diversos segmentos da escola e da comunidade na delimitação das políticas de educação que se desenvolvem em ambos os locais – escolas e sistemas.

O conceito de participação está ligado à democracia deliberativa, e pauta as discussões no Brasil e na América Latina que datam do início dos anos de 1980, com a retomada formal da democracia na década de 1990. Podemos considerar esse período como o mais efervescente de forças e movimentos em prol da participação cidadã nas democracias. No entanto, esta participação não se efetivou como se esperava, ficando mais no discurso do que na prática.

A participação deve ser entendida como um processo continuado de democratização da vida dos cidadãos, e seus objetivos são: 1) promover

---

<sup>19</sup>Quando abordo a palavra *projeto*, refiro-me a projetos de sociedade.

iniciativas a partir de programas e campanhas especiais visando ao desenvolvimento de objetivos de interesse coletivo; 2) reforçar o tecido associativo e ampliar a capacidade técnica e administrativa das associações; 3) estimular a participação na definição de programas e projetos de interesse coletivo, nas suas diversas possibilidades (JACOBI, 2008, p. 116).

A efervescência de movimentos em prol da democratização faz o Estado criar limites nas instituições de participação, evidenciados nas práticas do clientelismo, nas relações autoritárias para dificultar o processo de participação. Jacobi entende que, somente uma ruptura com a política dominante pode propiciar uma participação de fato:

A ruptura com a cultura política dominante, e para uma nova proposta de sociabilidade baseada na educação para a participação, vai se concretizar principalmente pela presença crescente de uma pluralidade de atores. Através da ativação do seu potencial de participação, terão cada vez mais condições de intervir consistentemente e sem tutela nos processos decisórios de interesse público. (JACOBI, 2008, p.121)

A participação é entendida como um instrumento de força da sociedade civil. A participação civil repousa sobre a ótica da teoria do capital social<sup>20</sup>, no qual dividido em duas correntes, 1) onde ator interage com atores, e também o ator 2) interage com grupos. Nessa dialogicidade esse capital é definido como o conjunto de normas sociais e redes de cooperação e de confiança, e também das instituições e práticas culturais que dão intensidade e qualidade à dimensão das relações interpessoais num processo participativo que permeia o desenvolvimento de políticas públicas (JACOBI, 2008).

Na gestão democrática a divisão do poder é a chave para a sua legitimação, porém, os próprios sujeitos inseridos nesse contexto não conhecem o sentido do termo participação. Essa desinformação não parte somente dos participantes externos da escola, mas também de funcionários ligados à própria escola. Segundo Paro (2000 p. 16) [...] “parece ainda faltar uma maior precisão no conceito de participação”. Assim, a participação ainda não é compreendida pelos agentes escolares, por isso ela, em geral, não se efetiva na prática. De acordo com Paro (2000), é importante ter sempre presente este aspecto para que não se tome a participação na execução como um fim em si mesmo, quer como sucedâneo nas decisões, quer como maneira de escamotear a ausência desta última no processo.

---

<sup>20</sup>BOURDIEU, P. O Capital Social – Notas Provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 67-69

Para o fortalecimento da participação da sociedade civil, é necessário que haja continuidade das políticas públicas. A sociedade civil tem que se organizar para ter forças no embate na arena para garantir a manutenção de direitos necessários, e precisa estar monitorando o Estado para a manutenção desses direitos. No Brasil, a fragilidade das instituições de participação é acrescida pelas relações diretas com o poder público local.

Assim, dentre os muitos espaços possíveis de participação da sociedade, a escola torna-se instrumento importante para o desenvolvimento da democracia participativa. Como uma construção coletiva da sociedade, que favorece o exercício da cidadania consciente e comprometida com os interesses da maior parte da população brasileira (GRACINDO, 2007).

A gestão democrática da educação e da escola se faz mediante a participação nas instituições, seja na administração do sistema de ensino, ou mesmo na escola. Para que esta participação seja efetivada é necessário que seja proporcionado o princípio da autonomia, pois, somente mediante a liberdade de agir dos sujeitos participantes, poderá fazer jus a gestão democrática da educação.

#### 3.2.4 Autonomia

Novos arranjos são presenciados a partir da década de 1990, advindos da globalização, dentro da administração pública e uma tendência vem ganhando cada vez mais força: a descentralização. No tocante a administração da educação e conseqüentemente da escola pública, a descentralização está presente no discurso de gestão democrática, e ainda, a esta mesma descentralização, em muitos casos, é atribuído o nome de autonomia, quando somente se delega atribuições, mas não é dada a liberdade para agir.

A autonomia, como pressuposto para a gestão democrática da escola, não é um simples conceito, com o qual etimologicamente pode ser descrito, ou erroneamente confundido com descentralização. A autonomia se materializa através da autogestão, onde os atores sociais são os responsáveis, e têm a liberdade de gerir os rumos na administração em função de um fim coletivo.

Conforme Gadotti e Romão

No campo da educação, sobretudo na Europa e em particular na França, o tema da autonomia pedagógica foi associado a *autogestão* social a partir dos anos 60. A autonomia significava, acima de tudo, ruptura com esquemas centralizadores. Opunha-se a autonomia operaria à burocracia estatal-partidária conservadora. Era uma forma de repensar a prática social, um

movimento essencialmente político, um movimento de rebeldia contra as doutrinas mecanicistas [...] (Gadotti e Romão, 1997, p. 16. grifo dos autores)

A autonomia, no entanto, não é dada ou decretada. Autonomia é uma construção que se efetiva nas lutas diárias que travamos com os nossos pares nos espaços em que atuamos. Por isso, a construção da autonomia, especialmente da autonomia escolar, requer muita luta e dedicação daqueles que estão inseridos nos processos educativos (OLIVEIRA, MORAES e DOURADO, 2007).

A autonomia administrativa da escola evita que esta seja submetida a uma administração na qual as decisões a ela referentes sejam tomadas fora dela, e por pessoas que não conhecem a sua realidade, contribuindo, desse modo, para que a comunidade escolar possa, por meio da vivência de um processo democrático e participativo, romper com a cultura centralizadora e pouco participativa em que têm sido elaborados os projetos e efetivadas as tomadas de decisões (OLIVEIRA, MORAES e DOURADO, 2007).

A autonomia da gestão escolar vista como um organismo dinâmico, no qual são travadas lutas em prol do coletivo é descrita por Barroso (2013, p. 27) como “um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (interna e externa) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade”. Nesse jogo de forças a autonomia da escola pública, se faz necessária, para que possa haver a regulação pela comunidade escolar, interna e externa, sobre a ação do Estado.

Quando se fala em autonomia é necessário que não se tome a autonomia como uma concessão, ou um simples arranjo burocrático. Conforme Barroso (2013) não há autonomia da escola sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos que a compõe. Ela é, portanto, o resultado da ação concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens relativas de autonomia relativa. Não existe uma autonomia da escola em abstrato, fora da ação autônoma organizada dos seus membros.

Quanto às formas de autonomia, destacamos: a *autonomia decretada* e a *autonomia construída*.

Na perspectiva de uma gestão democrática autônoma, na qual pode ser a forma da gestão da escola regular a ação do Estado, o Projeto Político Pedagógico - PPP é um dos principais mecanismos. Para Gadotti, o Projeto Político Pedagógico apóia-se

no desenvolvimento de uma consciência crítica; no desenvolvimento, das pessoas, comunidade interna e externa da comunidade; na participação e na

cooperação de várias esferas do governo; na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto do projeto (GADOTTI, 2004, p. 36).

A gestão democrática da escola só se efetiva dentro dos princípios de participação e autonomia. A participação não pode ser somente um ato simplesmente de legitimar a ação do grupo que exerce mais força na *arena*. Como também, a autonomia da gestão da escola tem que ser entendida como uma conquista, a qual se transforma na dinâmica dos processos vivenciados na escola.

Discutiremos nos capítulos a seguir, quais as diretrizes do PROGESTÃO para a gestão escolar, a concepção de gestão escolar do PMGE/ME; os princípios que orientam a formação de gestores escolares pelo PROGEPE; as repercussões do curso de formação de gestores frente às metas de desempenho, e sua compatibilidade com as condições dadas aos gestores escolares; como também os limites e as perspectivas da gestão escolar frente ao programa de modernização da gestão. No entanto, antes de adentrarmos na discussão, tomamos como pertinente, descrever como as políticas em nível macro se desenvolveram até chegar ao curso de formação continuada de gestor escolar do PROGEPE.

## **4 A REFORMA GERENCIAL EM PERNAMBUCO: DO PROGESTÃO AO PROGEPE**

A reforma administrativa do estado de Pernambuco, como mencionado anteriormente, acompanhou a tendência de reformas gerenciais da década de 1990. Essa reforma compreende duas fases no primeiro ciclo<sup>21</sup>. A primeira iniciou em 1999 e se estendeu até 2002, tendo como marco a Lei nº 11.629 de janeiro de 1999, que normatizou a estrutura administrativa do estado de Pernambuco. A segunda fase dessa reforma teve como marco a Lei Complementar nº 49 de 31 de janeiro de 2003. Em abril do mesmo ano viria o Decreto nº 25.346 de abril de 2003 que Regulamenta o Programa Pernambucano de Modernização da Gestão Pública – PROGESTÃO, o qual teve influência direta nas atuais políticas para a educação no estado de Pernambuco.

### **4.1 A primeira fase da reforma gerencial em Pernambuco**

O Governo de Jarbas Vasconcelos (1999/2002 e 2003/2006) empreendeu em Pernambuco uma série de atos administrativos condizentes com a Reforma de Estado do Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

De acordo com Cruz (2013, p. 3)<sup>22</sup>

Em Pernambuco, a lógica não foi diferente. Ainda que em 1995 tenha sido promulgada a Lei 11.292, que institucionalizou os Contratos de Gestão na relação entre as entidades da administração direta e indireta do Estado, somente em 1999, com a posse do Governador Jarbas Vasconcelos em seu primeiro mandato, foi criado o Plano de Modernização da Gestão e Reforma Institucional, conhecido genericamente como Reforma do Estado, com o feito principal de promover o ajuste fiscal, plenamente alinhado aos que propunha o Plano 3 Diretor de Reforma do Estado do governo federal, ao qual o novo governo estadual estava política e ideologicamente alinhado.

A Lei nº 11.629 de janeiro de 1999, dispõe sobre a estrutura organizacional do Poder Executivo Estadual, cria e extingue cargos e dá outras providências. Foi um dos primeiros atos regimentais dessa reforma no governo de Jarbas Vasconcelos. O Art. 1º, determina a

---

<sup>21</sup>Primeiro ciclo corresponde aos 2 (dois) mandatos de governador de Jarbas Vasconcelos

<sup>22</sup>CRUZ, Mauricio Serra M. Transformando a gestão pública em Pernambuco: Modelo de gestão Todos por Pernambuco. In: XVIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Ciudad de Montevideo, 25 – 28 Oct. 2013

estrutura organizacional do Poder Executivo Estadual, o qual fica dividido em sistemas: I - Sistema de Decisão; II - Sistema de Coordenação; III - Sistema de Execução; IV - Sistema de Fomento.

Os Sistemas de Coordenação era composto pela Secretaria do Governo, Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Social, Secretaria da Fazenda, Secretaria de Administração e Reforma do Estado, Secretaria de Imprensa e Procuradoria Geral do Estado. Nesse período, em que a palavra de ordem era a reforma do Estado, a Secretaria de Administração e Reforma do Estado possuía as seguintes atribuições:

Art. 3º, II, d) Secretaria de Administração e Reforma do Estado: planejar, desenvolver e coordenar os sistemas administrativos de gestão de pessoal, patrimônio, materiais, transportes oficiais e comunicações internas; elaborar planos e projetos de informatização e modernização administrativa no âmbito dos órgãos e entidades do Estado; coordenar a aplicação das políticas de pessoal e da remuneração do funcionalismo; representar o Poder Executivo nas relações e negociações com os servidores públicos estaduais; planejar e executar, planos e programas de desenvolvimento de recursos humanos, da capacitação, reciclagem e qualificação de pessoal; exercer a função de normatização de procedimentos e controle direto da legalidade dos atos da Administração; promover a reforma do Estado (PERNAMBUCO, 1999).

A Educação nesse arranjo, estava encaixada nos sistemas de execução de serviços públicos. A Lei 11.629, Art. 3º, III, b) descreve as atribuições da Secretaria de Educação:

Executar a política educacional e de ensino do Estado; promover ações de expansão e difusão do ensino em todos os seus níveis e modalidades; manter e expandir a rede pública de ensino; desenvolver programas permanentes de melhoria da qualidade de ensino e da capacitação do quadro docente do Estado (PERNAMBUCO, 1999).

Analisando a primeira fase da reforma gerencial em PE, existem alguns trabalhos acadêmicos que tratam de questões pertinentes à educação nesse período. A dissertação de Mestrado de Alisson Fagner de Sousa e Silva (SILVA 2013a), intitulada, *A reforma do estado e o modelo gerencial da educação na Rede pública estadual de Pernambuco (2007-2010): um estudo das políticas de formação continuada de professores do Ensino médio*, define a reforma do Estado de Pernambuco em dois momentos, sendo que, o primeiro momento compreende toda a administração do governador Jarbas Vasconcelos, a qual se deu em dois mandatos consecutivos de 1999 a 2006. Silva (2013a) destaca o principal objetivo da Reforma administrativa e quais os organismos que faziam mais pressão para que a reforma se desenvolvesse.

A Reforma do Estado de Pernambuco teve como principal objetivo a redefinição do papel do Estado, que foi marcado pela busca do equilíbrio fiscal, pela intensificação das parcerias público-privadas e Pela instituição da avaliação do desempenho de funcionários e instituições públicas. Esse processo contou com a participação de organismos internacionais, como o BID, na definição das políticas públicas, a partir do financiamento de programas. (SILVA, 2013a, p. 80)

Nesse contexto da primeira fase da reforma administrativa do aparelho do estado, outro mecanismo tem destaque, o Plano Plurianual de 2000 - 2003, Lei 11.725 de 23 de dezembro de 1999: Art. 1º A presente Lei dispõe sobre o Plano Plurianual para o quadriênio 2000 - 2003, estabelece para esse período, de forma regionalizada, as diretrizes, objetivos, programas e metas da Administração Pública Estadual para as despesas de capital e outras delas decorrentes e para as relativas aos programas de duração continuada. (PERNAMBUCO, 1999b).

Conforme ABONG (2000), o Plano Plurianual - PPA 2000-2003, está em convergência com as bases do Plano Diretor da Reforma do Estado de Pernambuco.

Os seus pressupostos estão em consonância com o Plano Diretor da Reforma do Estado, onde é enfatizada a necessidade de um desempenho gerencial da administração pública, “moderado” e eficiente, cujo Gerente de Programa seja o articulador e mobilizador dos vários setores e instrumentos para concretizar as prioridades, projetos e metas dos programas (ABONG, 2000).

A segunda fase da reforma administrativa do governo Jarbas Vasconcelos teve como principal marco a lei que regulamenta o Programa Pernambucano de Modernização da Gestão Pública - PROGESTÃO.

O Decreto Nº 25.346, de 02 de abril de 2003, regulamenta o Programa Pernambucano de Modernização da Gestão Pública - PROGESTÃO, e dá outras providências. Decreta:

Art. 1º O Programa Pernambucano de Modernização da Gestão Pública - PROGESTÃO, vinculado à Secretaria de Administração e Reforma do Estado - SARE, criado pelo Decreto no 22.730, de 22 de Outubro de 2000, em consonância com as novas diretrizes traçadas pela Reforma do Estado, através da Lei Complementar nº 49, de 31 de janeiro de 2003, em especial no seu artigo 66, **terá por objetivo geral a promoção da modernização gerencial das instituições públicas da administração direta e indireta do Estado, com a adoção de modernas tecnologias de gestão**, contribuindo para a busca de organizações eficazes, eficientes e efetivas (PERNAMBUCO, 2003a, grifo nosso).

No Artigo 1º da lei, fica claro a intenção de se adequar a gestão do estado de Pernambuco à perspectiva gerencial. A implantação de novas tecnologias de gestão em uma

perspectiva gerencial é palavra de ordem do Programa. Dentre os objetivos do programa contidos no Art. 2º, destacam-se:

I - desenvolver e apoiar o processo de formulação do planejamento estratégico das Secretarias de Estado, autarquias, fundações, empresas públicas e sociedades de economia mista, constando de identidade organizacional, diagnóstico de ambientes, estratégias de atuação, plano de ação com responsáveis e prazos e indicadores de desempenho, com horizonte de médio prazo (4 anos);

II - promover a implantação da auto-avaliação anual das instituições da administração direta e indireta, de acordo com os critérios de excelência na gestão pública;

III - incentivar a capacitação **gerencial** do corpo de administração das organizações especialmente nas ferramentas de planejamento estratégico, critérios de excelência na gestão e **gestão por resultados**, em articulação com a Escola de Governo, durante o período de vigência do programa;

IV - definir os mecanismos de avaliação do desempenho das organizações;

VI - acompanhar a realização das ações previstas no planejamento estratégico durante o primeiro ciclo de modernização das instituições, compreendendo o planejamento estratégico, a auto-avaliação da gestão e a avaliação de desempenho institucional, em articulação com a Secretaria de Planejamento;

VII - apoiar a SARE na promoção e disseminação dos conceitos e uso das **novas tecnologias de gestão**, com o envolvimento e participação dos dirigentes, técnicos e funcionários das instituições;

VIII - apoiar as ações de reforma do Governo, definidas pela Lei Complementar nº 49, de 2003, com base no uso das **novas tecnologias de gestão**, durante o período de vigência do programa;

X - capacitar, em articulação com a Escola de Governo, analistas em **tecnologia de gestão**, selecionados dentre técnicos do corpo funcional do Estado, com o objetivo de atuarem como consultores internos do programa junto às instituições, durante o período de vigência do programa;

XI - apoiar a SARE na implantação de programas de **modernização gerencial** concebidos em âmbito nacional, mediante recursos de outras fontes, notadamente, de organismos multilaterais; (PERNAMBUCO, 2003a. grifo nosso)

A regulamentação do PROGESTÃO, no Art. 4º, determina a Secretaria de Administração e Reforma do Estado ( SARE) como órgão responsável pelo gerenciamento do programa. Determina no artigo seguinte, que fica instituída, na vigência do programa, avaliações periódicas, a cada 12 meses. Para possíveis ajustes como também para que se estabeleça um novo contrato de acordo com as metas a serem determinadas. Para Ball (2005,

p. 546) “as tecnologias da política de reforma do setor público não são meros veículos para as mudanças técnica e estrutural das organizações, mas são também mecanismos para reformar os profissionais do setor público, como os professores, ao mudar o significado do que é ser professor, assistente social ou enfermeiro”.

A Lei Complementar nº 49, de 31 de janeiro de 2003, disciplina as áreas, os meios e as formas de atuação do Poder Executivo no exercício das competências. A educação do estado de Pernambuco de acordo com esta lei, Art. 11, XI, estabelece as seguintes competências:

Secretaria de Educação e Cultura: garantir o acesso da população ao ensino no nível básico; manter a rede pública de ensino; promover ações articuladas com a rede pública municipal de ensino; supervisionar instituições públicas e privadas de ensino do Sistema Estadual de Educação; desenvolver programas permanentes de melhoria da qualidade de ensino e da capacitação do quadro da educação do Estado; formular e executar a política cultural do Estado; promover ações e atividades de incentivo à cultura em todas as suas manifestações e formas; promover ações para viabilizar o apoio técnico e financeiro necessário à produção cultural no Estado; executar a política de preservação e conservação da memória do patrimônio histórico, arqueológico, artístico, documental e cultural do Estado; e promover a transformação da produção cultural em atividade econômica capaz de gerar empregos e renda; (PERNAMBUCO, 2003b)

Nesse período começa a se delinear os primeiros ensaios quanto à programas de formação de funcionários da educação, para adequação ao novo modelo de administração proposto. Uma importante Lei que vem corroborar com as políticas delineadas pelo PROGESTÃO, é a Lei 12.252 de 08 de julho de 2002 que estabelece o Plano Estadual de Educação, com vigência de dez anos.

A Lei do Plano Estadual de Educação é composta de sete artigos e anexo único. No anexo único, na apresentação, indica que o plano servirá para transformar as escolas em instituições autônomas, que gerenciem de maneira eficaz o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. É outro desafio que se impõe aos gestores do sistema de ensino do Estado. No Plano, argumenta-se que há falta de investimento na formação de gestores escolares, e a indicação política, nem sempre é apropriada à função, bem como algumas escolhas da própria escola são inadequadas, o que vem ocasionando uma baixa qualidade na gestão escolar. Essa baixa qualidade manifesta-se na ausência de um planejamento participativo e eficaz das ações a serem executadas pelos diferentes atores da escola, na falta de um monitoramento e de avaliação dessas ações, tendo em vista os objetivos estabelecidos, na relação escola/comunidade e no gerenciamento do tempo na escola, de forma a viabilizar a

formação continuada em serviço com a permanente discussão e construção da proposta pedagógica da escola com base na avaliação de resultados (PERNAMBUCO, 2002).

Vale ressaltar o fato de que dez anos antes da oferta do curso de formação em nível de aperfeiçoamento de gestores escolares do PROGEPE, foi lançada a ideia no Plano Estadual de Educação. Nessa mesma introdução do Plano, as palavras gerenciamento e monitoramento estão presentes em termos de proposta para que se alcancem os objetivos traçados pela gestão participativa. No entanto, a proposta de gestão participativa é alinhada às propostas de metas e monitoramento, determinadas em muitos casos fora da escola.

No anexo único desse plano, na parte do diagnóstico, que trata da gestão e fortalecimento e autonomia da escola, encontra-se a concepção de que o insucesso do aluno, na escola, centra-se nas práticas antidemocráticas no diretor de escola. Ou seja:

Uma nova visão de escola autônoma, democrática e de uma gestão compartilhada, vem ao encontro de um sistema com concepção arraigada, onde o gestor, em sua maioria, administra com uma percepção de uma prática individualista e competitiva sem partilhar com toda a comunidade envolvida, a gerência da escola, dificultando o sucesso do aluno (Pernambuco, 2002).

Há de se notar, que o plano usa a nomenclatura “gestor” e “gerência”, termos alinhados com a reforma gerencial do Estado.

Nesse mesmo item, na parte das diretrizes, descentralizar a gestão é colocado como uma forma de melhorar os resultados da escola: “A descentralização da gestão escolar surge com um caráter de competência relevante no processo de gerenciar, determinando cada vez mais a participação da população nos processos decisórios e no controle dos resultados” (Pernambuco, 2002).

Com efeito, a descentralização como consta nesse item corrobora com a regulação do sistema da educação pela comunidade escolar, no entanto, quando coloca o termo *controle dos resultados*, além de colocar a comunidade como apta para fiscalizar, abre também o precedente para a prática empresarial de *controle da qualidade* e metas a serem definidas fora do seio da escola.

O Plano Estadual de Educação, na meta 4 (quatro) do item da gestão, traz a ideia de implantar curso de formação de gestores escolares, ou seja, “Oferecer cursos de formação continuada em serviço, anualmente, para gestores escolares, de forma a atingir um modelo eficiente de gestão, visando ao sucesso do aluno” (Pernambuco, 2002). A perspectiva usada, de atingir um modelo eficiente de gestão, vai ao encontro dos princípios de produção fabril citado anteriormente.

A Lei 12.427, de 25 de setembro de 2003, que trata sobre o Plano Plurianual do Estado para o quadriênio 2004-2007 e dá outras providências, dá prosseguimento às políticas iniciadas em 1999, início do primeiro governo de Jarbas Vasconcelos. As políticas desse plano tiveram implicação na gestão escolar e por conseguinte no trabalho do gestor escolar. O Art. 1º, §1º, I, traz como principais eixos “equidade” e “competitividade” (PERNAMBUCO, 2003c).

Ainda sobre as diretrizes para o quadriênio, o direcionamento dado à gestão dos órgãos estaduais se baseiam nos seguintes pontos: diagnóstico de suporte à formulação, monitoramento e avaliação (Pernambuco, 2003c). Estes pontos informaram as bases da administração nesse segundo mandato do governador Jarbas Vasconcelos.

#### **4.2 Ciclo de reformas dos governos de Eduardo Campos**

Antes de prosseguir, ressaltamos que, mesmo diante de muitas políticas de cunho gerencial implantadas em Pernambuco nos governos de Eduardo Campos, não podemos esquecer que tais políticas são alinhadas à do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC. Diante desse alinhamento, é interessante observar que o governador Eduardo Campos foi Ministro da Ciência e Tecnologia entre 2004 e 2005 no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva – Lula, cujas políticas de governo apresentavam cunho mais progressista.

Na busca pela eficiência da administração pública, em 2006, Pernambuco adere ao Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e do Distrito Federal – PNAGE, instituído através de parcerias da União com órgãos multilaterais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID.

O PNAGE teve como objetivo geral melhorar a efetividade e a transparência institucional das administrações públicas dos Estados e do Distrito Federal, a fim de alcançar uma maior eficiência do gasto público. Os objetivos específicos do Programa, com relação a cada Estado Participante e ao Distrito Federal, eram: (i) fortalecer a capacidade de planejamento e gestão de políticas públicas; (ii) desenvolver a capacidade de administração de recursos humanos; (iii) modernizar a estrutura organizacional e seus processos administrativos; (iv) fortalecer mecanismos de transparência administrativa e de comunicação social; (v) modernizar a gestão de informação e integrar seus sistemas informáticos, (vi) desenvolver mecanismos para promover e implantar uma cultura de mudança institucional e

(vii) desenvolver mecanismos para promover a cooperação entre os Estados e o Governo Federal e a harmonização e compartilhamento de soluções<sup>23</sup>.

O PNAGE é implantado no estado pelo governo de Eduardo Campos, alinhando-se ao PROGESTÃO, que foi implantado pelo seu antecessor.

Conforme Maranhão e Marques (2015)

Ao assumir o Governo do Estado, Eduardo Campos, em 2007, transfere a responsabilidade de implementação do Programa, para a Secretaria de Planejamento, de forma que o PNAGE/PE é apresentado no próprio portal do Governo do Estado de Pernambuco como uma inovação da Gestão Eduardo Campos, sem nenhuma relação com o Programa Nacional, conforme o trecho no site da SEPLAG/PE: *O PNAGE faz parte da **Agenda da Eficiência do Governo** e tem se mostrado inovador tanto no que se refere à abordagem dos problemas da gestão pública a partir de uma visão integradora, e de incentivo ao compartilhamento de soluções, quanto no que se refere ao processo de formulação, baseado na participação dos diferentes atores sociais e no princípio da **cooperação*** (MARANHÃO e MARQUES, 2015, grifo das autoras)

Há de se ressaltar que, conforme a dissertação de Ítalo Agra de Oliveira Silva, *O Programa de Modernização da Gestão Pública: Uma Análise da Política de Responsabilização da Gestão Pública em Pernambuco no Governo Campos (2007-2011)*, o PNAGE em Pernambuco foi iniciado ainda no ano de 2006, pelo governador Mendonça Filho (DEM)<sup>24</sup>

O Programa de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco (PNAGE-PE) foi instituído pelo Decreto N° 29.289 de 7 de junho de 2006, pelo então governador Mendonça Filho (DEM), significando mais um passo para a implantação do modelo gerencial no estado. Modelo que foi implantado e consolidado no governo Campos (2007-2011) (SILVA, 2013b, p. 70)

Em relação ao PNAGE-PE, o governo de Eduardo Campos no início de seu primeiro mandato, estabeleceu parceria com instituições da iniciativa privada para assessorar na implantação de medidas de cunho gerencial. Esse delineamento administrativo foi conduzido através de parceria do governo do estado de Pernambuco e o Movimento Brasil Competitivo –

<sup>23</sup> Portal do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Disponível em:

<<http://www.planejamento.gov.br/assuntos/gestao-publica/programas-e-projetos-de-estao/apresentacao>>

<sup>24</sup> José Mendonça Bezerra Filho (\*1966), em 1998, disputou o governo de Pernambuco como vice na chapa encabeçada por Jarbas Vasconcelos (PMDB). Os dois foram reeleitos em 2002 para mais um mandato, sendo Mendonça Filho um dos principais articuladores do processo de privatização da Celpe. Com a saída de Jarbas Vasconcelos do Governo para disputar a eleição para senador, Mendonça Filho assumiu o cargo de governador. Disponível em: <<http://www.pe.gov.br/governo/galeria-de-governadores/jose-mendonca-bezerra-filho/>> Acesso em 10/03/2016

MBC. Esse movimento é impulsionado por um grupo de empresas que investe em *melhoria* da gestão pública, contratando serviços de consultoria. No estado de Pernambuco, essa tarefa ficou a cargo do Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG), (SILVA, 2013b).

A organização teve origem na Fundação Cristiano Ottoni, na Universidade Federal de Minas Gerais, que na década de 80, iniciou um movimento conhecido por “Qualidade Total”. Em 1998, com a necessidade de ampliar a sua atuação e atender à enorme demanda de empresas que a procuravam por consultoria em gestão e necessitavam de novos patamares de resultados, foi criada a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG). A partir de 2003, a FDG passou a atuar somente em projetos sem fins lucrativos, prestando serviços a instituições carentes; e fundou-se o INDG, organização que se tornou líder em consultoria de gestão com foco em resultados no Brasil. A partir de outubro de 2012, a empresa passou a se chamar FALCONI Consultores de Resultado (BALINT, AGUIAR, 2012)

No tocante a educação no estado de Pernambuco, o Programa de Modernização de Gestão Pública (PMGP) foi implantado com a assessoria do INDG, com o objetivo de melhorar os indicadores educacionais:

Programa de Modernização de Gestão Pública foi lançado em 12 de dezembro de 2007 em evento com a presença de professores e diretores da rede estadual e foi apresentado como um “projeto” que passaria a vigora a partir de 2008 com o intuito de elevar os indicadores educacionais da rede estadual mediante a remuneração por mérito. Na ocasião foi destacada a origem do “projeto” como sendo fruto de um convênio assinado em maio de 2007 entre o governo de Eduardo Campos e o empresário Jorge Gerdau, do Movimento Brasil competitivo, com o apoio técnico do Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG) (SILVA, 2013b, p. 100)

Na perspectiva da implantação das políticas gerenciais pelo governo do estado no governo de Eduardo Campos, o PNAGE-PE, é apresentado como algo de autoria do governo estadual, no entanto, esse ineditismo foi contestado anteriormente por Maranhão e Marques (2015) como uma inovação do governo de Eduardo Campos, o qual não faz referências que este programa é uma extensão de sua versão nacional. Seguindo essa mesma linha, de que as políticas de modernização da gestão implantadas pelos governos Campos, não foram eventos inovadores, Silva (2013b) também contesta, ao afirmar que em sua análise dos relatórios de gestão do governo de Pernambuco, notou uma omissão das fontes como MBC e INDG.

Algumas evidências nos levam-nos a considerar que o Programa de Modernização da Gestão Pública como sistemática de gestão proposta pelo MBC e o INDG, foi assimilado pelo modelo de gestão Todos por Pernambuco, que passou a ser vitrine como suposta inovação criada no

governo Campos [...] O que consideremos ser um importante fator explicativo dessa referência ao Programa de modernização da Gestão Pública, como política educacional ou de governo, tem relação com a autoria do modelo de reforma gerencial posta em Pernambuco. Portanto, a pesar do estado ter aderido ao programa do MBC, o movimento sempre aparece na base documental como parceiro, para a construção de um modelo próprio [...] e não como uma parceria na qual o Governo adere a um programa já desenvolvido em estados de todas as regiões do país. E sendo assim, não tem novidade alguma (SILVA, 2013, p. 103-105).

O programa Todos por Pernambuco conforme a SEPLAG<sup>25</sup>, é um documento de extrema importância. Produzido a partir da avaliação da realidade (indicadores) e com a contribuição da sociedade, esse documento orienta a estratégia, alinha as diretrizes e estabelece uma direção compartilhada para todo o Governo, sendo o principal documento de referência para o Planejamento Estratégico do Estado. Nos Programas de Governo estruturados de acordo com os preceitos do Modelo Todos por Pernambuco, são definidas as Áreas Estratégicas de atuação do Governo, os Eixos de Intervenção e as Linhas de Ação para os quatro anos de mandato, e é projetada formalmente uma Visão de Futuro para o Estado.

De acordo com o discurso oficial apresentado pela SEPLAG, as políticas voltadas para a educação baseiam-se em indicadores, os quais estão contidos no Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE<sup>26</sup>.

Em consonância com o Novo Pernambuco, foi implantado um sistema de avaliação educacional, baseado em metas a serem alcançadas para a qualidade do ensino. Assim, o governo estadual em 2007, na perspectiva do PNAGE e do PMGP, implanta o Programa de Modernização da Gestão – Metas para Educação (PMGE/ME). Esse programa utiliza para sua

---

<sup>25</sup> Disponível em: <<http://www.seplag.pe.gov.br/web/tppe/todos-por-pe-programas-de-governo>> Acessado em 02/01/2016

<sup>26</sup> O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE foi criado em 2000 com o objetivo de fomentar mudanças na educação oferecida pelo Estado, vislumbrando a oferta de um ensino de qualidade. Foram aplicados testes de desempenho em 2000, 2002 e 2005, para estudantes das 2ª série/3º ano, 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio/Normal Médio, das redes estadual e municipal, nas disciplinas de Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. Nessas três edições, a educação pública pôde acompanhar o desempenho de mais de um milhão de estudantes em diferentes escolas, municípios e Gerências Regionais. Em 2008 o projeto foi reestruturado e, a partir de então, são realizadas edições anuais em que são avaliados, aproximadamente, 350 mil estudantes. Esse número indica um percentual de participação em torno de 80%, o que corresponde a um dado importante para o trabalho dos gestores e equipes pedagógicas. Desde então, o monitoramento tem sido feito com base nos resultados dos estudantes, nos testes de Língua Portuguesa e Matemática, ao final das etapas de escolaridade correspondentes às 2ª série/3º ano, 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio e 4º ano do Normal Médio. Disponível em: <<http://www.saepe.caedufjf.net/avaliacao-educacional/o-programa/>> Acessado em 02/01/2016.

materialização o SAEPE, que utiliza como parâmetros os índices aferidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE). Na busca pela melhoria dos índices educacionais é aplicada a Lei de Responsabilidade Educacional.

### **4.3 A Política de Responsabilização Educacional**

A Lei 13.273 de 05 de julho de 2007, que estabelece as normas voltadas para a Lei de Responsabilidade Educacional do Estado de Pernambuco, foi o ponto de partida para a implantação de Política de Responsabilização Educacional. De acordo com o Art. 1º, o Secretário de Educação apresentará na Comissão de Educação da Assembléia Legislativa, relatório anual, contendo os indicadores educacionais até 120 (cento e vinte dias) dias após o término de cada ano letivo. No parágrafo único, fica estabelecido que no caso do não cumprimento do disposto no art. 1º pelo administrador público, o mesmo incorrerá nas sanções em vigor previstas na Legislação administrativa, cível e penal.

A Lei estabelece os seguintes indicadores:

- Alfabetização: refere-se às taxas de analfabetismo das populações a partir do 06 anos.
- Matrícula e Evasão Escolar: número de matrículas, evasão escolar e vagas ociosas.
- Taxa de distorção idade-série: distorção de idade nos anos iniciais do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano e no ensino médio
- Docentes: Percentual de professores com contratos temporários; Percentual de professores com especialização, mestrado e doutorado; remuneração de professores por nível ensino.
- Tempo de Estudo: indicar capacitação para professores, indicar programas realizados com a iniciativa privada e pública.
- Rendimento Escolar: índices de reprovação e aprovação escolar.
- Infraestrutura: indicar as escolas em que seja necessária a melhoria de infraestrutura, como também, indicar as escolas que disponham de estrutura necessária para o seu funcionamento.

A implementação dessa política de responsabilização é feita no chão das escolas através de um Termo de Compromisso, ou seja, “acordo” firmado entre a secretaria de Secretaria de Estado de Educação de Pernambuco e a equipe de gestores da escola. Nesse termo de compromisso, conforme a Secretaria de Educação ficam estabelecidas metas de desempenho institucional a serem cumpridas pela escola no período de um ano, sendo o

IDEPE o norteador desse compromisso. A mesma Secretaria de Educação em sua página<sup>27</sup>, diz que deve apoiar a escola na elaboração e na implementação de sua Proposta Pedagógica, oferecendo a infraestrutura necessária e desenvolvendo ações que garantam a presença de professores em todas as suas turmas e disciplinas.

#### 4.3.1 As metas de desempenho

As metas de desempenho são estabelecidas de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco – IDEPE. Esses indicadores são calculados com base em avaliações do SAEPE, que foi reestruturado em 2008, dentro das reformas do primeiro governo de Eduardo Campos. Conforme a Secretaria de Educação de PE, desde então, o monitoramento tem sido feito com base nos resultados dos estudantes, nos testes de Língua Portuguesa e Matemática, ao final das etapas de escolaridade correspondentes às 2ª série/3º ano, 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio e 4º ano do Normal Médio<sup>28</sup>.

Cada escola tem a sua própria meta a ser alcançada, que é calculada de acordo com os problemas enfrentados por cada unidade escolar. As metas são estabelecidas de acordo com o resultado do SAEPE, ou seja, uma escola com IDEPE baixo, terá uma meta baixa, a meta da escola que obteve IDEPE alto terá uma meta mais alta a ser alcançada. A explicação dada pela Secretaria de Educação em seu portal, é que, a longo prazo, as diferenças entre as escolas em Pernambuco fiquem cada vez menores, assegurando equidade e igualdade para todos os estudantes.

Entendemos que essas questões postas, como a pactuação estabelecida pela política de modernização da gestão, que determina metas para serem cumpridas sob a assinatura de um termo de compromisso, nos remete a entender que tais políticas se inserem na perspectiva gerencialista. Sendo assim, o accountability se mostra presente sob a figura do “acordo” firmado ente a Secretaria de Educação e o corpo gestor da escola.

Nesse arranjo de políticas do governo de Eduardo Campos, insere-se a questão da meritocracia. Esta situa-se dentro da política de metas de desempenho institucional, incorporando o princípio meritocrático que justifica a figura do Bônus de Desempenho Educacional (BDE).

---

<sup>27</sup> <<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5906>> Acesso em 02/01/2016

<sup>28</sup> Disponível em: <<http://www.saepe.caedufff.net/avaliacao-educacional/o-programa/>> Acesso em 05/01/2016

### 3.3.2 Bônus de Desempenho Educacional (BDE)

O BDE em Pernambuco foi instituído pela Lei 13.486 de 1º de julho de 2008. Considerando a questão meritocrática, o BDE é introduzido na gestão, como uma forma de premiação por resultados alcançados pelas metas estabelecidas, como consta no Art. 1º da Lei – Fica instituído, no âmbito do Estado de Pernambuco, o Bônus de Desempenho Educacional - BDE, correspondente a uma **premiação por resultados**, destinado aos servidores lotados e em exercício nas Gerências Regionais de Educação e nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino, em função do seu desempenho no processo educacional, de acordo com metas e condições fixadas em decreto do Poder Executivo (PERNAMBUCO, 2008b).

O BDE, foi intitulado pela administração estadual como 14º salário, como consta no relatório de Ações/Programas de Governo de Pernambuco para a Educação em 2008.

Implantação do 14º Salário – BDE (Bônus de Desempenho Educacional), incentivo financeiro para os profissionais de todas as escolas que elevarem os seus indicadores educacionais e atingirem as metas pactuadas no Termo de Compromisso assinado pela gestão da escola e pela Secretaria de Educação. A unidade que alcançar 50% da meta, receberá a metade do bônus, e a partir daí será considerado o intervalo de 10% até atingir 100% da meta (PERNAMBUCO, 2008c, p 60).

Mesmo a Secretaria de Educação, atribuindo ao BDE o título de 14º salário, há de se considerar que essa atribuição não pode ser levada em consideração, pois, o mesmo está condicionado ao alcance de metas estabelecidas, como também, a disponibilidade orçamentária do governo do estado.

A proposta de bonificação está ligada, também, à competição entre as escolas, as quais ficam submetidas a uma classificação: as que obtiverem o melhor resultado conforme o IDEPE receberá a bonificação maior. A dissertação de Danila Vieira de Melo, *Quando você vai falar em IDEPE você fala em bônus – As influências do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) nas escolas estaduais* afirma

Chegou-se a conclusão que o Governo de Eduardo Campos teve como marco e característica o gerencialismo, inclusive na educação, já que a mesma está sendo vista e tratada como empresa com o objetivo de alcançar metas, ter destaques, recompensas pelos resultados alcançados e o *rankiamento*, bem como a competição velada entre as escolas. (MELO, 2015, p. 98).

A política de bonificação do BDE teve continuidade no segundo mandato do governo de Eduardo Campos, iniciado em 2011, conforme relatórios de ação do governo do estado.

Diante desse quadro reformista, a política de educação do governo busca a “qualidade total” e a “performatividade” (BALL, 2005).

Na busca de melhoria de índices, com o discurso da gestão democrática como um dos eixos principais das políticas para a educação, a secretaria de educação lança em 2012 o curso de aperfeiçoamento em gestão escolar, como pressuposto para a investidura no cargo de gestor escolar.

#### **4.4 O PROGEPE e a Formação Continuada de Gestores Escolares**

As Políticas de Modernização da Gestão em Pernambuco, iniciadas com o PROGESTÃO, ainda, nos anos de 1999, na gestão do governo Jarbas Vasconcelos, se desdobraram em várias outras políticas, incluindo o Programa de Formação Continuada de Gestores Escolares de Pernambuco – PROGEPE. Focalizamos, neste capítulo, a formação de gestores das escolas estaduais de PE, através de curso de formação continuada, oferecido pela Secretaria Estadual de Educação.

Diante do eixo da gestão democrática, estabelecido como uma das bases das políticas para a educação de Pernambuco nos governos de Eduardo Campos, a eleição de diretores escolares e a gestão compartilhada com a comunidade escolar, torna-se uma das formas que melhor expressa esse princípio no chão da escola. Diante desse princípio contido tanto na CF de 1988, como na LDB 9.394/1996, que se refere à gestão democrática na forma da lei, a eleição para diretores veio a ser encampada como uma política do governo Campos apenas no segundo mandato.

Ana Claudia Dantas Cavalcanti, em sua dissertação de mestrado - *Programa de Modernização da Gestão Pública / Metas para a Educação 2007-2010: Análise sobre a gestão democrática da educação de Pernambuco*, aponta que pouco foi feito em termos de eleição de diretores nos quatro primeiros anos de governo Campos.

No que se refere aos instrumentos legais de gestão democrática no governo Eduardo Campos, em síntese, são as normatizações de prorrogação de prazo de eleições de diretores de escolas públicas estaduais e, até onde foi pesquisado, se mantêm a lei sancionada pelo governador Joaquim Francisco nº 11. 014 de 28/12/1993 que dispõe sobre a criação de conselhos escolares nas escolas da rede estadual de ensino [...] O processo para eleição de diretores obtêm sua estrutura no governo de Jarbas Vasconcelos, a partir do Decreto 27.928 de 17/05/2005 em que foi regulamentado o processo seletivo e eletivo para diretor escolar [...] O Decreto 27.928 de 17 de maio de 2005, que proveu as eleições dos gestores estaduais vem recebendo do governo Eduardo Campos adiamento de prorrogação dos referidos mandatos desde o ano de 2009, ano que deveriam ter sido abertas novas eleições estaduais por

término de mandato dos diretores eleitos no governo Jarbas em 2005. (CAVALCANTI, 2011, p 88-89)

No ano de 2012, já no segundo mandato, a formação de diretor escolar em curso de formação continuada foi uma das políticas implantadas destinada a formar diretores escolares de acordo com os *paradigmas norteadores*. Tais paradigmas, assentados sobre a lógica gerencialista, estavam presentes nas orientações das assessorias do MBC e do INDG, dando continuidade à influência neoliberal no aparelho do Estado de Pernambuco, que se iniciou, ainda, no final dos anos de 1990.

Na tentativa de compreender o paradoxo contido nessa política para a educação no estado, examinamos como propostas com princípios norteadores da lógica gerencial colocam como um dos seus principais eixos a gestão democrática da escola pública. Nessa perspectiva de apreender os princípios norteadores do PROJEPE e suas conseqüências no trabalho do diretor de escola, analisamos a sua construção e seu curso de formação continuada em nível de aperfeiçoamento no ano de 2012.

#### 4.4.1 Regulamento para seleção do cargo de Diretor Escolar e Diretor Adjunto

O Programa de Formação Continuada de Gestores Escolares de Pernambuco – PROGEPE é um programa da Secretaria de Educação, para formação continuada dos docentes que pleiteiam os cargos de Diretor Escolar e Diretor Adjunto, para atuar nas escolas estaduais. Foi estabelecido pelo Decreto Nº 38.103, de 25 de abril de 2012, que regulamenta os critérios e procedimentos para realização de processo de seleção para função de representação de diretor escolar e diretor adjunto das escolas estaduais, e dá outras providências.

Na introdução do Decreto Nº 38.103, de 25 de abril de 2012, são feitas algumas considerações que alicerçam o PROGEPE, dentre as quais, citamos:

[...] o compromisso com a educação de qualidade social, inclusiva, democrática, participativa e alicerçada em direitos e valores humanos; das escolas, das famílias e, também a aliança e a parceria de diversos setores da sociedade com o objetivo de alcançar a qualidade social na educação em todos os níveis e para todos (PERNMBUCO, 2012).

Elencamos essa primeira consideração, em função de “priorizar” a gestão democrática, participativa e alicerçada em direitos e valores humanos. Como mencionado, a formação de gestores, nos moldes em que se delineia a política de modernização da gestão, coloca no mesmo *caldeirão*, princípios distintos como se significassem a mesma coisa. A metáfora

caldeirão é utilizada porque o Programa de Modernização da Gestão Metas para Educação é composto por um conglomerado de ações: tem essência gerencialista, em que estabelece metas de desempenho, numa perspectiva de uma política de responsabilização, que premia com o BDE, estabelecendo a competição e fragilizando as relações entre os trabalhadores da escola. Assim, os princípios da gestão democrática como sustentadas pelos autores que apresentamos não se coadunam com os princípios gerencialistas.

Esses “considerandos” do PROGEPE suscitam questionamentos se essa política de bonificação está de acordo com os princípios de uma escola democrática, com direitos e valores humanos. Como descrito por Melo (2015) ao entrevistar um professor sobre o BDE, fica claro a tensão criada no ambiente de trabalho.

Tem competição, é uma briga só. Aí a professora colocou no *facebook* indignada e eu compartilhei. Porque dizem né, que aquele professor que consegue o bônus é o professor competente... Conseguiu porque é competente. E eu que não consegui sou incompetente? Não... É um absurdo! (**PROFESSOR 15**). (MELO, 2015, p. 130, grifo da autora)

Vale, também, realçar o considerando que aborda a necessidade de formar diretores escolares dispostos a assumir papéis de liderança em cada escola e no sistema de ensino e que se interessem e trabalhem pelo sucesso de sua escola e de outras escolas, comprometendo-se com o aprimoramento educacional do Estado e do País. (PERNAMBUCO, 2012m).

Conforme Paro (2010, p. 769) “Direção é função do mais alto nível que, como a própria denominação indica, envolve linha superior e geral de conduta, inclusive capacidade de liderança para escolha de filosofia e política de ação”. Como descrito, o diretor deve ser dotado da capacidade de escolha de que linha político-filosofica irá assumir, no entanto, as políticas do PMGE/ME estabelecem uma linha a ser seguida, independente de orientação político-ideológica, o gestor deve seguir a linha traçada e fazer com que os que estão em cargos abaixo do seu na hierarquia sigam, para o cumprimento das metas estabelecidas.

Esta lei dispõe sobre a complexidade dos processos educativos que exige do diretor escolar conhecimentos e competências específicas, particularmente na condução das ações educativas no âmbito da escola, visando adequá-las às mudanças e avanços do século XXI no que se refere ao cumprimento dos objetivos educacionais necessários ao desenvolvimento humano e social de cada indivíduo (PERNAMBUCO, 2012m).

O texto da Lei nos conduz ao entendimento de que a adequação às necessidades de uma escola do século XXI, venha a se referir a uma escola inclusiva, fundada nos princípios

do respeito à subjetividade humana. Com esse suposto objetivo, o diretor escolar, deve ser dotado de competências para lidar com as situações de uma escola democrática. As competências que devem ser adquiridas pelo diretor, de acordo com o PMGE/ME, situam-se nas premissas da *performatividade*, na qual os índices (IDEPE) são em princípio o fim e não o meio para uma educação de qualidade.

Outro “considerando” refere-se ao Programa de Modernização da Gestão Pública, implementado com vistas à melhoria da educação pública no Estado, com objetivos e metas, sistema de monitoramento e avaliação e responsabilização educacional. (PERNAMBUCO, 2012m).

O PMGE/PE, com a Lei 12.273 de 05 de julho de 2007, que estabelece normas voltadas para a Lei de Responsabilidade Educacional do Estado de Pernambuco e o SAEPE passa a ser os norteadores do trabalho docente dos futuros gestores escolares formados no curso do PROGEPE.

No último “considerando”, por fim, a política de formação continuada de diretor escolar, por intermédio do Programa de Formação de Gestor Escolar - PROGEPE tem por finalidade desenvolver ações diagnósticas, formativas e avaliativas com o objetivo de contribuir na formação de lideranças sistêmicas capazes de atuar no conjunto da escola, assegurando que cada estudante atinja o seu potencial e cada escola se transforme em uma excelente escola. (PERNAMBUCO, 2012).

O Programa de Formação de Gestor Escolar – PROGEPE ressalta a importância de se atingir a excelência no ensino da escola pública de PE e que o aluno seja levado a atingir o máximo do seu potencial. No entanto, esse líder que será formado pelo curso, tem como uma das suas principais tarefas aumentar os números do IDEPE. O aumento de índices de aprendizagem podem não significar exatamente a excelência, que é alardeada pelo PMGE/ME.

Conforme o Decreto Nº 38.103, de 25 de abril de 2012, dispõe no (Art. 1º), a investidura na função de diretor escolar do magistério público do ensino fundamental e médio das unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino dar-se-á por designação e posse do Governador do Estado, mediante a participação do candidato nas etapas seletiva, consultiva e formativa

Conforme a LDB 9.394/1996 (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.

Amparado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o governo do Estado adota suas normas para a investidura no cargo de diretor escolar, valendo-se da premissa de que os sistemas de ensino definirão as normas de acordo com as suas peculiaridades. No entanto, não fica claro, o porquê da investidura no cargo ser de acordo com as etapas citadas acima no Art. 1º da Lei que regulamenta o PROGEPE.

O processo formativo de gestores da rede estadual de educação está inserido no Programa de Formação Continuada de Gestores Escolares de Pernambuco – PROGEPE. A investidura no cargo só acontece mediante alguns critérios definidos pela legislação criada para reger o processo de escolha de diretores. O processo seletivo que compreende o Curso de Aperfeiçoamento e a certificação em conhecimentos em gestão escolar, *tem como finalidade identificar um conjunto de competências profissionais relacionadas à gestão escolar* (PERNAMBUCO, 2015).

O Art. 1º, inciso III, dessa Lei, trata do processo formativo:

efetivação da matrícula no curso de especialização ou mestrado profissional, com o objetivo de promover atualização, aprofundamento, complementação e ampliação de conhecimentos indispensáveis ao exercício da função, necessários ao *desenvolvimento de novas competências em gestão, monitoramento e avaliação educacional*. (PERNAMBUCO, 2012m, grifo nosso).

Esse inciso da lei é bem claro quanto aos objetivos da formação – formar diretores escolares para preocupar-se diuturnamente com os índices educacionais do estado de Pernambuco.

O curso de aperfeiçoamento é uma das etapas para se candidatar ao posto de diretor/a escolar, como também as outras etapas que estão dispostas pelo Decreto Nº 38.103, de 25 de abril de 2012.

Conforme a Lei, a investidura no cargo está disposta da seguinte maneira:

Art. 1º § 1º As etapas de que trata o *caput* compreendem:

I- Processo seletivo: conclusão pelo candidato do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar e certificação em conhecimentos em gestão escolar, que tem como finalidade identificar um conjunto de competências profissionais relacionadas à gestão escolar;

II - Processo consultivo: legitimação do candidato pela comunidade escolar e designação pelo Governador do Estado a partir de lista tríplice, que tem como diretriz o estímulo à participação da comunidade escolar, sendo realizado nas unidades escolares, em período e calendário a ser definido por portaria do Secretário de Educação; e

III - Processo formativo: efetivação da matrícula no curso de especialização ou mestrado profissional, com o objetivo de promover atualização, aprofundamento, complementação e ampliação de conhecimentos indispensáveis ao exercício da função, necessários ao desenvolvimento de novas competências em gestão, monitoramento e avaliação educacional.

§ 2º Entende-se por comunidade escolar, para os fins deste Decreto, o conjunto formado pelos estudantes matriculados na escola, com frequência comprovada, seus respectivos pais ou responsáveis, professores e demais servidores integrantes do Quadro do Magistério Público Estadual, em efetivo exercício.

§ 3º A posse do diretor designado pelo Governador do Estado somente será efetivada mediante a comprovação de matrícula ou conclusão no curso de especialização ou mestrado profissional conforme Decreto nº 35.957, de 30 de novembro de 2010.

§ 4º Poderão participar da etapa consultiva até 10 (dez) candidatos, por escola, que obtiverem melhor desempenho na avaliação de conhecimentos em gestão escolar (1ª etapa do processo).

§ 5º Serão considerados aptos para formar a lista tríplice e exercer a função de representação de diretor escolar, aqueles que obtiverem as 3 (três) melhores classificações na apuração dos votos válidos (PERNAMBUCO, 2012m).

O processo seletivo para o provimento dos cargos de diretor escolar e diretor adjunto, ao invés de um processo eletivo, conforme o regulamento nos parágrafos do Art. 1º, mostra-se mais como um concurso com inúmeras fases, do que de uma eleição para provimento do cargo de diretor escolar.

O Art. 2º dispõe que “O diretor adjunto será escolhido pelo diretor escolar e designado por portaria do Secretário de Educação, dentre os candidatos certificados na avaliação de conhecimentos em gestão escolar” (PERNAMBUCO, 2012m). Constatamos que o processo de escolha de diretores escolares das escolas estaduais de Pernambuco, no molde que é estabelecido por esse regulamento, fala em gestão democrática, no entanto, se contradiz no ponto em que trata de forma monocrática a escolha do diretor adjunto. Esse, sendo escolhido pelo diretor que cumprir todas as fases do processo e for empossado.

Quanto às regras para que a escola seja enquadrada nos critérios para nomeação de gestores que cumprirem as etapas do processo de formação do PROGEPE, estão contidas no Art. 3º.

Será efetivada, mediante designação do Governador do Estado, entre os candidatos certificados na avaliação de conhecimentos em gestão escolar, a indicação para a função de diretor escolar das seguintes escolas:

I - com até 200 (duzentos) estudantes;

II - com atendimento exclusivo aos anos iniciais do Ensino Fundamental;

III - indígenas;

IV - técnicas;

V - de referência - Programa de Educação Integral;

VI - conveniadas;  
 VII - com pedagogia de Alternância;  
 VIII - compartilhadas sob a forma de coabitação, estadual e municipal;  
 IX - Centro de Reabilitação e Educação Especial;  
 X - Centro de Exames Supletivos;  
 XI - Centro de Educação Infantil;  
 XII - em funcionamento nas unidades prisionais; e  
 XIII - em processo de municipalização e extinção.  
 Parágrafo único. As escolas públicas estaduais que se encontrarem em processo de transformação em unidades especificadas nos incisos deste artigo, na data da publicação deste Decreto, não participarão da Consulta. (PERNAMBUCO, 2012m).

O termo consulta pode ser bem compreendido como apenas uma das etapas para a investidura no cargo e, não como a fase mais importante, já que se trata de um processo democrático eletivo.

As regras que definem quem pode participar do processo estão contidas no Art. 10.

Poderá participar do processo para provimento na função de representação de diretor escolar, no âmbito das escolas públicas estaduais, o candidato que satisfaça os seguintes requisitos:  
 I - ser integrante da carreira do Magistério Público Estadual, com 5 (cinco) anos de experiência comprovada no Sistema de Ensino Público ou em Instituição de Ensino Particular;  
 II - ter cumprido os 3 (três) anos de estágio probatório;  
 III - possuir formação para o magistério, com Licenciatura Plena em qualquer área de atuação da Educação Básica;  
 IV - estar em exercício, prioritariamente, na escola para a qual pretende exercer a função de representação de diretor escolar;  
 V - não ter sofrido sanção em virtude de processo administrativo disciplinar nos 3 (três) últimos anos anteriores a data do pleito;  
 VI - não ter condenação em processo criminal, cuja sentença tenha sido transitada em julgado; VII - estar adimplente com as prestações de contas relacionadas com os recursos financeiros repassados pela Secretaria de Educação e pelo MEC/FNDE. (PERNAMBUCO, 2012m).

As regras para a participação no processo, de certa forma, não são excludentes, se tomarmos como base as legislações pertinentes ao processo de provimento do cargo de gestor escolar.

O Art. 11 define o processo formativo dos gestores das escolas estaduais de Pernambuco, especificamente, o Curso de Aperfeiçoamento:

O integrante da carreira do Magistério Público Estadual que desejar participar do processo para provimento na função de representação de diretor escolar deverá inscrever-se para o Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Educacional e participar da Certificação, através do Programa de Formação Continuada de Diretor Escolar – PROGEPE. (PERNAMBUCO, 2012m).

De fato, são inúmeras etapas que o candidato é submetido para que possa ser empossado como diretor escolar. As etapas estão dispostas no Art. 13 da Lei:

Art. 13. É condição da etapa consultiva, para exercer a função de representação de diretor escolar, no âmbito das escolas públicas estaduais:

I - ter concluído o Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Educacional, com carga horária de 180h/a;

II - ter frequência mínima de 80% (oitenta por cento) no Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Educacional;

III - ter sido aprovado na Certificação, com nota igual ou superior a 7 (sete);

IV - estar em exercício, prioritariamente, na escola para qual pretende candidatar-se na data de inscrição da etapa consultiva à comunidade escolar; e

V - apresentar Plano de Gestão Escolar, para o período referente ao mandato pretendido, à comunidade escolar, devidamente, protocolado, pautado nos indicadores de resultados: IDEB, IDEPE e SAEPE. (PERNAMBUCO, 2012m).

O inciso V, chama a atenção o fato de que os planos de gestão devem ser baseados em “números”, que reflitam a elevação dos índices educacionais, sendo deixado em segundo a complexidade de um universo contido no âmbito de uma unidade escolar.

O Art. 21 dispõe que o Secretário da Educação por portaria publicará Edital regulamentando o processo seletivo e formativo no âmbito do Programa de Formação de Gestores Escolares – PROGEPE (PERNAMBUCO, 2012m). O edital que convoca para o curso de aperfeiçoamento será analisado a seguir.

#### 4.4.2 Edital de convocação e regras para o curso de aperfeiçoamento do PROGEPE

Conforme o edital de 05 de maio de 2012, o Programa de Formação de Gestor Escolar – PROGEPE abrange o processo seletivo que compreende o Curso de Aperfeiçoamento e a certificação em conhecimentos em gestão escolar, e tem como finalidade identificar um conjunto de competências profissionais relacionadas à gestão escolar. O Curso de aperfeiçoamento teve duração de 180 horas, sendo a metodologia utilizada, aulas teóricas, presencial e à distância.

O edital faz o chamamento para a que candidatos se inscrevam para curso de formação que visa identificar competências. Cavalcanti (2011) na sua dissertação, entrevistou, a Secretária Executiva de gestão de rede de Pernambuco no dia 14 de novembro de 2011, com o objetivo de analisar o processo de construção democrática do PMGE/ME no período de 2007 a 2010.

Além de um curso de formação, o curso de aperfeiçoamento foi uma espécie de recrutamento de professores(as) com o perfil para administrar as escolas seguindo os pressupostos definidos pela secretaria de educação. Na voz da secretária entrevistada, fica bem claro a disposição desse recrutamento. “Acreditamos que vamos encontrar diretores com perfil mais adequado a proposta do governo estadual com este programa (PROGEPE), que envolve um processo de seleção que não envolve somente o mérito, mas também a consulta a comunidade” (CAVALCANTI, 2011, p. 232).

Para o candidato se inscrever no curso de aperfeiçoamento conforme o edital, é necessário ser professor da rede e não estar em estado probatório, como também observar outras regras e apresentar os seguintes documentos:

Documento de Identificação (RG ou Carteira de Habilitação); CPF; Título de Eleitor; Comprovante de votação da última eleição; Diploma de Graduação em licenciatura plena em qualquer área da educação básica; Documentos que comprovem o exercício na carreira do magistério público estadual, com 05 (cinco) anos de experiência comprovada na rede pública de ensino ou em instituição de ensino particular; Ato de nomeação para a função de professor no magistério público estadual de Pernambuco, publicado no Diário Oficial do Estado (PERNAMBUCO, 2012m).

A certificação de participação no curso de 180 horas, descrita no edital como segunda parte do processo seletivo, não é automática à participação do candidato. Para ser diplomado pelo curso de formação continuada de aperfeiçoamento em gestão escolar, é necessário que o professor aluno(a) do curso faça uma prova de conhecimentos, na qual obtenha um aproveitamento de 70% (setenta por cento) na qual só poderá ser submetido a esta avaliação os participantes com 80% (oitenta por cento) de frequência.

Vale ressaltar que o instrumento que visa aferir o aproveitamento dos participantes restringe-se somente a uma prova de múltipla escolha com 80 (oitenta) questões com 4 (quatro) alternativas cada. Caracteriza-se mais uma vez o cunho de concurso e não processo eletivo para diretor escolar.

A certificação nesse curso serve como passaporte de ingresso ao cargo de gestor escolar, no entanto, o certificado não garante ao candidato o direito à nomeação. Após a conclusão do curso, a certificação terá a validade de 4 (quatro) anos.

As diretrizes do curso de aperfeiçoamento dão subsídios para análise do material didático do curso. O curso de aperfeiçoamento ofertado em 2012 através do Programa de Formação de Gestor Escolar – PROGEPE, divide-se em doze módulos, a saber:

1. Políticas Públicas – Conhecimento e Aplicação

2. Gestão com Foco na Educação em Valores Humanos, Cultura de Paz e Sustentabilidade
3. Gestão Democrática, Instrumentos de Gestão e Diálogo com a Comunidade
4. A Contribuição dos Órgãos Colegiados na Melhoria da Aprendizagem dos Estudantes
5. Projeto Político Pedagógico
6. Gestão Financeira
7. Educação de Qualidade Social
8. O Impacto da Neurociência na Sala de Aula
9. Tecnologias a Serviço da Educação e Gestão
10. Competências e Gestão de Pessoas
11. Monitoramento e Avaliação dos Processos de Ensino e Aprendizagem
12. Política de Responsabilização Educacional

O conteúdo concernente ao processo formativo dos gestores se divide, principalmente, em gestão democrática, monitoramento, avaliação e responsabilização. Conteúdos que serão examinados a seguir. Cada uma dessas etapas do curso de aperfeiçoamento oferecido pelo PROGEPE em 2012, serão analisadas no próximo capítulo.

## 5. PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DE GESTORES DA SEE/PE

O objetivo deste capítulo é descrever a perspectiva do curso, contidos nos 12 (doze) módulos de aprendizagem, descrevendo com maior ênfase aqueles que tem relação direta com a atividade do diretor escolar.

### 5.1 Módulo 1: Políticas Públicas – Conhecimento e Aplicação

O módulo I, intitulado *Políticas Públicas – Conhecimento e Aplicação*, tem como objetivo situar o cursista em relação às políticas públicas que regem o setor educacional, desde políticas internacionais conduzidas por organismos multilaterais, até as políticas nacionais e estaduais para a educação. Descreve tratados internacionais, leis brasileiras voltadas para a educação. Faz, ainda, uma descrição mais detalhada das políticas implantadas no período de governo de Eduardo Campos.

Na introdução, denominada “Para início de conversa”, o texto aborda os acordos internacionais realizados pelo Brasil na área da educação, visando acelerar a elevação dos indicadores educacionais no âmbito nacional. Mostra que os estados e municípios brasileiros, para cumprir os compromissos e metas pactuados com a União, também desenvolvem os seus programas e ações. Assinala que, em Pernambuco, os principais programas são: o Programa de Modernização da Gestão da Educação Pública, a Política de Responsabilização Educacional, o Programa de Reestruturação do Ensino Médio e o Pacto pela Educação (PERNAMBUCO, 2012a).

É oportuno destacar que, nesse início do módulo, o cursista é conduzido a entender que existe uma pactuação entre organismos multilaterais, união, estados e municípios para a elevação dos índices educacionais.

Os temas norteadores do módulo dizem respeito aos acordos e relatórios internacionais para a educação. Nessa direção, no módulo I, os temas propostos são: Declaração dos Direitos do Homem, Declaração de Jomtien, Declaração de Salamanca, A educação e o desenvolvimento sustentável (Rio 92), Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, Acordo Objetivos do Milênio, Acordo Metas Educativas 2021.

Analisando esses tratados, constatamos que, em todos eles, a palavra “metas” está presente, e vinculada à ideia da pactuação para a elevação dos índices educacionais. Podemos inferir que a opção de incluir tais conteúdos no curso, pode ser atribuída à necessidade de dar

maior legitimidade à política de modernização da gestão em curso no estado. Com o embasamento em tais tratados, o governo de Pernambuco (no segundo mandato de Eduardo Campos) instala o Pacto pela Educação.

O Pacto pela Educação consiste no direcionamento e foco em programas voltados para melhoria contínua dos indicadores educacionais do estado, alinhados a um modelo de gestão por resultados e avaliação de desempenho. Este objetivo está centrado numa política de educação pública de qualidade como requisito para alcançar os padrões desejados, e na continuidade das ações voltadas para garantir a qualificação para o trabalho (PERNAMBUCO, 2011).

Quando trata das políticas nacionais para a educação, o módulo volta a abordar a *metrificação* como parâmetro para a melhoria na qualidade da educação. De início, refere-se à participação da sociedade na melhoria do discurso da gestão democrática, abordando as lutas para a redemocratização do Brasil, com destaques para alguns, marcos como a CF de 1988, as edições da Conferência Brasileira de Educação e do Congresso Nacional de Educação (CONEDs<sup>29</sup>). Aponta, outros marcos, como a LDB 9.394/1994, enfatizando a melhoria da educação baseada na ampla participação social.

Ao mencionar o Estatuto da Criança e do Adolescente – (ECA), nesse módulo de ensino, a palavra chave é a *responsabilização*, como indica o subtítulo: *O ECA e a responsabilização com a Educação no país: delimitação de direitos e deveres*, situando os deveres e incumbências de cada um – Estado, pais de alunos(as), diretores de escola e o Poder Público.

Quanto à LDB 9.394/1996, o módulo aborda as questões da organização da educação brasileira. Inclui, ainda, referências a respeito do Plano Nacional de Educação – PNE, que foi aprovado pela Câmara, em 26 de junho de 2012, estabelecendo “20 metas educacionais que o país deverá atingir no prazo de dez anos” (PERNAMBUCO, 2012a, p. 18). Vale mencionar que o PNE (2011-2020), de acordo com o no módulo de aprendizagem, é tratado como se fosse uma Lei sancionada e não um Projeto de Lei em tramitação, o PL 8.035/2010. Nesse documento, volta a ser explorada a questão das metas, quando estabelece os percentuais a ser atingido pelo IDEB.

O financiamento da educação pública é abordado com o propósito de demonstrar de quais impostos são extraídos os valores que financiam a educação. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

---

<sup>29</sup> Congressos de Educação

(FUNDEB) é mencionado para explicar quais percentuais devem ser gastos em remuneração de trabalhadores da educação. Mesmo de forma rápida como é tratado o FUNDEB, observa-se que há uma intenção de demonstrar a importância desse fundo de financiamento para a manutenção da educação básica. Prosseguindo nessa perspectiva de financiamento, alude-se também ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); conclui a parte de financiamento, de forma breve e sem muitos detalhes sobre como o mesmo funciona.

O módulo volta a ser incisivo na questão das metas e na responsabilização dos atores envolvidos na gestão da escola pelos resultados obtidos na educação, ao descrever o Plano de Desenvolvimento da Educação – (PDE), como também, o Plano de Ações Articuladas (PAR). Descreve as 28 diretrizes a serem cumpridas para melhorar a qualidade da educação no Brasil, através do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação.

Iniciando com uma introdução, em que outra vez cita a pactuação entre os entes federados para a melhoria da educação, o tema das políticas educacionais no estado de Pernambuco é tratado como *educação de qualidade social*. Diante de alguns fatores que são apontadas como influência direta na qualidade do ensino, são descritas as seguintes:

[...] organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; pelos projetos escolares; pelas formas de interlocução da escola com as famílias; pelo ambiente saudável; pela política de inclusão efetiva; pelo respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; pelo trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares; pela gestão da sala de aula; pelo conhecimento do professor dos conteúdos que ministra; pela motivação dos estudantes em aprender; pelo monitoramento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem; pelo cumprimento do currículo; pela frequência do estudante e do professor; pelo uso das tecnologias como ferramentas didáticas e pedagógicas. (PERNAMBUCO, 2012a, p. 29).

Como objetivo de se alcançar a educação de qualidade social são implantadas políticas que tem como base os índices aferidos pelo IDEB, conforme anteriormente mencionado. O que chama a atenção é o fato de, no material de estudo dos cursistas, o discurso de práticas inovadoras de gestão estar associado à imagem das políticas implantadas pelo governo de Eduardo Campos, como evidencia trecho do documento analisado: “Assim, as políticas públicas formuladas e implementadas pelo Governador Eduardo Campos têm se constituído em iniciativas inovadoras, que vêm impactando positivamente na elevação dos indicadores educacionais das escolas estaduais (PERNAMBUCO, 2012a, p. 31).

Esse discurso que atribui caráter inovador às políticas da gestão é problematizado por Maranhão e Marques (2015) e Silva (2013). Esses autores demonstram que nos relatórios do

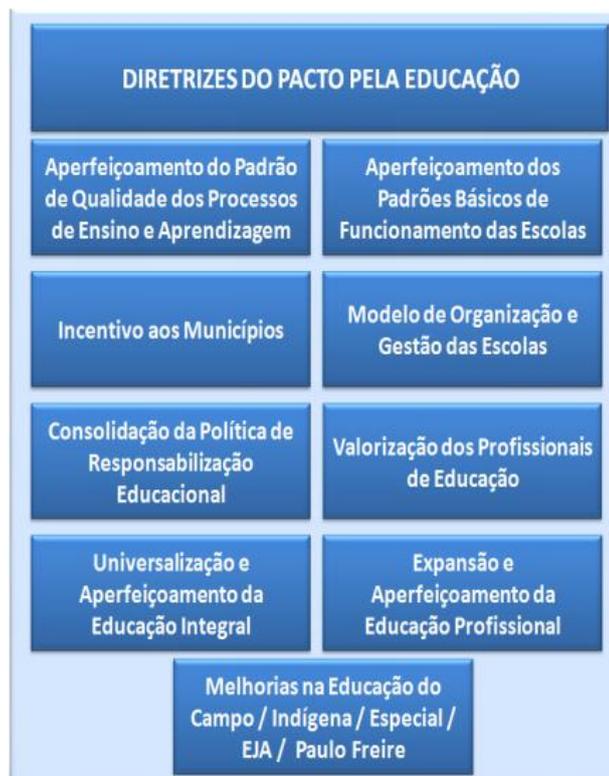
Governo do Estado de Pernambuco são omitidas de forma total ou parcial as autorias de programas de governo, a exemplo do PNAGE-PE e o PMGE-ME: o Governo do Estado toma para si a autoria destes.

Na realidade, a discussão sobre as políticas estaduais para a educação proposta no caderno de estudos restringe-se à descrição da gestão do governador Eduardo Campos, com foco principal no Programa de Modernização da Gestão Pública, o que compõe um bloco de temas juntamente com os pressupostos das metas, do monitoramento e da responsabilização.

O Pacto pela Educação é o programa que orientava as políticas do governo do estado no segundo mandato de Eduardo Campos, entre os anos 2011 e 2014. Esse ordenamento de políticas e programas tem como norte anunciado o fortalecimento das parcerias com os municípios; a transparência das informações; a valorização e capacitação, inicial e continuada, dos profissionais da educação; o reconhecimento do mérito; o desempenho; o monitoramento e a avaliação dos processos e resultados; a construção de práticas pedagógicas inovadoras; a utilização de tecnologias como ferramentas didáticas e pedagógicas (PERNAMBUCO, 2012a).

As diretrizes do Pacto pela Educação, descritas na Figura 1, mostram a consolidação da política de responsabilização da educação e a valorização dos profissionais da educação.

Figura 1 - Diretrizes do Pacto pela Educação



Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco

A consolidação da política de responsabilização da educação significa o aprofundamento não só da descentralização das decisões – o que poderia estar associado à gestão democrática – como também, trazer o viés da desresponsabilização da parte dos governos e, a atribuição de responsabilização aos diretores de escola, que dispõem de limitado poder de decisão. Significa, ainda, que a valorização dos profissionais da educação, de acordo com as políticas promovidas pelo governo, reduz-se, principalmente, à política de bonificação por metas atingidas, através do BDE.

De acordo com o módulo, os cursistas devem ser capacitados pelo Curso de Aperfeiçoamento do PROGEPE, pois, somente via capacitação, eles irão se munir das *competências* necessárias para a função de diretor escolar e diretor adjunto. A conclusão do curso constitui uma espécie de *passaporte* para o candidato a diretor seguir na seleção para o provimento do cargo. Nessa perspectiva, são apresentados outros programas aos cursistas. Concluído esse módulo introdutório, segue-se para o Módulo II: *Gestão com foco na Educação em Valores Humanos, Cultura de Paz e Sustentabilidade*, como veremos a seguir.

## **5.2 Módulo 2: Gestão com Foco na Educação Em Valores Humanos, Cultura de Paz e Sustentabilidade**

Este módulo objetiva trazer aos cursistas a visão de uma educação planetária, baseada em valores humanos e numa cultura de sustentabilidade. No entanto, o que se observou no módulo foi uma mescla de temas voltados para essa proposta de educação planetária, como também uma exposição das políticas do Programa de Modernização da Gestão da rede estadual de Pernambuco. Dentre os 23 (vinte e três) temas norteadores dispostos nesse módulo, destacamos os que consideramos mais relevantes para a compreensão desse processo formativo.

Tema nº 1: “Uma nova categoria de desafios”. O desafio proposto relaciona-se à tendência da responsabilização do educador frente aos novos desafios da sustentabilidade, em que a ética está vinculada a um dos seus pilares. A escola deve estar centrada no desafio de lidar com essa tendência educação planetária e, os seus quadros de funcionários dispostos a trabalhar na ótica do novo paradigma, que considera a gestão da escola responsável para promover a apreensão desse ideário, algo que era praticado anteriormente apenas por grandes corporações. Desse modo, o módulo afirma que “Teve fim o tempo em que a escola se relacionava exclusivamente com professores, alunos e a comunidade escolar” (PERNAMBUCO. 2012b, p. 9).

Quando o material didático dispõe que a escola ampliou os seus limites de atuação deixando de lidar apenas com os segmentos internos significa que passou também a relacionar-se com o todo em que está inserida. Tal perspectiva apresenta uma fragilidade, pois, antes de o material de estudos dizer que a escola necessita ampliar os seu horizontes, precisa primeiro identificar de forma clara o que é a educação planetária, o que não é esclarecido no Módulo. Como alerta Boaventura (2009) alguns passos são necessários para a efetivação dessa proposta de educação.

[...] procura-se, preliminarmente; 1) precisar a concepção da educação global; 2) em seguida, questionar e justificar os seus propósitos; 3) dimensionar as aberturas de aprendizagem; 4) para, enfim, encarar a educação planetária em face do processo crescente e inevitável da globalização (BOAVENTURA, 2009, p. 198).

Verificamos, também, que apesar da proposta de uma educação planetária permear o Módulo, não se justifica o porquê de tal indicação. O que é observado é uma sequência de indicações sem aludir ao processo de globalização que se configura em todos os setores da sociedade desde a década de 1990. O na verdade o Módulo afirma é a proposta para a educação de um modelo planetário direcionado pela busca de resultados, melhoria de indicadores. Ou seja, a visão de uma gestão para resultados, produzindo resultados alinhados com esse novo cenário.

Além disso, o material didático traz como visão de futuro: “Consolidar-se como referência nacional em educação de qualidade social até 2014” (PERNAMBUCO. 2012b, p. 13), objetivo ambicioso.

Tema nº 2: “A complexidade humana: unidade na diversidade”. O tema se refere ao que o diretor escolar irá enfrentar como um dos seus maiores desafios, que é lidar com a complexidade humana frente à diversidade. Todavia, no material analisado esse tema não aparece com clareza e precisão. O que pode ser visto é uma mistura de frases que inclui desde a variedade genética do ser humano às filosofias orientais e indígenas na tentativa de descrever a complexidade humana. Cita ciências neurológicas e “inteligências múltiplas”<sup>30</sup>, com o intuito de dizer que mesmo diante de tal mapeamento da diversidade humana ainda vivemos o desafio da convivência. Quando trata da diversidade, após uma sequência de frases soltas, simplifica: “[...] somos simultaneamente iguais e diferentes” (PERNAMBUCO. 2012c, p. 15).

---

<sup>30</sup>A Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner. Foi estudada pelo psicólogo Howard Gardner como um contrapeso para o paradigma da inteligência única. Ele propôs que a vida humana requer o desenvolvimento de vários tipos de inteligências.

Tema nº 3: “Gestão centrada em valores: isso é real?” O principal valor descrito é a ética. Prevê que a partir da ética sustentada em valores universais o gestor escolar encontrará o equilíbrio para lidar com as situações do cotidiano da gestão de uma escola. Porém, a ética no trabalho do diretor escolar é tratada, no Módulo, de forma superficial, sem o aprofundamento pertinente.

Tema nº 4: “Diferenças entre gestão e educação centrada em valores. O texto adverte que

Uma importante providência é diferenciar o gestor do educador. O PROGEPE tem como objetivo promover o desenvolvimento dos gestores escolares. Embora a educação seja o cenário e a pauta definidora das metas e dos indicadores, um gestor escolar tem que conhecer “gestão” – esta é a sua atribuição, que se reflete nas exigências sobre seu perfil, sobre suas ações, e as responsabilidades sobre os impactos que sua gestão produz (PERNAMBUCO, 2012b, p.17).

O curso do PROGEPE estabelece um limite entre a gestão e a educação centrada em valores. Contudo, a responsabilidade por uma cultura centrada em valores aparece de forma abstrata, apenas afirmando que – valores não podem ser confundidos com direitos humanos.

Tema nº 5: O espaço institucional e as políticas públicas: As políticas públicas tratadas nesse tópico referem-se principalmente ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Observa-se que há um discurso genérico sobre direitos humanos, sem aprofundar a discussão sobre a cultura da paz, o protagonismo do diretor escolar e a relação da sua função com o PNEDH. Não se faz sequer alusão à cultura de paz de uma educação planetária como consta no PNEDH.

Concepção de uma cidadania planetária e do exercício da cidadania ativa requer, necessariamente, a formação de cidadãos(ãs) conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os(as) protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana. (BRASIL, 2007, p. 23).

O tópico termina fazendo uma propaganda oficial, de que a Secretaria Estadual de Educação (SEE) está seguindo o PNEDH e suas diretrizes: “A SEE tem procurado permear todas as ações e orientações, contemplando a diversidade, interculturalidade, etnia, gênero e meio ambiente” (PERNAMBUCO, 2012b, p. 20).

Tema n° 6: O Cenário Global – por que é preciso mudar a gestão na educação? O tópico inicia com uma afirmação de Eric Hobsbawn<sup>31</sup> (1995) conforme citado (PERNAMBUCO.2012b, p. 21):

Toda a tecnologia e conhecimento gerados neste tempo não foram capazes de promover uma vida digna para o conjunto da humanidade, mas pelo contrário, desencadeou uma crise de percepção e de valores, gerando uma série de tensões que constituem o cerne da problemática do Século XXI.

Ao que parece, a abordagem do material de estudos, associada à citação de Hobsbawn, pode levar o leitor a considerar que se trata de uma abordagem inspirada na dialética, que na ótica de Konder (1993, p.8) “é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”.

Conforme os pressupostos deste tópico, como bem traduzo título – *por que é preciso mudar a gestão escolar?* reporta-se ao relatório da UNESCO<sup>32</sup> sobre Educação para o Século XXI. Tal relatório faz críticas ao modelo que visa a ótica mercadológica globalizada, objetivando resultados e colocando a pessoa humana em segundo plano nesse processo. Percebemos, assim, uma contradição, pois o PMGE/ME tem uma orientação gerencial.

Os Temas n° 7: Gestão sistêmica centrada em valores; n° 8: Gestão e educação centradas em valores; n° 9. Modelo de gestão da educação centrado em valores; n° 10. Cultura de Paz e Valores Humanos Universais; n° 11. Dimensões da paz na gestão: Esses tópicos, em grande parte se repetem em conteúdo, porém, o tema n° 7, traz consigo o modelo gerencial como paradigma para a gestão escolar.

O tema n° 7, trata na verdade, da *cadeia de valor*<sup>33</sup>, conceito introduzido por Michael Porter<sup>34</sup>, numa clara alusão à prática empresarial na gestão escolar. O material didático faz uma introdução sobre o porquê da opção por esse modelo, explicando a dinâmica que os tempos atuais exigem.

---

<sup>31</sup>Eric John Ernest Hobsbawm, 1917 a 2012. Historiador marxista britânico.

<sup>32</sup>UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Editora Cortez, 7ª edição, 2012

<sup>33</sup>Cadeia de valor: representa o conjunto de atividades desempenhadas por uma organização desde as relações com os fornecedores e ciclos de produção e de venda até à fase da distribuição final. O conceito foi introduzido por Michael Porter em 1985.

<sup>34</sup>**Michael Eugene Porter**, é um professor da Harvard Business School, com interesse nas áreas de Administração e Economia. É autor de diversos livros sobre estratégias de competitividade.

Nunca antes na história da humanidade vivemos um momento como este, em que somos obrigados a nos entendermos coletivamente. Este entendimento coletivo ultrapassa o nosso grupo próximo, nossa família, nossos amigos, nosso trabalho, nossa escola, nossa cidade, nosso país. Temos que nos entender com humanidade. E aí estamos falando de redes, de encontros entre os diferentes, de respeito pela diversidade, de cultura de paz. Está surgindo uma nova linguagem; novos instrumentos que nos permitem dar sustentação a essas novas abordagens. Esta movimentação exige também novos modelos de gestão e um novo perfil de gestor, que seja capaz de atuar nestes novos cenários (PERNAMBUCO. 2012b, p.24).

Na sequência, verificamos, no material analisado, que a recomendação sobre práticas empresariais na gestão escolar é posto para a escola como se ela fosse uma empresa, que tem fornecedores, funcionários e clientes, ou seja,

O modelo de gestão centrado na “cadeia de valor” exige que o gestor saiba lidar somente com seus fornecedores, funcionários e clientes, entendidos como aqueles a quem a instituição presta seus serviços. Se isso estiver sob controle, então temos uma gestão bem sucedida. Trata-se de um modelo de gestão com um nível de compromisso exclusivamente corporativo, em que todas as ações têm como foco o funcionamento da instituição (PERNAMBUCO. 2012b, p. 24).

Essa forma de abordagem mostra uma sintonia do PMGE/ME com os direcionamentos dados pelo MBC e pela Falconi Consultores de Resultados. Todavia, cabe ressaltar que a formação de gestores escolares, com o mesmo direcionamento que seria dado a uma empresa da indústria ou do comércio não condiz com a natureza da instituição escola e, principalmente quando se trata de escola pública.

Tema nº 14: “Gestão e Educação de Qualidade Social”. A gestão para a qualidade do ensino é considerada uma das bandeiras que direcionam o PROGEPE. Conforme o módulo de ensino a qualificação dos gestores reporta-se a quatro eixos interligados: *Técnico-instrumental, Político-relacional, Filosófico e Humano*. O primeiro impulsiona o gestor a procurar conhecer suas competências e funções, e executá-las com propriedade e responsabilidade; o segundo, saber inserir a atuação da instituição escolar em diferentes cenários relevantes, onde a escola produz impactos e também é impactada; o terceiro, busca conhecer a dimensão ética de sua atuação como ser humano, de acordo com valores universais; o quarto busca uma ação consciente do seu potencial amoroso e benéfico, provocando estas mesmas potencialidades em todas as relações, promovendo o bem comum (PERNAMBUCO. 2012b).

O modelo de gestão escolar idealizado pelo PMGE/ME, mais uma vez, mostra como a sua raiz está fincada na doutrina gerencial. Nesse tópico, é apresentado o modelo de William

E. Deming<sup>35</sup> do PDCA – sigla em inglês que significa: PLAN (planejamento), DO (execução), CHECK (verificação) e ACT (ação). No quadro a seguir, é mostrado como se desenvolve o PDCA, conforme Deming, considerando-se, o Programa de Modernização da Gestão Escolar com os termos usados: *planeja, executa, avalia e faz as correções*.

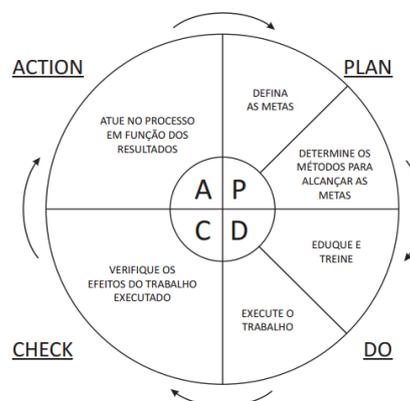
Quadro 5 - Ciclo PDCA de Deming

P	PLAN (planejamento)	Estabelecer uma meta e elaborar um plano de ação.
D	DO (execução)	Realizar, executar as atividades conforme o plano de ação.
C	CHECK (verificação)	Monitorar e avaliar periodicamente os processos e resultados, confrontando-os com o planejado.
A	ACT (ação)	Agir de acordo com o que foi avaliado, de forma a aprimorar a execução e corrigir eventuais falhas.

Fonte: Programa de Formação Continuada de Gestores Escolares de Pernambuco – PROGEPE. 2012

No quadro acima, observamos que o PDCA, - não é uma proposta que apresenta uma sequência, ou seja, com início, meio e fim. O PDCA, também conhecido como Ciclo PDCA, é uma ferramenta utilizada pelas empresas que tem como base a repetição. Ela é utilizada nos processos, sucessivamente, para que se assegure a sua melhoria de forma continuada. Foi esta a dinâmica cíclica que a Secretaria Estadual de Educação por meio do PMGE/ME estabeleceu como método de trabalho. Os cursistas são apresentados a esse método, e, caso sejam nomeados para a função de gestores escolares, é ele que deverão seguir.

Figura 2 – Método de Gerenciamento de Processos



Fonte: Campos (2004)

<sup>35</sup>William Edwards Deming, (1900 a 1993). Estatístico americano é considerado o “pai da qualidade”, e sua abordagem é voltada ao uso de informações estatísticas e métodos administrativos para melhorar a qualidade.

Desse modo, o curso de formação de gestores escolares, via PROGEPE, insere-se no Método de Gerenciamento de Processos. Dentro do ciclo do PCDA, o curso de aperfeiçoamento faz parte da sigla “D” (execução), pois, para executar o trabalho definido pelas metas, conforme o Método de Gerenciamento de Processos é necessário educar e treinar (CAMPOS, 2004). No módulo III, o curso adentra em uma das suas principais teses, a gestão democrática.

### **5.3 Módulo 3: Gestão Democrática, Instrumentos de Gestão e Diálogo com a Comunidade**

O módulo III é o primeiro de uma série do curso que aborda a gestão democrática da escola pública. O módulo está dividido em três eixos temáticos: o primeiro – gestão democrática e educação de qualidade social; o segundo – instrumentos de uma gestão democrática e o projeto escolar com foco na aprendizagem; e o terceiro – fatores de sucesso associados à construção da aprendizagem e sua relação com a gestão pedagógica.

No primeiro tema abordado no módulo, é feita uma introdução para dar subsídios aos cursistas sobre as bases da gestão democrática. Desse modo, é feita alusão a alguns teóricos, como também são trazidos alguns marcos políticos que fazem parte das conquistas do direito à gestão democrática. O módulo destaca, em citações, alguns teóricos crítico-reprodutivistas como Bourdieu e Passeron, para denunciar a escola como campo de legitimação das desigualdades sociais. Ao mesmo tempo, faz um contraponto, com as ideias do Otimismo Pedagógico, que acreditava que a melhoria dos processos didático-educativo seria capaz de reverter as desigualdades produzidas no campo social. Nesse sentido, a escola poderia funcionar bem, desde que fosse bem administrada, assim, poderia alcançar bons resultados.

No discurso da equidade, a I Conferência Mundial da Educação realizada em 1990, é abordada.

A partir da noção de qualidade como equidade, e ganha especial relevância a busca por um melhor entendimento sobre a relação que a escola precisa estabelecer com seu contexto real, marcado por desigualdades e diversidades que, se não consideradas, acabam conspirando contra o trabalho escolar. (PERNAMBUCO, 2012c, p. 9).

Nessa contextualização, o módulo coloca a equidade e a autonomia escolar como um problema vivido no início do processo de democratização da gestão escolar, apontando a competitividade entre as escolas como um problema para o ensino, da seguinte forma: “Assim, acabou ocorrendo na maior parte dos casos uma situação na qual a escola não era

controlada nem “por cima” nem “por baixo”, gerando uma série de problemas, entre os quais, o mais importante é o fraco desempenho escolar” (PERNAMBUCO, 2012c, p. 9). Ressaltamos que nesse tópico, o módulo faz a afirmação citada acima sem a preocupação de explicitar as bases teórico-conceituais dessa posição.

Nesse primeiro tópico, - gestão democrática e educação de qualidade social - em seus subtópicos, observamos a ausência de referências bibliográficas sobre o tema, o que surpreende o leitor, diante da densidade da produção bibliográfica sobre gestão democrática, desde a redemocratização do Brasil pós ditadura militar, e, sobretudo, pós LDB 9394/1996.

O segundo tema norteador do módulo, instrumentos de uma gestão democrática e o projeto escolar com foco na aprendizagem, apresenta citações de autores que estudam a gestão democrática. Cita Almeida (1993, p.14, apud PERNAMBUCO, 2012c) quando afirma: “As decisões não são centralizadas hierarquicamente, mas debatidas, aflorando as posições e interesses dos diversos segmentos que compõem a escola”. E, Paro (1991 p. 14, apud PERNAMBUCO, 2012c, p. 01): “[...] se falamos uma gestão democrática da escola, parece estar necessariamente implícita a participação da população em tal processo”...

O que chama, mais uma vez, a atenção nesse material, é o fato de, para corroborar com os argumentos do módulo, menciona autores, sem atentar para as suas diferenças no tocante às suas perspectivas teóricas e epistemológicas. São sugeridos para aprofundar o texto do módulo, por exemplo, os autores – *Naura Syria Carapeto Ferreira, Márcia Angela Aguiar e Vitor Paro* como se tivessem posicionamentos sobre gestão escolar similares aos defendidos por Regina Migliori, a diretora da MIGLIORI<sup>36</sup>, uma consultoria estratégica que realiza projetos personalizados para corporações, visando a gestão de sua identidade empresarial.

No caso específico, vale ressaltar que a consultoria tem alinhamento com o PMGE/ME e, principalmente com a política de responsabilização educacional, conforme menciona o site da consultoria<sup>37</sup>: “Nossa abordagem tem como foco o Campo de Valor, viabilizando a compreensão e difusão da identidade, o alinhamento das ações, e o monitoramento das responsabilidades em diferentes dimensões” (MIGLIORI, 2016).

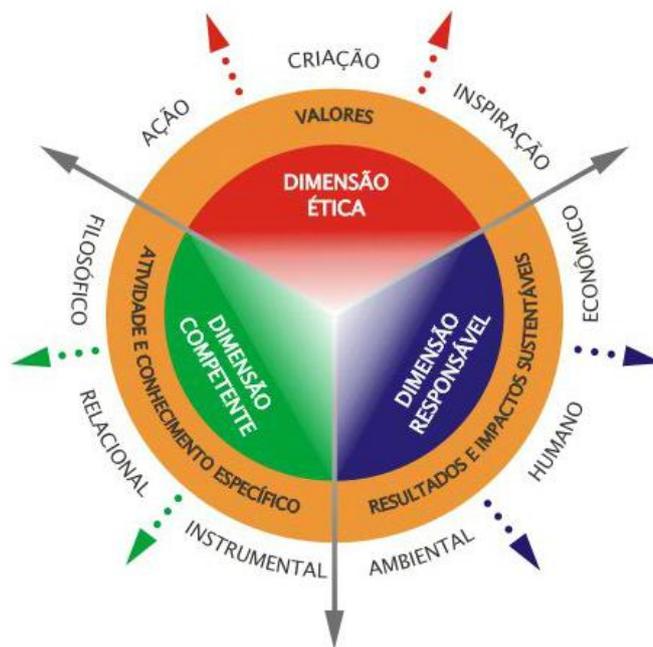
---

<sup>36</sup>O Migliori é uma empresa de consultoria estratégica criada em 1992, vinculada ao Instituto Migliori, dedicada a despertar e aperfeiçoar a prática do potencial ético existente na identidade das pessoas, organizações e comunidades, capacitando-as a praticar de forma benéfica aquilo que verdadeiramente são, mantendo esta prática com vitalidade, competência, responsabilidade e compartilhamento de resultados e benéficos. Nosso compromisso é com a gestão da identidade: manter um eixo de coerência entre consciência e competência de ação, com impactos sustentáveis e benéficos percebidos pelas pessoas e organizações em todos os seus contextos e relacionamentos. Disponível em: <<http://www.migliori.com.br/migliori.asp>> Acessado em: 15/04/2016

<sup>37</sup><http://migliori.com.br/abordagem.asp>

O módulo, mais uma vez, mistura as abordagens teóricas, ao vinculara citada consultoria ao legado teórico do educador Paulo Freire, quando apresenta o modelo metodológico Migliori (Figura 3) , a saber: “O quadro abaixo, aliado ao que **Paulo Freire** coloca ante o desafio de assumir democraticamente esse país, convida-nos a inúmeras inspirações” (PERNAMBUCO, 2012c, p. 20, grifo nosso).

Figura 3 – Modelo metodológico Migliori



Fonte: <http://www.migliori.com.br/abordagem.asp>

O Tema norteador 3, “instrumentos de gestão e participação da comunidade escolar”, tem como foco a liderança do diretor nesse processo de democratização. Conforme o módulo, ser diretor, na perspectiva da formação promovida pela SEE através do PROGEPE, requer adquirir as características de um bom gestor, ou seja, ter compromisso em alcançar metas planejadas para melhorar a qualidade do ensino; aceitar desafios e saber gerenciar conflitos; ter liderança; saber coordenar e gostar de trabalhar com equipes; ser organizado e cumpridor dos deveres como profissional e cidadão; ser crítico, visando à melhoria do local e do ambiente de trabalho; estar motivado com a profissão; ter experiência administrativa; ser comunicativo e proativo.

Dentro dessas características destacadas ou desses instrumentos necessários segundo o curso de formação, o comprometimento frente às metas, e ser um conhecedor da administração, constitui um diferencial que o candidato/cursista tem sobre os demais. Nesse

contexto, o diretor escolar terá também que desenvolver a habilidade de trabalhar em acordo com os órgãos colegiados, conforme está descrito no módulo III do curso de aperfeiçoamento.

#### **5.4 Módulo 4: A Contribuição dos Órgãos Colegiados na Melhoria da Aprendizagem dos Estudantes**

O módulo IV é uma continuação do tema gestão democrática vista no anterior, com a diferença de foco, que são os órgãos colegiados da escola. Na introdução, são apresentados os principais colegiados que estão inseridos no contexto da escola: Conselho Escolar, Grêmios Estudantil e Conselho de Classe. A abordagem feita nesse módulo se mostra sensível a gestão democrática no que se refere à participação.

O tema norteador nº 1, “transição democrática na escola e transparência nas ações escolares”, vem ao encontro das propostas da regulação social sobre a esfera pública vivenciados no histórico das políticas educacionais no Brasil. O Conselho Nacional de Educação - CNE<sup>38</sup> figura como a referência no pioneirismo em instâncias colegiadas na educação Brasileira.

No material didático é traçado um histórico das propostas de se ter um Plano Nacional de Educação - PNE, que começa a ser definido ainda com o Manifesto dos Pioneiros da Educação<sup>39</sup> que tem como uma das suas principais propostas um Plano Nacional de Educação, que terá várias tentativas de implantação até o plano vigente.

Com a redemocratização, pós ditadura “civil militar” (Saviani, 2011), a implantação dos órgãos colegiados se tornam mais efetivos.

A mudança acentuada da entrada da comunidade e dos conselhos escolares nos projetos e programas inerentes à educação trouxe vários benefícios pedagógicos, financeiros e administrativos, enriquecendo a tomada de decisões que complementam as decisões políticas implementadas por seus dirigentes. A Gestão Democrática e Participativa do Ensino Público representa uma importante conquista da sociedade, contribuindo para a

<sup>38</sup>Nomeados em virtude da Lei n.174, de 6 de janeiro de 1936, são empossados, a 11 fevereiro de 1937 . Instalado o Conselho, este tinha como uma das principais atribuições, elaborar o Plano Nacional de Educação, para ser aprovado pelo Poder Legislativo, segundo a Lei n.174/36, art. 2º §1º. (CURY, 2015)

<sup>39</sup>O conceito de plano, no âmbito do Manifesto, assume o sentido de instrumento de introdução da racionalidade científica no campo da educação em consonância com o ideário escolanovista, para o qual “os trabalhos científicos no ramo da educação já nos faziam sentir, em toda a sua força reconstrutora, o axioma de que se pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos como nos da engenharia e das finanças”. Esse entendimento influenciou, por certo, a Constituição Brasileira de 1934, cujo artigo 150, alínea a, estabelecia como competência da União “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país”. (SAVIANI, 2010)

construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (PERNAMBUCO, 2012d, p. 8)

No módulo são apresentados aos cursistas a importância e as características dos órgãos colegiados da escola, a saber:

*O Conselho Escolar:*

Ele é responsável pelo estudo e planejamento, debate e deliberação, acompanhamento, controle e avaliação das ações do dia-a-dia da escola tanto no campo pedagógico, articulando as ações, acompanhando os alunos que estão nos Programas desenvolvidos no ambiente interno da escola, em relação ao seu rendimento escolar, quanto no administrativo e financeiro, direcionando o gasto das verbas federais, estaduais e municipais de modo a garantir a melhor aplicabilidade desses recursos. Erroneamente, muitas pessoas pensam que ele serve apenas para fiscalizar, conduzir a aplicabilidade dos recursos que chegam à escola (PERNAMBUCO, 2012d, p. 10).

A amplitude de atribuições dos Conselhos Escolares reside em “[...] deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola” (BRASIL, 2004, p. 34).

O módulo se atém a descrever os marcos constitucionais que fundamentam os conselhos escolares, no entanto, não se detém a mostrar aos cursistas, a composição de um conselho escolar, por exemplo: explicar conforme a legislação vigente quais os percentuais de cada segmento, interno e externo, na formação de um conselho, o que poderia evitar erros de desproporcionalidade de segmentos na sua composição, como aponta Ferreira (2012).

Quanto ao Conselho de Classe, é tratado, no módulo, como um colegiado de grande importância para a escola, e não somente como um órgão colegiado que tem a função de aprovar ou reprovar alunos em final de período letivo.

Conforme o módulo

Em uma escola onde a gestão democrática e participativa é realidade, o Conselho de Classe desempenha o papel de avaliação dos alunos e de auto-avaliar de suas práticas, com o objetivo de diagnosticar a razão das dificuldades dos alunos, e apontar as mudanças necessárias nos encaminhamentos pedagógicos para superar tais dificuldades. Para tanto, as reuniões do Conselho não devem se ater somente aos momentos de “fechar as notas” (PERNAMBUCO, 2012d, p.13).

A perspectiva apresentada no módulo sobre o conselho de classe é reforçada por Oliveira, Moraes e Dourado (2007)

[...] o conselho de classe não deve ser uma instância que tem como função reunir-se ao final de cada bimestre ou do ano letivo para definir a aprovação ou reprovação de alunos, mas deve atuar em espaço de avaliação permanente, que tenha como objetivo avaliar o trabalho pedagógico e as atividades da escola. Nessa ótica, é fundamental que se reveja a atual estrutura dessa instância, rediscutindo sua função, sua natureza e seu papel na unidade escolar. (p. 12).

O grêmio estudantil tem o seu destaque no módulo como uma instância participativa no processo de gestão democrática da escola. “O Grêmio Estudantil reúne um processo pedagógico que possibilita aos estudantes uma experiência política, de modo a exercera cidadania através da proposição, discussão, discordância, debate e negociação de seus projetos de forma democrática e livre” (PERNAMBUCO, 2012d, p. 16). No processo democrático da escola ele vem a ser um “mecanismo de participação dos estudantes nas discussões do cotidiano escolar e em seus processos decisórios, constituindo-se num laboratório de aprendizagem da função política da educação e do jogo democrático” (OLIVEIRA, MORAES e DOURADO, 2007, p. 13).

Em oposição à tímida explanação sobre o que viria a ser o conselho escolar, que se restringiu a uma apresentação de sua proposta, a conceituação de grêmio estudantil revelou-se mais abrangente e completa. Além de descrever as definições e atribuições do grêmio, foi descrito todo processo de formação, como também as leis que legitimam essa entidade democrática escolar.

Já na linha das atribuições financeiras da participação dos colegiados escolares, a Unidade Executora – UEX – teve uma descrição nas proporções dadas ao grêmio estudantil, na qual foram colocadas de forma detalhada as atribuições da UEX, dando a ela um papel de importância frente aos demais colegiados por administrar recursos financeiros da escola.

Nessa perspectiva de administração de recursos financeiros pela escola, o módulo propõe que é necessário que o gestor conheça tais recursos e suas fontes, como também a alçada administrativa de cada recurso. Dentre eles o módulo apresenta aos cursistas: Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, Programa Nacional de Informática na Educação – Proinfo, Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, dentre outros. No contexto de gestão democrática, o módulo seguinte continua a abordar o tema, só que agora falando sobre o Projeto Político Pedagógico – PPP.

### **5.5 Módulo 5: Projeto Político Pedagógico**

O quinto módulo tratado Projeto Político Pedagógico – PPP – e, a abordagem apresentada aos cursistas visa dar relevo aos aspectos que norteiam a gestão democrática. Os

princípios apontados no módulo são: participação, gestão democrática, autonomia e o trabalho coletivo.

No que tange à participação, conforme o módulo, participar do contexto escolar significa ajudar a construir comunicativamente um plano de ação coletivo que se aproxime do desejo de todos em melhorar a escola. Admite que não se saiba ainda participar coletivamente dentro de um dinamismo democrático, e a forma de participação muitas vezes se reduz a críticas e pareceres negativos sobre a escola (PERNAMBUCO, 2012e).

O módulo amplia a discussão sobre o conceito de participação, apontando que “participar de um contexto escolar é considerar, por parte dos profissionais da escola, a importância da família e da comunidade e sua força na efetivação do Projeto Político Pedagógico. Negligenciá-los, é trabalhar sozinho, e pior, facilitando a permanência do modelo ditatorial” (PERNAMBUCO, 2012e).

O modelo ditatorial, ainda muito presente em canais de participação na escola, é resultado de uma cultura que ainda não foi superada, caracterizada por uma democracia jovem em que a participação é vivida basicamente no campo da retórica. De acordo com Jacobi (2008), o conceito de participação está ligado à democracia deliberativa e as discussões em torno do conceito no Brasil e na América Latina datam do início dos anos de 1980, com a retomada formal da democracia e em especial da década de 1990, período de maior efervescência de forças e movimentos em prol da participação cidadã nas democracias. No entanto, esta participação não se efetiva e se aplica mais ao discurso que à prática.

O módulo indica como papel do gestor promover o interesse e o diálogo, além de juntar esforços para melhorar a escola. No mais, no que se refere a esse quesito, o material faz uma crítica à falsa participação e suas consequências. “A pseudo participação traz consequências negativas que legitimam políticas de desvalorização profissional como baixo salário, dificuldades de destinação de apoios pedagógicos e recursos, ausência de formação em exercício e rotatividade docente” (PERNAMBUCO, 2012e, p. 12).

No que tange à gestão democrática, vimos que houve somente uma repetição de algumas colocações sobre o item participação: “A gestão democrática para ser verdadeiramente democrática requer a participação [...] a importância do acolhimento da família na escola é vital para a gestão e trabalho dos professores, porque envolvem a aprendizagem e o sentimento de pertencimento do estudante” (PERNAMBUCO, 2012e, p. 12).

Quanto à autonomia, destaca-se que a escola tem autonomia para criar o seu projeto pedagógico, mas, deverá se vincular às coordenadorias superiores, como também, às leis que

determinam a organização da educação. Daí, apresentam-se aos cursistas quatro dimensões em que a escola tem autonomia, a saber:

**autonomia administrativa** relativa à escola poder elaborar seus projetos de gestão; **autonomia jurídica**, relacionada à escola construir suas próprias regulações e orientações; **autonomia financeira**, para administrar e buscar recursos financeiros e conseguir um melhor funcionamento; **a autonomia pedagógica**, a liberdade de buscar mecanismos facilitadores para elaboração de propostas pedagógicas e mudanças no currículo (PERNAMBUCO, 2012e, p. 13, grifo do autor).

A força do trabalho coletivo colaborativo é colocada como ponto que ajuda a escola a ter vida própria e a organizar e reorganizar seu Projeto. O módulo detalha como elaborar o PPP, sendo apresentado um passo a passo, desde o levantamento documental a deliberação. Nesse manual são dispostas algumas leis, decretos e normativas a serem seguidos. Ao serem apontadas as diretrizes estaduais, é evidenciado que o gestor ao conduzir a elaboração do PPP deverá ser fiel ao sistema *métrico* de avaliação da SEE.

As diretrizes das políticas de Pernambuco resultaram na implantação de um sistema de monitoramento e avaliação dos indicadores de processo (frequência de estudantes e professores, cumprimento do currículo, estudantes abaixo da média, aulas previstas x aulas dadas, cumprimento do calendário letivo, estudantes não alfabetizados, estudantes com distorção idade-série) e de resultados do sistema educacional (taxa de aprovação, resultados de avaliações externas, como IDEB e IDEPE). O planejamento estratégico realizado na SEE resultou em 10 diretrizes e 33 planos operativos que nortearam as ações na educação, no primeiro ciclo de gestão, e formaram a base para o desenvolvimento e implantação do Pacto Pela Educação. É preciso observar a existência de quatro condições simultâneas no sistema de ensino: a) objetivos educacionais e metas claras por escolas; b) sistema próprio de avaliação; c) sistema de incentivos para as escolas que alcançam as metas estabelecidas e d) sistema de monitoramento de indicadores de processos. (PERNAMBUCO, 2012e, p. 18-19).

O Bônus de Desempenho Educacional – BDE é considerado como uma forma de aumentar a participação do corpo docente no processo democrático da escola. “Esta estratégia permite não só valorizar a participação, mas também estimular o compromisso com a instituição e seus impactos na comunidade, no estado de Pernambuco e na vida das pessoas com as quais interagem” (PERNAMBUCO, 2012e, p. 19).

No módulo seguinte, apresentaremos as diretrizes para gestão financeira da escola conforme o PROGEPE. Veremos como o módulo destaca para o cursista como deverá planejar, executar e prestar contas dos recursos recebidos pela escola, como também, o controle social e a transparência de processos e informações com vista nos indicadores.

## 5.6 Módulo 6: Gestão Financeira

O sexto módulo trata da parte da gestão financeira. Nessa etapa são apresentadas as competências do gestor escolar e dos demais órgãos colegiados na administração de recursos. O principal apontamento feito aos cursistas é o de que o balizamento das suas ações está pautado nos princípios de autonomia, ética e racionalidade administrativa.

Sobre a administração das finanças pela escola, o módulo destaca que se as decisões forem tomadas de forma coletiva terão maior legitimidade: “Os processos pedagógicos e administrativos serão tanto mais legitimados quanto forem garantidos a transparência das informações e o controle social, que ganham força na medida que o gestor apodera-se dos necessários conhecimentos e os coloca em prática” (PERNAMBUCO, 2012f, p. 10).

É apontado, ainda, que as decisões tomadas por um colegiado podem ser uma forma de a comunidade escolar exercer um controle sobre as ações do poder público. O Controle Social é um instrumento democrático no qual há a participação dos cidadãos no exercício do poder, colocando a vontade social como fator de avaliação para a criação de metas a serem alcançadas no âmbito de algumas políticas públicas (PERNAMBUCO, 2012f).

São também apresentadas as fontes de financiamento.

A verba que vem do governo federal é distribuída pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) por canais como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) - depositado na conta bancária da Entidade executora - EEX e da Unidade Executora – UEX, ganhando rapidez para suprir necessidades básicas de manutenção, aquisição de material didático e formação (PERNAMBUCO, 2012f, p. 11).

Quando tratam da transferência de recursos, elas são tipificadas em dois grupos: centralizadas e descentralizadas. As centralizadas, conforme o módulo, referem-se às despesas através de benefícios como, por exemplo, o envio das carteiras escolares, as edificações (reformas e construções), equipamentos, pagamento dos servidores, entre outros. As descentralizadas referem-se aos recursos estaduais através do Suprimento de Fundo Institucional criado pela Lei 11.466 de 1997, e recursos federais através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE.

Na divisão entre recursos federais e estaduais administrados pela escola, é apresentado como recurso estadual o suprimento de fundo institucional - um recurso em que um determinado valor é repassado a uma unidade de ensino, a qual tem o gestor como responsável pela escola e pela aplicabilidade do recurso; quanto aos recursos federais, é apresentado o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Quanto à prestação de contas que deverá ser feita pelo futuro gestor, o módulo apresenta dois quadros nos quais demonstra qual o caminho será percorrido, do início até chegar à instância final. São apresentados também aos cursistas todos os documentos necessários para realizar a prestação de contas, seja de recursos federais ou estaduais.

Está incluso um eixo que trata da transparência e controle social. Quanto à transparência, é tipificada como pública ativa e como passiva. Quanto ao controle social, fica clara a função de destaque dos conselhos, onde figuram o Conselho de Alimentação Escolar – CAE, e Conselho do Fundo de Educação Básica – Fundeb. Dentro das funções dos conselhos estão a fiscalizadora, a mobilizadora, a deliberativa e a consultiva.

A questão da paridade em tais conselhos é apontada pelo módulo como importante para que haja o equilíbrio de forças: “essa divisão pode ser em metades iguais (metade governo, metade sociedade civil) em outros casos a divisão pode ser tripartite (governo, empresários e trabalhadores). A intenção é equilibrar numericamente os representantes” (PERNAMBUCO, 2012f, p. 36).

Ao final deste módulo é apresentada uma propaganda oficial, que aponta o estado de Pernambuco como exemplo de monitoramento.

Em 2011, dentre os resultados alcançados destacamos a redução da inadimplência das escolas estaduais de 58% para 2% dos recursos do Governo Federal. Informa que o acompanhamento dos processos de prestação de contas dos recursos federais contribuiu para a aplicação adequada dos mesmos, garantindo avanços nas práticas pedagógicas desenvolvidas e nos resultados dos indicadores educacionais (PERNAMBUCO, 2012f. p 40).

Após os quatro módulos que abordam a gestão democrática discutiremos o tema da qualidade do ensino.

## **5.7 Módulo 7: Educação de Qualidade Social**

O módulo VII volta a tratar da questão da qualidade do ensino, dividindo-a em três eixos temáticos: o primeiro, currículo do século XXI; o segundo, estratégias de valorização do espaço escolar como produção de conhecimento e cultura; o terceiro, ações do Governo do estado de Pernambuco para a implantação dos currículos e das diretrizes curriculares em nível local. O primeiro e o segundo tema não adentram na função do diretor de escola, sendo o terceiro o tema mais incisivo, nele são colocadas as diretrizes da política de modernização da gestão da educação de Pernambuco. Por esse motivo, vamos descrever de forma mais detalhada esse terceiro item.

O primeiro tema, “currículo do século XXI”, destaca a produção do currículo dentro da perspectiva do século XXI que situa a produção de um currículo centrado na perspectiva de uma educação que leve o ser humano à cultura da cidadania, incluindo a discussão de alguns conceitos sobre currículo escolar. Trata de temas como interdisciplinaridade e ressalta ainda que o currículo constitui um projeto democrático e participativo, em que todos os agentes da escola têm que estar envolvidos.

O segundo tema, “estratégias de valorização do espaço escolar como produção de conhecimento e cultura”, trata da escola como um campo de possibilidade de produção de conhecimento e cultura. Nesse contexto, o módulo diz que o diretor deverá vencer a barreira intergeracional e dar espaço ao jovem para que este possa produzir; o gestor poderá, assim, melhorar as relações interpessoais. Dentro dessa perspectiva das relações interpessoais, conforme o módulo, cabe ao diretor possibilitar troca de experiências com professores e outro diretor em reuniões e em seminários promovidos pela SEE. Mostra que a produção de conhecimento pode ser feita em outros espaços que não a escola, cabendo ao gestor participar de congressos com apresentação de trabalhos para enriquecer sua formação.

O terceiro tema, “ações do Governo do estado de Pernambuco para a implantação dos currículos e das diretrizes curriculares em nível local”, é o mais incisivo na gestão escolar em si. Mostra ao gestor que o currículo escolar está subordinado a uma base curricular nacional comum e a uma parte diversificada do currículo.

A Base Nacional Comum é, portanto, uma dimensão obrigatória dos currículos nacionais é definida pela União.

Outra parte diversificada do currículo, também obrigatória, compõe-se de conteúdos complementares, identificados na realidade regional e local, que devem ser escolhidos em cada sistema ou rede de ensino e em cada escola. Assim, a escola tem autonomia para incluir temas de seu interesse. (PERNAMBUCO, 2012g, p.40).

No contexto da produção do PPP, o módulo destaca que é necessária a adoção da Base Curricular Comum para as Escolas Públicas de Pernambuco (BCC-PE). Esta base é composta pelos seguintes eixos: “solidariedade, vínculo social e cidadania e tendo como diretrizes orientadoras a identidade, a diversidade e a autonomia” (PERNAMBUCO, 2012g, p 40).

Ainda sobre a produção do PPP, conforme o módulo, diante do papel de coordenar, o gestor deve também criar um ambiente propício para a execução. Este ambiente é colocado como forma de fazer com que o currículo seja cumprido e, para esse ambiente é destacada a formação continuada de professores: “A formação contínua dos professores é uma das ações

que pode fazer com que o currículo expresso na proposta pedagógica seja desenvolvido a contento” (PERNAMBUCO, 2012g, p 41).

Desse ponto em diante, o módulo começa a apresentar as políticas de modernização da gestão de Pernambuco. Parte-se do contexto em que surgem as políticas estaduais vigentes para a educação, com a implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, criado pelo Ministério da Educação, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, em 2005. Alicerça-se nesses pressupostos para fundamentar a política de avaliação e regulação da SEE.

Afirma que o governo do estado de Pernambuco implantou uma política educacional que tem como base o diagnóstico, planejamento e gestão:

Como medida imediata neste mesmo ano (2007), implantou-se um modelo de gestão educacional, tendo o foco em resultados, na qual as metas fazem parte de um arcabouço de ações que definem as políticas públicas educacionais em Pernambuco, tendo no “Programa de Modernização da Gestão: Metas para Educação - PMGE/ME” seu principal eixo. O PMGE/ME se insere no contexto do modelo administrativo gerencial do Estado, apoiado pelo Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG), órgão que presta consultoria à Gestão Empresarial no Brasil. Instituído através do Decreto nº 29.289, de 07 de junho de 2006, aderindo ao Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados Brasileiros e Distrito Federal – PNAGE, lançado em maio de 2006, por meio de assinatura de contrato entre a União e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, objetivando melhorar a eficiência e a transparência institucional da administração estadual. (PERNAMBUCO, 2012g, p 42).

O módulo apresenta aos cursistas que a política do PMGE/ME nasce de acordos com organismos multilaterais, e que o seu projeto e desenvolvimento é fruto de instituições que atuam no setor empresarial.

Em seguida, o módulo apresenta o sistema de avaliação SAEPE, Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco, que apresentamos anteriormente nesse trabalho.

Com a implantação do Programa de Modernização da Gestão em Pernambuco PMGE/ME, e o reconhecimento, por parte do Governo, do baixo índice da educação básica, metas educacionais foram estabelecidas focadas na melhoria dos indicadores educacionais do Estado, sobretudo, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, no Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco - IDEPE e no Sistema de Avaliação de Pernambuco- SAEPE, onde o Governo definiu metas, a serem cumpridas, ano a ano, pelos gestores das Unidades de Ensino e Gerências Regionais de Educação - GRÊs. Os gestores escolares foram convocados a assinar um Termo de Compromisso, com metas pré-estabelecidas, junto ao grupo gestor da Secretaria de Educação – SE, tendo como ponto de partida o estabelecimento de meta a ser atingida. (PERNAMBUCO, 2012g, p 43).

Uma vez implantado o modelo de políticas de avaliação, segue-se a implantação do sistema de monitoramento.

Criado com a finalidade de monitorar o cumprimento do currículo básico em consonância com as orientações curriculares oficiais, Base Curricular Comum para as Escolas de Pernambuco (BCC/PE) e as - Orientações Teóricas metodológicas (OTMs) para as disciplinas de português e matemática, como também, regulamentar aspectos mais ligados à interferência do monitoramento curricular do trabalho docente. (PERNAMBUCO, 2012g, p 44).

No entanto, o sistema de monitoramento é muito mais amplo que a descrição feita no módulo. Está contido em todas as esferas da administração da educação de Pernambuco, desde a SEE, as GREs, como também nas escolas.

No módulo seguinte é trabalhado o tema do impacto da neurociência na sala de aula, o qual pretende dar conhecimento ao gestor sobre essa temática visando à melhoria dos índices educacionais das escolas.

### **5.8 Módulo 8: O Impacto da Neurociência na Sala de Aula**

O módulo VIII faz uma abordagem diferente dos anteriores, os quais tratavam de temas relacionados diretamente à tarefa do diretor escolar. Ele deixa de lado o tema da gestão e aborda os temas da neuroeducação e da neuroaprendizagem, com o intuito de melhorar a visão do diretor sobre a temática. O módulo destaca que, diante os obstáculos da aprendizagem, “correlacionadas com uma participação mais efetiva dos gestores na área pedagógica e a inclusão do estudante nas escolas, é necessário desenvolver ações de mobilização com vistas à redução de evasão, ao bom desempenho e a uma aprendizagem eficaz” (PERNAMBUCO, 2012h, p.5).

A intenção da SEE com tal abordagem no curso pode ser atribuída à afinidade existente com a política de avaliação, bem como à busca pela elevação dos índices educacionais das escolas estaduais, ou seja,

Espera-se que o Gestor atue efetivamente nas Práticas Pedagógicas, criando estratégias para um bom desempenho do estudante, com a finalidade de atingir as metas nos resultados, no Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB) e no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de Pernambuco (IDEP). (PERNAMBUCO, 2012h, p. 5).

O módulo está dividido em dois temas norteadores: *aprendizagem* e *cognição*, que incluem as novas formas de conhecer, os avanços e as descobertas na área da neurociência ligadas ao processo de aprendizagem. No primeiro tema norteador são apresentados aos

cursistas os princípios da neurociência e seus desdobramentos na aprendizagem; no segundo tema são aprofundados os conhecimentos da neurociência sobre a educação escolar.

O módulo discorre em caracterizações sobre desdobramentos na neurociência, o que não é objeto de análise deste trabalho. Seguiremos para o módulo seguinte, que trata das tecnologias a serviço da educação e gestão.

### **5.9 Módulo 9: Tecnologias a Serviço da Educação e Gestão**

O módulo IX trata das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como forma de potencializar a parte administrativa e pedagógica das escolas estaduais. Dividido em quatro temas correspondentes às TICs, o módulo subdivide-se em: TICs na educação e na gestão escolar democrática; contribuição das tecnologias para a melhoria da qualidade do ensino; ética e tecnologias da informação e comunicação como princípios da educação e da gestão escolar democrática; e, tecnologia na educação como política pública em Pernambuco.

No primeiro tema, “TICs na educação e na gestão escolar democrática”, após algumas citações de Kenski (2008)<sup>40</sup> sobre o tema, o módulo faz um chamamento aos cursistas e apresenta os seus propósitos, baseados nos princípios que alicerçam a política de modernização da gestão.

É nesse propósito, portanto, que esperamos que você aceite o nosso convite de, nessa fase de sua formação em Gestão Escolar, experimentar a diversidade tecnológica do século XXI, tendo em vista o seu êxito profissional, na gestão, *monitoramento, avaliação* e educação em valores humanos, visando à implantação de políticas públicas educacionais voltadas para o sucesso dos estudantes, objetivo explícito do Programa de Formação Continuada de Gestores Escolares de Pernambuco (PROGEPE). (PERNAMBUCO, 2012i, p. 7, grifo nosso).

Após apresentar o propósito dessa etapa do curso, é feito um breve histórico e elencados alguns estudos sobre a utilização de computadores em escolas, mostrando que, dentro desse processo da gestão escolar, as TICs devem ser utilizadas de forma crítica e ética “no sentido de instrumentalizar o trabalho administrativo-pedagógico para a efetiva construção e democratização dos conhecimentos, e com intenções de colocar esses conhecimentos como base da formação cidadã” (PERNAMBUCO, 2012i, p. 9).

Ainda nesse tema norteador são apontadas as TICs como mecanismo para democratizar a gestão da escola e o seu relacionamento com os segmentos externos. Nesse

---

<sup>40</sup> KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

intuito de aproximação, é sugerido aos cursistas que por meio de um blog a gestão da escola pode alcançar a comunidade mostrando as suas vantagens. O módulo considera um blog como o diário da escola virtual, que pode agregar grande visibilidade à gestão democrática, por ser de domínio público, permitindo que outros o acessem e conheçam o processo de construção da história da nossa escola, os processos de aprendizagem, a comunidade escolar, o PPP, eventos, infraestrutura, e tudo mais que se quiser e desejar publicar nele (PERNAMBUCO, 2012i).

O módulo sugere um tutorial para a apresentação dos futuros diretores em reuniões com a comunidade, fazendo uma crítica a slides *mal feitos* ou *mal apresentados*, determinando, inclusive, o padrão de apresentações de *PowerPoint* para os futuros diretores. Em seguida, na abordagem sobre a utilização de *e-mails* corporativos pelos futuros diretores são apresentadas algumas diretrizes que devem ser seguidas, afim de que se torne hábito alguns procedimentos:

Responder a todos. Se enviarmos uma mensagem a vários destinatários, num grupo de interesses comuns, como é o grupo gestor, o assunto é de interesse comum e as considerações feitas pelos diversos membros da equipe em relação ao assunto da mensagem também são de interesse comum. Assim, no e-mail de gestão da nossa escola, não devemos nos esquecer de orientar todos os participantes do grupo de emails que, ao responderem às mensagens, sempre cliquem em responder a todos;

Nunca enviar ou encaminhar mensagens que não sejam do interesse comum do grupo, que em nosso caso é a Gestão Escolar da nossa escola. Entendendo a escola como instituição social e com o propósito de uma Educação de qualidade social, é certo que muitos assuntos podem ser bem-vindos ao grupo, afinal, a comunidade escolar vai muito além da escola! No entanto, correntes e mensagens envolvidas em interesses e crenças pessoais ou alheios aos do grupo devem ser sempre evitadas;

Ler regularmente as suas mensagens que chegam pelo e-mail. Podemos até estabelecer um período máximo para acesso às mensagens;

Responder às mensagens, não somente para darem conhecimento do seu assunto, mas para interagirem com todos, no sentido de ampliar a discussão também por email (PERNAMBUCO, 2012i, p. 15).

O segundo tema, “contribuição das tecnologias para a melhoria da qualidade do ensino” dá continuidade à temática do módulo anterior, voltando-se para o que as TICs podem contribuir para a aprendizagem. Mostra-se aos cursistas que a internet pode ser uma aliada como uma rica fonte de pesquisas, no entanto, são advertidos alguns cuidados a serem tomados: refinar a pesquisa em sites como o *Google*; buscar sites confiáveis e evitar plágio na hora de apresentar o que se pesquisou.

O terceiro tema, “ética e tecnologias da informação e comunicação como princípios da educação e da gestão escolar democrática”, faz algumas citações sobre a questão da ética, como também faz um chamamento para que o futuro gestor utilize o computador de forma que seu trabalho seja pautado nos princípios humanísticos.

O quarto tema, “tecnologia na educação como política pública em Pernambuco”, discute o principal objetivo da utilização das tecnologias da informação pela SEE, que abrangeria “além da parte pedagógica, o acompanhamento das informações gerenciais com o uso da informática possibilita a tomada de decisões adequadas para a melhoria nos indicadores educacionais” (PERNAMBUCO, 2012i, p. 37).

Nessa parte do módulo, observamos, mais uma vez a veiculação de propaganda das ações do governo do estado para a educação. São apresentadas como fatos as narrativas governamentais sobre os seguintes programas: Olimpíadas de Jogos Digitais e Educação (OJE), robótica, Escolas-Wifi, Professor Conectado, internet banda larga, PC tablets para estudantes, Sistema de Informações Educacionais de Pernambuco (SIEPE). Trata-se esta última ação de um dos principais mecanismos de controle do governo do Estado de Pernambuco sobre o trabalho dos gestores escolares: “o SIEPE possibilita à Secretaria de Educação (SE) acompanhar o comportamento dos indicadores educacionais e tomar decisões seguras para a correção de rumos, assegurando o cumprimento das metas de melhoria da qualidade da educação estabelecidas pelo governo” (PERNAMBUCO, 2012i, p. 39 - 40).

O cursista é levado a aceitar o SIEPE, sob a retórica de inclusão digital, como algo que seja bom para a sua atuação como gestor. Assim, afirma o módulo: “O SIEPE corrobora com a inclusão digital e a criação de uma cultura tecnológica, além de uma maior integração entre escola e comunidade, através da disponibilização de um ambiente colaborativo, da implantação de sistema de gestão escolar e do gerenciamento de programas e metas”. (PERNAMBUCO, 2012i, p. 40).

Observamos que, nesses últimos módulos, as políticas de modernização da gestão ficaram mais evidentes no curso. A cada módulo são introduzidos mais elementos que configuram a concepção gerencial da gestão proposta pelo governo estadual. No módulo “Competências e Gestão de Pessoas”, ficará mais notório o direcionamento para práticas empresariais na educação pública.

### **5.10 Módulo 10: Competências e Gestão de Pessoas**

O décimo módulo do curso versa sobre competências e gestão de pessoas. O módulo trata do papel que deve ser assumido pelo diretor e diretor adjunto, sendo o diretor o

protagonista e responsável pelo alcance de metas estabelecidas pela nova política apresentada pelo governo do estado. O módulo está dividido em dois eixos temáticos: o primeiro, *gestão por competências*, e o segundo, *parâmetros de desempenho para o diretor escolar e diretor adjunto*.

O primeiro tema, *gestão por competências*,

é um modelo de gestão de pessoas que alinha as competências humanas com as estratégias organizacionais, possibilitando desempenhos com foco nos resultados e na qualidade dos serviços prestados. Orienta os esforços para planejar, captar, desenvolver e avaliar os indivíduos e as equipes a partir das competências exigidas para o exercício profissional em determinado ambiente. (PERNAMBUCO, 2012j).

Tais *competências* são tidas pela SEE como indispensáveis para investidura na função: somente os que se adequarem ao modelo já estabelecido de competências deverão ocupar a vaga como gestor.

Tratando da historicidade da gestão de pessoas por competências no serviço público no Brasil,

Todo esse movimento, cujas bases se assentam na iniciativa privada, não passou despercebido da área pública, ao contrário. Com a reforma administrativa de 1995, um novo modelo de administração pública se delineou para o Brasil e a concepção tradicional de gestão burocrática foi cedendo espaço para um modelo gerencial e participativo (PERNAMBUCO, 2012j, p. 11).

Sobre a apropriação desse movimento gerencial no setor público brasileiro a partir de 1995, no estado de Pernambuco estão ligados, considerando a perspectiva de Ball, “a instauração de uma nova cultura de performatividade competitiva que envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos perfis institucionais” (BALL, 2004, p. 1107).

Ainda, na mesma perspectiva, o módulo cita Souza (2004)<sup>41</sup> para sustentar a tese de que a gestão por competências no serviço público. “[...] mais que uma abordagem mais funcionalista de recursos humanos ou mais fenomenológica de desenvolvimento de talentos individuais, a criação e a manutenção de competências do grupo podem ser a saída para obter a eficiência, a eficácia e a efetividade necessárias à boa implementação da política pública”.

---

<sup>41</sup>SOUZA, R. L. S. *Gestão por Competências no governo Federal Brasileiro: Experiência Recente e Perspectivas*. Brasília; ENAP, 2004

O papel do diretor apontado pelo módulo, dentro da perspectiva das competências, exige dele o trabalho de harmonização da equipe, para que a mesma, harmonizada, assuma compromissos dentro das diretrizes estabelecidas. A aceitação de desafios originários das metas estabelecidas é o que o diretor tem que trabalhar junto a sua equipe. Com esse posicionamento, o módulo aponta três funções primordiais do diretor escolar:

a) Promover a formação continuada dos professores: manter os professores motivados e atualizados no que se refere ao desenvolvimento do currículo, a utilização dos resultados das avaliações externas – SAEB, Prova Brasil e SAEPE, a participação efetiva na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, a avaliação e acompanhamento do desempenho individual de trabalho, com foco nos resultados a serem alcançados, estabelecidos no Termo de Compromisso da Escola. b) Propiciar formação e desenvolvimento das equipes Técnica e Apoio, o que significa, num modelo de gestão de pessoas por competências, desenvolver e aprimorar as competências individuais e do grupo. c) Consolidar a cultura da coleta e registro sistemático de dados e informações no SIEPE e utilizá-los de forma adequada no monitoramento realizado pelo PACTO PELA EDUCAÇÃO, visando à melhoria da aprendizagem dos estudantes. (PERNAMBUCO, 2012j, p. 16).

O segundo tema norteador, “parâmetros de desempenho para o diretor escolar e diretor adjunto”, mostra que além da liderança que o diretor escolar terá que estabelecer junto a sua equipe, ele terá também que ser munido de outras competências dispostas através dos parâmetros de desempenho. Mas, antes de mostrar tais parâmetros que estão em anexo no Módulo X, é mostrada aos cursistas a importância da política de seleção e formação para o cargo de diretor escolar e diretor adjunto.

No esforço de fundamentar o porquê da seleção e formação, o módulo respalda a forma de seleção baseada não somente na eleição, mas também em critérios técnicos mostrando que existem várias formas vigentes no país. No entanto, destaca, que nos últimos anos têm se consolidado o modelo que além da eleição estabelece critérios de *competências*. Nesta perspectiva, o módulo ressalta a pesquisa encomendada pela Fundação Victor Civita<sup>42</sup>, *Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares*, e realizada pelo Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado – CEDHAP<sup>43</sup>, sob a coordenação da Professora Heloísa Lück.

Na sequência, são mostrados aos cursistas como exemplo de sucesso programas de formação de gestores baseados em parâmetros de desempenho e certificação, o programa

---

<sup>42</sup> Fundação sem fins lucrativos do Grupo Abril, criada em 1985 pelo próprio Victor Civita e dona das revistas Nova Escola e Gestão Escolar.

<sup>43</sup> Consultoria da área da educação.

desenvolvido pela Fundação Luís Eduardo Magalhães<sup>44</sup> e o programa de credenciamento de diretores escolares da Fundação Lemann<sup>45</sup> em parceria com a Universidade Positivo<sup>46</sup> e Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado – CEDHAP. Tais programas, no entanto, foram produzidos por empresas que tem como norte a ótica empresarial para a educação.

Além de apresentar exemplos de formação de gestores baseados em parâmetros de desempenho e certificação, o módulo mostra também experiências de outros estados que implantaram o mesmo modelo. Na ilustração seguinte aparecem os estados da Bahia, Mato Grosso do Sul e Acre, que usaram programas desenvolvidos pela Fundação Luís Eduardo Magalhães; aparece também o estado do Tocantins, que teve seu programa desenvolvido pela Fundação Lemann. São apontados também os estados de São Paulo e Minas Gerais como exemplos de estados que utilizam padrões de desempenho e certificação.

Para que o futuro diretor formado pelo PROGEPE trabalhe dentro dos padrões de competências estabelecidos pela SEE, foi desenvolvido um documento norteador, intitulado *Parâmetros de Desempenho para o Diretor Escolar e Diretor Adjunto*. Nele estão dispostas as atribuições e competências. “Os Parâmetros de Desempenho para o Diretor Escolar e Diretor Adjunto estabelecidos para a rede estadual de ensino de Pernambuco têm como elementos as responsabilidades inerentes à função e as ações práticas requeridas no uso das competências” (PERNAMBUCO, 2012j, p. 24), conforme Figura 4.

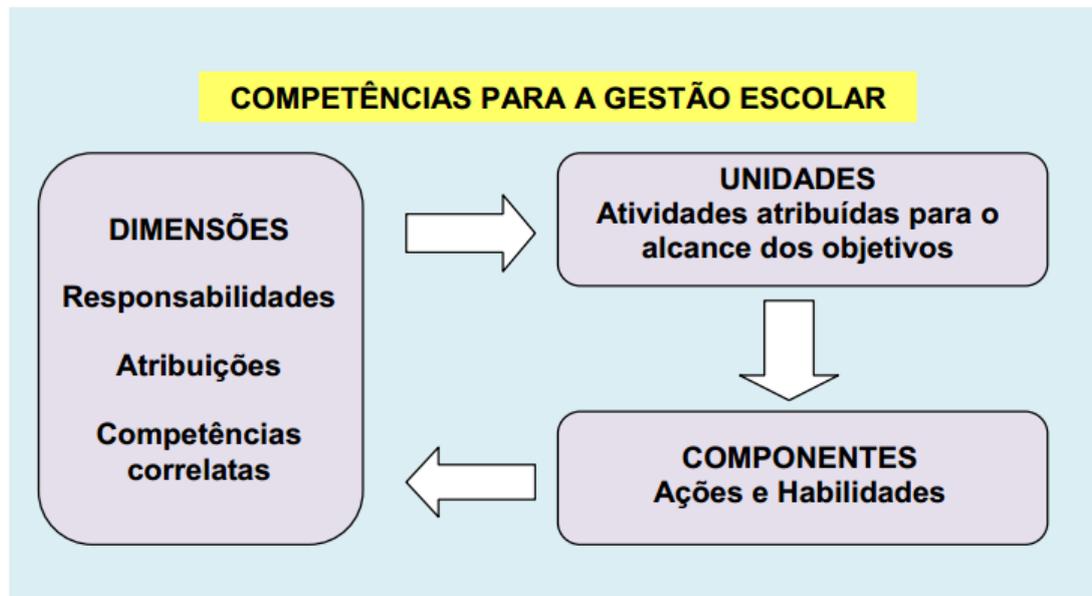
---

<sup>44</sup> A Fundação tem como finalidade social realizar pesquisas, planejar, fomentar, apoiar e executar ações nas áreas de desenvolvimento e capacitação de pessoas e de modernização da gestão e dos serviços públicos. Promove também o intercâmbio de experiências organizacionais e de administração entre instituições públicas e privadas, nacionais e internacionais. Disponível em: <<http://www.flem.org.br/fundacao/flem/>> Acessado em 15/04/2016

<sup>45</sup> Fundada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann, a Fundação Lemann é uma organização familiar sem fins lucrativos. Com nossas iniciativas e ações, buscamos contribuir para que o Brasil tenha, até 2018, soluções inovadoras de alta qualidade no cotidiano da educação de 30 milhões de pessoas, mais 200 mil professores capazes de garantir o aprendizado de todos os seus alunos (...). Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/quem-somos/>> Acessado em 15/04/2016

<sup>46</sup> É a instituição de Educação Superior do Grupo Positivo. Identifica-se em sua página na Web como: “Referência empresarial nos mercados brasileiro e mundial nas áreas de educação, de informática e gráfico–editorial, e ter, como fruto da livre iniciativa, o reconhecimento do mercado e a melhoria da qualidade de vida das pessoas”. Disponível em: <<http://www.positivo.com.br/pt/ver/grupo-positivo/13-missao-visao-e-valores>> Acessado em 15/04/2016

Figura 4 – Competências para a Gestão Escolar



Fonte: Pernambuco (2012j, p. 24)

Após a apresentação dessa figura no módulo, são descritas as dimensões, unidades e componentes:

- a) as **dimensões** representam as responsabilidades fundamentais do cargo ou função expressadas sob a forma de atribuições e competências genéricas requeridas para o exercício funcional. Um exemplo é a dimensão planejamento estratégico, sua descrição define para que o planejamento estratégico é realizado no ambiente escolar, como deve ser estruturado e as competências que serão mobilizadas em sua execução;
- b) as dimensões desdobram-se em **unidades** que especificam os objetivos gerais a serem alcançados e as principais atividades envolvidas. Tomando ainda como exemplo a dimensão planejamento estratégico, é possível afirmar que as unidades que o integram são: i) análise de cenários e a definição de estratégias para superação dos desafios; ii) construção do Projeto Político Pedagógico - PPP da escola; iii) estratégias para a execução do planejamento pedagógico; e iv) acompanhamento e monitoramento dos indicadores de desempenho;
- c) finalmente, as unidades são desdobradas em **componentes**, que correspondem às ações e habilidades mais detalhadas e necessárias para a execução da atividade. Dentro do mesmo contexto e tomando o exemplo da dimensão planejamento estratégico - unidade análise de cenários e definição de estratégias para superação dos desafios pode-se afirmar que seus componentes são: i) realizar o diagnóstico da escola, identificando e analisando pontos críticos e necessidades de melhoria; ii) definir a missão, visão, valores, metas e prioridades que serão atendidas em determinado período; iii) buscar a coerência entre as prioridades da escola e as diretrizes e políticas da SEE-PE, assim como com os anseios da comunidade; e iv) acompanhar e monitorar os indicadores de desempenho e os resultados alcançados. (PERNAMBUCO, 2012j, p. 25, grifos do autor).

Simplificando o que define cada competência para exercer o cargo de diretor escolar: quanto às dimensões podemos dizer que são as atribuições comuns para o exercício da função; quanto às unidades são relacionadas às metas estabelecidas e quanto aos componentes estão relacionados às habilidades para o desenvolvimento das atividades.

O módulo mostra um resumo dos Parâmetros de Desempenho para o Diretor Escolar e Diretor Adjunto, norteados pelas dimensões de responsabilidade de cada campo de atuação.

#### Diretor Escolar

1) Planejamento Estratégico: Transformando a Escola para o Século XXI; 2) Gestão da Equipe: Liderança na Construção Coletiva de Sistemas Virtuosos; 3) Integração com a Comunidade: Comunicação e Redes Virtuosas de Relacionamentos; 4) Gestão dos Recursos de Apoio à Administração e ao Ensino: Potencialização da Tecnologia e dos Conhecimentos para a Aprendizagem; 5) Gestão Administrativa e Financeira da Escola: Desenvolvendo Processos Eficazes; 6) Modelo de Gestão: Foco nos Valores Humanos, na Cultura de Paz e na Sustentabilidade. (PERNAMBUCO, 2012j, p. 27)

#### Diretor Adjunto

1) Planejamento Pedagógico: a Eficácia e a Efetividade do Processo Ensino-Aprendizagem; 2) Gestão da Equipe: Liderança Técnico-Pedagógica a Serviço da Aprendizagem; 3) Gestão do Ensino e Gestão da Aprendizagem: Acompanhamento e Avaliação na Busca por Elevados Padrões de Desempenho; 4) Modelo de Gestão: Foco nos Valores Humanos, na Cultura de Paz e na Sustentabilidade. (PERNAMBUCO, 2012j, p. 28).

“Esse documento identifica o tipo de conhecimento e habilidades requeridas de um Diretor Escolar e Diretor Adjunto e deverá ser utilizado tanto pelas instituições responsáveis pela formação dos diretores escolares quanto pelas escolas”. (PERNAMBUCO, 2012j, 27). Após o cursista estar imbuído das competências que são necessárias para a investidura no cargo de diretor escolar e diretor adjunto, no módulo seguinte é apresentada a política de monitoramento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem.

### **5.11 Módulo 11: Monitoramento e Avaliação dos Processos de Ensino e Aprendizagem**

O módulo XI trata da política de monitoramento do ensino nas escolas estaduais de Pernambuco. Esta política tem como objetivo mensurar o desempenho dos estudantes, para que após a mensuração, feita por avaliações externas, sejam definidos objetivos/metastas a serem alcançados, seja na parte administrativa da escola ou na área de ensino e aprendizagem. O módulo está dividido em três temas: avaliação e monitoramento da educação; participação da

comunidade escolar, com ênfase no conselho escolar como agente de disseminação dos resultados da avaliação; a avaliação em larga escala no estado de Pernambuco e suas implicações para políticas educacionais.

O primeiro tema norteador, “avaliação e monitoramento”, discorre sobre as formas existentes de avaliação e seu papel no processo de ensino e aprendizagem. O módulo faz a distinção entre avaliações internas e externas, numa tentativa de justificar para os cursistas a importância de cada uma. No entanto, as avaliações externas recebem um destaque maior nesse tema.

As avaliações internas ou formais, como são chamadas nesse módulo (PERNAMBUCO, 2012k), são as que compõem as notas dos estudantes ao fim de cada segmento, podendo ser bimestres, trimestres, ou mesmo uma etapa/série. Elas ganham importância, uma vez que têm um atributo diagnóstico que pode, ao final de um período, definir um momento importante na vida escolar do estudante. Por isso, a avaliação interna deve ser composta, principalmente, de critérios bem definidos. De preferência, critérios abertos ao público que habita o ambiente escolar.

As avaliações externas, conforme o módulo, são avaliações mais abrangentes que as avaliações formais, não que a avaliação externa seja mais importante que a interna, mas irá complementar pela sua maior abrangência: “As avaliações externas podem assumir diversas formas, em função dos seus objetivos variados como: auto-avaliação, certificação, credenciamento, diagnóstico e prestação de contas<sup>47</sup>” (PERNAMBUCO, 2012k, p. 11).

No intento de demonstrar aos cursistas os objetivos das avaliações externas, é utilizado o ENEM<sup>48</sup> como exemplo: “O ENEM é um exemplo de avaliação que apresenta mais de um objetivo: auto-avaliação, certificação, credenciamento e diagnóstico” (PERNAMBUCO, 2012k, p. 11). Na sequência, o módulo explica cada um desses objetivos da avaliação externa, desde a auto-avaliação à prestação de contas.

Para demonstrar aos cursistas o papel do SAEPE, o módulo utiliza o argumento de que é necessário que, além das provas do SAEB, como a Provinha Brasil, o estado de Pernambuco

---

<sup>47</sup>Rendição de contas: Permite a ampla divulgação dos resultados das avaliações para que a sociedade tome conhecimento e possa participar ativamente na melhoria dos processos em avaliação. (Curso de Formação de Gestores Universidade Federal do Ceará - Instituto UFC Virtual). Disponível em: [http://www.virtual.ufc.br/solar/aula\\_link/extensao/mec\\_gestores/aula\\_02/02.html#5](http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/extensao/mec_gestores/aula_02/02.html#5) Acessado em 15/05/2016

<sup>48</sup>Exame nacional do Ensino Médio - ENEM

necessitava ter seu próprio sistema de avaliação, o qual iria avaliar as peculiaridades do ensino no estado.

Quanto ao questionário aplicado aos alunos, o módulo destaca que, além do que é exposto no questionário, existem outros condicionantes que podem interferir no desempenho, os quais podem ser tanto intra escolares como extra escolares, conforme ilustrado a seguir.

Figura 5 – Fatores associados ao desempenho



FONTE: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd

Serão captados pela avaliação externa ou em larga escala os problemas tanto de ordem interna como de ordem externa que contribuem para os baixos níveis nas avaliações.

Fatores intraescolares, como a infraestrutura escolar, unidades escolares em mau estado de conservação, sem água ou luz elétrica, podem tirar dos estudantes a vontade de ir à escola, fazendo com que se sintam mal no ambiente escolar. Professores sem a devida qualificação para determinada disciplina, ou gestores sem os princípios democráticos para a boa governança escolar também podem gerar maus ambientes de estudo, prejudicando sobremaneira o aprendizado. (PERNAMBUCO, 2012K, p 19).

Na discussão em torno ao segundo tema norteador, “participação da comunidade escolar, com ênfase no conselho escolar como agente de disseminação dos resultados da avaliação”, são trazidas questões que mostram a importância do conselho escolar e da participação de todos os segmentos nesse colegiado, seja da comunidade interna, seja da comunidade externa. No entanto, a importância maior é dada à participação centrada na comunidade jovem da escola, os estudantes. Conforme o módulo, o protagonismo juvenil é visto como muito importante para que além de entender as propostas das avaliações em larga escala ele possa servir como um disseminador na comunidade.

No que tange ao terceiro tema norteador, “a avaliação em larga escala no estado de Pernambuco e suas implicações para políticas educacionais”, mostra-se que o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE, é um sistema criado desde o ano 2000, no entanto, consolidou-se a partir de 2008. Ressaltamos que esse período em que é apontado como período de consolidação do SAEPE é o segundo ano da administração estadual do governo de Eduardo Campos. Na Figura 6 são apresentados aos cursistas os objetivos das avaliações externas promovidas pelo SAEPE.

Figura 6 - Objetivos da avaliação externa



FONTE: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd

Na perspectiva dos objetivos apresentados na figura anterior, a SEE cria o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco – IDEPE, conforme a SEE semelhante ao IDEB. O módulo mostra aos cursistas que essa avaliação externa tem como objetivo maior tornar o estado uma referência em educação, e para que seja referência, atingir as metas será necessário:

A Secretaria do Estado de Educação de Pernambuco implementa o Programa de Modernização da Gestão Pública, com a ambição de tornar-se referência nacional em educação de qualidade, desde o ano de 2007. O desafio é grande, uma vez que os resultados do IDEB de 2005 demonstraram que o Estado estava com uma média ainda aquém do almejado no segmento de 5ª a 8ª série. Esse programa tem como objetivo melhorar os resultados das avaliações em larga escala, tanto do SAEPE quanto do IDEB. As unidades escolares têm metas a atingir de forma a contribuir para a melhoria da média do Estado, definidas pelo próprio governo. O critério de definição das metas é a diferença do IDEPE de 2008 em relação a 2005. (PERNAMBUCO, 2012k, p. 25).

Diante do que foi apresentado, fica claro que o diretor escolar e toda a equipe têm que atingir metas. Na sequência no texto do módulo, é apresentada aos cursistas a política de

bonificação por metas atingidas, o BDE. “Um incentivo financeiro para os profissionais das escolas que atendem às propostas. As instituições que conseguem atingir 50% da meta recebem metade do bônus; os intervalos seguintes são divididos em decis percentuais até o total de 100%” (PERNAMBUCO, 2012k, p. 25).

O módulo prossegue e termina mostrando o ambiente virtual do SIEPE. Nessa etapa, é ilustrado como acessar o portal para que o diretor escolar possa ver os indicadores, e possa traçar as estratégias para atingir as metas de desempenho na sua escola. No módulo seguinte, o décimo segundo, último módulo do curso de aperfeiçoamento em gestão escolar do PROGEPE, irá trazer as Políticas de Responsabilização educacional de Pernambuco.

### **5.12 Modulo 12: Política de Responsabilização Educacional**

A política de responsabilização educacional da SEE foi implantada na perspectiva do *accountability*. Segundo Pernambuco (2012l, p. 6) “O termo *accountability* pode ser considerado sinônimo de responsabilidade objetiva ou obrigação de responder por algo”. No entanto, como já discutimos anteriormente no início deste trabalho, o termo *accountability* tem uma dimensão maior do que é apresentada aos cursistas no módulo.

No novo modelo de gestão apresentado no módulo, baseado na responsabilização dos atores envolvidos, atingir metas está ligado a uma *educação de qualidade social* conforme o discurso oficial:

O modelo de gestão para resultados aplicados à educação demanda a definição de responsabilidades e o cumprimento das atribuições por cada uma das partes envolvidas (SEE, GRE e Escola), resultando em um sistema de gestão de responsabilização educacional pautado por características como a flexibilidade, a descentralização e pela participação dos atores no processo educacional (PERNAMBUCO, 2012l, p. 7)

Com a política do *accountability* e com o discurso da descentralização, o governo do estado diz que a política de responsabilização traz “implícitos os mecanismos de uma gestão escolar democrática e participativa” (PERNAMBUCO, 2012l, p. 7). Diante dessa analogia da política de responsabilização à gestão democrática, cabe comentar no capítulo seguinte suas implicações, destacando as falas dos diretores escolares.

O módulo tem como tema central: *Políticas de Responsabilização Educacional: a modernização da gestão pública como condição para accountability* e abrange três subtemas: resultados em Pernambuco, as experiências no Brasil e o contexto internacional.

No primeiro subtema os cursistas são apresentados às políticas de responsabilização educacional no Brasil, entre as quais ganham especial destaque as políticas em Pernambuco.

O módulo inicia com a defesa do modelo de responsabilização, utilizando aportes históricos das políticas de modernização da gestão no setor público iniciadas na década de 1990. Defende que na reforma do Estado “do ponto de vista da gestão, a **ênfase se deu pela autonomia e responsabilização de gestores na administração por resultados, competição administrativa** e controle social, inicialmente no nível macro (Ministérios e Secretarias)”. (PERNAMBUCO, 2012l, p. 8, grifo nosso).

Conforme o módulo, o caminho que foi traçado para essa política de responsabilização no âmbito estadual requereu a criação de um sistema de avaliação, o SAEB, e, com os números dos índices pudesse se traçar metas a serem alcançadas pelo Plano de Ações Articuladas - PAR<sup>49</sup>.

Neste contexto, as políticas de accountability (responsabilização) no setor educação consolidam-se no Brasil a partir da década de 90, no âmbito do governo federal, com a publicação de normas legais como a LDB e o FUNDEF, que definem as responsabilidades e a repartição de recursos entre os entes federados, e tornam-se mais complexas, a partir de 2007, quando o Governo Federal estabelece o Plano de Desenvolvimento da Educação, com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e metas calculadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para todas as escolas públicas, até 2021. (PERNAMBUCO, 2012l, p. 11).

E, mais uma vez, é reforçada a tese de que a política baseada no *accountability* trouxe avanços para a educação no Brasil:

Muitos avanços foram contabilizados, dentre eles, a universalização do ensino fundamental e a elevação das taxas de conclusão do ensino fundamental e médio. E com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB em 2005, a contribuição das avaliações externas se amplia e cada rede de ensino (federal, estadual e municipal) passa a se

---

<sup>49</sup>**Plano de Ações Articuladas (PAR).** O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo Ministério da Educação em abril de 2007, colocou à disposição dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, instrumentos eficazes de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um programa estratégico do PDE, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, inaugurou um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Sendo um compromisso fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas e efetivas, compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica. A partir da adesão ao Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal passaram à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). A partir de 2011, os entes federados poderão fazer um novo diagnóstico da situação educacional local e elaborar o planejamento para uma nova etapa (2011 a 2014), com base no Ideb dos últimos anos (2005, 2007 e 2009). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par>> Acessado em 15/05/2016

posicionar em relação ao desempenho de suas escolas, possibilitando agregar ao diagnóstico a noção de responsabilização (*accountability*) (PERNAMBUCO, 2012l, p. 17).

A política de responsabilização educacional “significa definir objetivos e metas claras, manter as pessoas responsáveis pelo cumprimento delas e estabelecer incentivos de forma que todos os envolvidos no sistema escolar tenham um nível de desempenho adequado” (PERNAMBUCO, 2012l, p. 19). Nesse contexto, entram as metas de desempenho e a política de bonificação por meritocracia, o BDE.

No que concerne à política de responsabilização educacional no contexto de Pernambuco, o módulo mostra que o Estado teve um papel protagonista entre os entes federados.

Um conjunto ainda restrito de estados e municípios brasileiros, referenciados pelas políticas educacionais federais, vem formulando e implementando políticas próprias de responsabilização (*accountability*) educacional. Cada estado desenvolve seu próprio desenho, com critérios diferenciados, porém focalizados no objetivo comum de melhorar a qualidade da educação (PERNAMBUCO, 2012l, p. 20).

Utilizando-se mais uma vez do curso, o governo vigente em 2012 faz propaganda oficial no módulo, com o discurso de que a política de responsabilização já trouxe muitos avanços:

**Muitos são os avanços contabilizados no sistema de ensino estadual.** No entanto, ainda há muito a realizar. A atual conjuntura política e administrativa do Brasil e de Pernambuco é favorável à manutenção das políticas públicas implantadas no setor educacional. Os maiores desafios para Pernambuco referem-se à emancipação social de sua população, particularmente aquela situada nos municípios mais pobres. Em consonância com as políticas de redução da pobreza implementadas pelo governo Federal, o Governador de Pernambuco, **Eduardo Campos**, incluiu como prioridade na agenda política do estado, para o período 2011 a 2014, um conjunto de ações voltadas para o desenvolvimento social com forte ênfase na melhoria das oportunidades educativas para todos os pernambucanos. A universalização progressiva, até 2014, de escolas de ensino médio de alta qualidade (horário integral, semi-integral e técnica) em todos os municípios, com capacidade para atender à demanda, constitui-se em uma importante estratégia para a inclusão social e econômica. O governo estadual está enfrentando este desafio com o aperfeiçoamento da gestão e com a consolidação de uma política de responsabilização educacional, transparência e controle social. (PERNAMBUCO, 2012l, p. 30, grifo nosso).

Os outros subtemas tratam das políticas de responsabilização educacional nos estados de São Paulo e Minas Gerais. No estado de Minas Gerais, a Secretaria de Educação assina o Acordo de Resultados com o governador. Esse acordo é desdobrado em acordos com cada Superintendência, que, por sua vez, assina com as escolas sob sua jurisdição. Em cada escola, o acordo é desdobrado em um plano de metas, que é acompanhado por especialistas contratados com a finalidade de assegurar o seu cumprimento. Caso as metas sejam cumpridas, é distribuído um bônus chamado de Prêmio por Produtividade. (PERNAMBUCO, 2012l).

Quanto à política de responsabilização em São Paulo, o desempenho dos estudantes é aferido através do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP), que leva em consideração tanto a nota dos estudantes no exame do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP) quanto a taxa média de aprovação da escola. Todas as escolas possuem uma meta de IDESP anual para ser alcançada, e as que alcançarem poderão receber a bonificação (PERNAMBUCO, 2012l).

No que se refere às políticas de responsabilização educacional no contexto internacional, o próprio módulo, que exalta tais políticas, também observa a fragilidade de sua eficácia. Para Hanusheck<sup>50</sup> (2004, apud PERNAMBUCO, 2012, p. 37) “apesar de não haver muito desacordo quanto à necessidade de se avaliar constantemente o aprendizado dos alunos, ainda não há um consenso geral sobre quais seriam os melhores desenhos de programas desse tipo”.

Por outro lado, o módulo faz a defesa de tais políticas utilizando exemplos de países como Israel, Estados Unidos, Chile, Quênia e Índia, em que, mesmo falando da experiência e êxito de alguns desses países quanto às políticas de monitoramento e responsabilização, o material didático afirma não ser possível fazer uma comparação entre tais programas, por haver diferenças na forma como foram implantadas em cada país. “Esta diversidade impossibilita a comparação entre programas”. (PERNAMBUCO, 2012l, p. 38). Após esta afirmação, segue-se o comentário sobre as experiências dos países citados.

Finalmente, no fechamento do módulo é apresentado o modelo do *Termo de Compromisso*, celebrado entre o governo do estado por intermédio da SEE com o diretor e diretor adjunto da escola para o cumprimento de metas de desempenho. O termo de compromisso segue em anexo neste relatório de pesquisa e, as discussões do seu conteúdo,

---

<sup>50</sup>HANUSHECK, Eric. United States Lessons about School Accountability. CESifo DICE Report 4//2004

iremos realizar no decorrer das análises das vozes dos sujeitos da pesquisa, no próximo capítulo.

## 6 O CURSO DE APERFEIÇOAMENTO DO PROGEPE NA VISÃO DOS DIRETORES ESCOLARES

### 6.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa e suas respectivas escolas

A pesquisa foi realizada com diretores de escolas estaduais de Pernambuco vinculados à GRE Metropolitana Norte e à GRE Metropolitana Sul, sendo realizada em 4 (quatro) escolas de cada GRE. Percorremos as escolas entre os meses de maio e junho de 2016, quando realizamos entrevistas, constituídas de questões abertas, e aplicamos questionários, os quais consistiam em questões fechadas, cuja análise gerou informações que nos ajudaram a caracterizar os sujeitos da pesquisa, como também a caracterizar suas respectivas escolas e contribuir com nosso objetivo de apreender o processo formativo dos diretores escolares da rede estadual de Pernambuco através do PROGEPE.

Apresentamos a caracterização dos diretores colaboradores, abrangendo: sexo, idade, estado civil, faixa salarial, tempo de serviço e experiência na função de diretor escolar.

A predominância do sexo feminino na função de dirigente corrobora com a tendência brasileira, apontada em pesquisa internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis)<sup>51</sup>, realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e coordenada no Brasil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)<sup>52</sup>, que mostrou que, no Brasil, 75% dos cargos de direção escolar são ocupados por mulheres, enquanto a média em outros países é de 49%. O curso de formação continuada do PROGEPE não utiliza nenhum critério para recrutamento de mulheres para o cargo de direção, nem no decreto que regulamenta o PROGEPE, nem no edital de convocação para participar do processo formativo. No entanto, segundo a pesquisa, o professorado brasileiro é tipicamente feminino, atingindo 71% do total.

A faixa etária pode ser explicada em função de que o diretor escolar no Brasil é um professor. A (Talis) também mostra que a média etária do professorado no país é de 39 anos,

---

<sup>51</sup>A Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey - TALIS*) coleta dados comparáveis internacionalmente sobre o ambiente de aprendizagem e as condições de trabalho dos professores nas escolas de diversos países do mundo, com o objetivo de fornecer informações comparáveis, confiáveis e atualizadas do ponto de vista dos profissionais nas escolas para ajudar os países a revisar e definir políticas para o desenvolvimento de uma profissão docente de alta qualidade. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/talis> Acessado em 10/06/2016

<sup>52</sup>Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/pesquisa-internacional-revela-perfil-de-professor-e-diretor](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/pesquisa-internacional-revela-perfil-de-professor-e-diretor)> Acessado em 10/06/2016

com experiência de magistério com média de 14 anos. Sendo assim, o professor ingressa na carreira de diretor escolar quando já adquiriu experiência em sala de aula.

A faixa salarial dos diretores variou entre os que recebem abaixo de R\$ 3.000,00 e os que recebem entre R\$ 5.000,00 e R\$ 6.000,00. O diretor que respondeu ao questionário apontando que recebe entre R\$ 2.500,00 e R\$ 3.000,00 é uma professora que tem 28 (vinte e oito) anos de trabalho na rede estadual de Pernambuco. Os dois diretores que recebem entre R\$ 5.000,00 e R\$ 6.000,00 disseram que só é possível receber esse valor tendo duas matrículas (isto é, dois contratos) no estado. Um deles possui doutorado.

Quanto ao tempo de trabalho como diretor escolar da rede estadual de Pernambuco, todos, exceto um deles, têm entre 2 (dois) e 5 (anos) na função. Isso se explica porque a formação continuada em nível de aperfeiçoamento do PROGEPE e o processo para o ingresso na função ocorreu em 2012.

Quanto à formação acadêmica, buscou-se informações sobre os seguintes itens: formação inicial, pós-graduação, se trabalha em outra rede de ensino, forma de ingresso na rede estadual de ensino e se participou do curso de aperfeiçoamento em 2012.

Quadro 6 – Formação acadêmica e Forma de ingresso no serviço público de PE

<b>Formação dos diretores que participaram da pesquisa</b>	
<b>Formação inicial</b>	8 tem licenciatura
<b>Pós-graduação</b>	7 têm apenas especialização e 1 tem doutorado
<b>Curso de aperfeiçoamento PROGEPE</b>	8 participaram do curso de aperfeiçoamento em 2012
<b>Forma de ingresso no serviço público de PE</b>	8 por concurso público
<b>Trabalhos extras</b>	8 trabalham apenas na rede estadual de ensino

Os sujeitos da pesquisa têm formação em nível de graduação em alguma licenciatura, sendo uma das exigências do Decreto Nº 38.103, de 2012, que regulamenta os critérios e procedimentos para realização de processo de seleção para função de representação de diretor escolar e diretor adjunto das escolas estaduais. Em seu Art. 3º, III, estabelece que o candidato deverá possuir formação para o magistério, com Licenciatura Plena em qualquer área de atuação da Educação Básica.

Todos os entrevistados possuem pós-graduação em nível lato sensu, apenas um dos participantes da pesquisa possui pós-graduação stricto sensu em nível de doutorado. O programa de formação continuada oferecido pelo PROGEPE, como relatado anteriormente, é

composto por três níveis de formação, os quais são requisitos para o ingresso na função de diretor escolar: aperfeiçoamento, especialização e mestrado profissional. No entanto, a maioria dos diretores que participaram da pesquisa revelaram que não participaram das etapas do curso de especialização e de mestrado profissional.

Um dos integrantes da pesquisa relatou que o curso de especialização não formou a maioria dos inscritos.

Eu fui um dos 4 (quatro) dentre 100 (cem) inscritos que concluiu a especialização (**DIRETOR 2**).

Outro diretor fez uma crítica à pequena quantidade de vagas para o curso de mestrado profissional.

Foram poucas vagas para o curso de mestrado. Com esse número de vagas tão reduzido não tem como o diretor completar a formação do PROGEPE, a Secretaria de Educação deveria oferecer mais vagas. (**DIRETOR 1**).

A forma de ingresso de todos os participantes foi através de concurso público. Todos participaram do curso de aperfeiçoamento em gestão escolar. A seguir, caracterizaremos as escolas em que os participantes são diretores.

Conforme a Secretaria Estadual de Educação, o termo Referência em Ensino Médio (EREM) se refere a escolas de Rede Estadual de Ensino que atendem os estudantes em jornada ampliada da aprendizagem da seguinte forma. Na escola integral, a carga horária é de 45 horas de aula semanais: é um estabelecimento de ensino funcionando com professores e estudantes, em tempo integral, durante os cinco dias da semana. Já a escola semi-integral possui carga horária de 35 horas aulas semanais: trata-se de uma escola funcionando com professores trabalhando cinco manhãs e três tardes ou cinco tardes e três manhãs, e os estudantes, cinco manhãs e duas tardes ou cinco tardes e duas manhãs.

Das quatro escolas de referência que visitamos, apenas uma funciona em tempo integral, as demais funcionam em regime semi-integral. Das escolas que não são de referência, todas funcionam nos turnos diurno e noturno.

A abrangência das séries oferecidas pelos dois modelos de escolas da rede estadual de Pernambuco varia de acordo com o modelo. As escolas de referência oferecem apenas o ensino médio, já as escolas que não são de referência oferecem ensino nos níveis: Fundamental do 6º ao 9º ano; Médio e Educação de Jovens e Adultos. No tópico a seguir

discutiremos, considerando as entrevistas realizadas, questões sobre o curso de aperfeiçoamento em gestão escolar do PROGEPE.

## 6.2 O curso de aperfeiçoamento em gestão escolar e à política do PMGE/ME

Quando perguntados sobre a sua participação pessoal no curso de formação continuada em nível de aperfeiçoamento do PROGEPE, os diretores que colaboraram com a pesquisa, em sua maioria, demonstraram satisfação. No entanto, apesar da aprovação pelos participantes, a maioria dos entrevistados fizeram ressalvas quanto ao desempenho dos professores que ministravam as aulas durante o curso, conforme depoimentos que seguem:

Boa. Às vezes eu ia na marra! Além da correria do dia a dia, a maioria dos monitores contratados pela Secretaria Estadual de Educação não era devidamente capacitada. A falta de conhecimento dos monitores era muito desestimulante. **(DIRETOR 2)**

Eu ia todos os sábados. Frequência assídua. Participei das reflexões, discutíamos as teorias para referendar nossos pensamentos. Achei positivo. Teve uns probleminhas com os professores sem a capacitação devida. Os professores deixavam os alunos se alongarem muito nos achismos e muitas vezes se perdia a aula toda nisso. **(DIRETOR 6).**

Ruim. Quase não vi nada nas aulas de interessante, tipo, como algo que eu não conhecesse na minha experiência como gestora nessa escola 10 anos antes do curso. Os monitores contratados pela Secretaria Estadual em sua maioria não tinham preparo para ministrar os módulos. Muitas vezes ia para o curso, marcava presença e ia embora, depois em casa estudava os módulos. Eu vejo esse curso como algo que foi inventado para alguém ganhar dinheiro. Alguém deve ter ganhado muito dinheiro com isso. **(DIRETOR 3).**

Os depoimentos dos gestores a respeito da prática pedagógica do curso contradizem, em parte, o discurso governamental da “formação para a excelência da educação no estado de Pernambuco”. As falas dos diretores mostram a parcialidade do discurso oficial.

Conforme o Artigo 6º do Decreto nº 38.103 de abril de 2012, que regulamenta os critérios e procedimentos para realização de processo de seleção para função de representação de diretor escolar e diretor adjunto das escolas estaduais, para garantir a qualidade da formação dos futuros diretores,

serão criadas as Comissões Estadual, Regionais e Escolares por portaria do Secretário de Educação, para atuarem no processo seletivo, consultivo e formativo.

§ 1º A Comissão Estadual, no âmbito da Secretaria de Educação, coordenará a formação, seleção e consulta para a função de representação de diretor escolar, com a competência de orientar, acompanhar e avaliar as Comissões Regionais.

§ 2º As Comissões Regionais, no âmbito das Gerências Regionais de Educação, terão por competência coordenar, acompanhar e avaliar a formação, seleção e consulta para a função de diretor escolar, nas suas jurisdições de acordo com orientações emanadas pela Comissão Estadual.” (PERNAMBUCO, 2012m).

Diante de uma das principais palavras de ordem do Programa de Modernização da Gestão – observamos que apesar da existência de um grupo de coordenações para monitorar, e de a Comissão Estadual da Secretaria de Educação ser a responsável pelo monitoramento do processo formativo, ocorreram problemas com parte dos professores do curso de aperfeiçoamento, pois a mediação dos conteúdos dos módulos não foi satisfatória, conforme relatos dos cursistas.

Uma das perguntas realizadas durante a entrevista inquiria sobre qual parte do curso de aperfeiçoamento teria despertado maior interesse por parte dos diretores, a maioria das respostas apontou que o tema de maior relevância para a função de diretor escolar diz respeito aos conteúdos do oitavo módulo, que trata do impacto da neurociência na sala de aula. Em segundo lugar, foram apontados os conteúdos relativos à gestão democrática, compreendidos entre os módulos três e seis. Vejamos:

Aquele que tratava da neurociência mudou muito minha forma de ver como funciona o processo de aprendizagem dos alunos. Tiveram outros que não me lembro bem agora, o curso foi bom. **(DIRETOR 2)**

O módulo que tinha o tópico de neurociência. Foi o que mais me chamou atenção, eu não tinha conhecimentos sobre a área, o que fez com que eu passasse a pesquisar sobre o assunto. Os demais temas eu já tinha conhecimento por experiências anteriores, principalmente quando trabalhei na rede privada. **(DIRETOR 1)**

O campo da neurociência, as demais atividades eu já tinha conhecimento. **(DIRETOR 8)**

A parte de gestão democrática participativa. Essa parte foi bem explorada no curso. **(DIRETOR 5)**

O cunho de novidade da neurociência para a maioria dos participantes do curso propiciou ao tema ser o escolhido como o de maior destaque entre os conteúdos dos doze módulos. Quanto ao tema da gestão democrática, que está contido em um terço dos doze

módulos, não ser percebido como destaque entre os participantes deve-se, provavelmente, como relatado por muitos, à falta de preparo dos monitores do curso, o que prejudicou a mediação desse conteúdo.

Nas respostas dadas quanto ao nível de interferência das aprendizagens vivenciadas no curso de aperfeiçoamento, no modo de agir como diretor escolar, a maior parte dos gestores informou que o curso “favoreceu aprendizados significativos na perspectiva de uma escola democrática” e que “favoreceu a sua forma de agir como gestor escolar”.

O curso de aperfeiçoamento como forma de adquirir competências para o cargo de diretor tem como um dos seus principais objetivos o recrutamento de pessoal para gerir as escolas de acordo com o PMGE/ME. Isso fica claro no módulo dois do curso, ao afirmar: “melhorar constantemente o recrutamento, a formação e as condições de trabalho dos funcionários, garantindo o desenvolvimento de seus conhecimentos, competências e das qualidades pessoais imprescindíveis para a realização de metas [...]” (PERNAMBUCO, 2012b, p. 27). Favorecer a aceitação das orientações oriundas da SEE é palavra de ordem em função do regime de monitoramento vivenciado pelo diretor escolar da rede estadual de PE, como visto no módulo doze.

Quando os diretores acenam que o curso trouxe aprendizados significativos na perspectiva de uma escola democrática, podemos entender que no projeto de escola democrática proporcionado pelo curso, nos módulos 3, 4, 5 e 6, as aprendizagens contribuíram para reforçar nos cursistas a concepção de um projeto de gestão democrática híbrido, que mistura participação e autonomia com descentralização e responsabilização.

### **6.3 A percepção dos diretores escolares sobre a Política de Modernização da Gestão**

Os documentos que nortearam essa discussão não foram suficientes para responder nossas indagações sobre a política do PMGE/ME e principalmente sobre a formação continuada de gestores. Quando nos propusemos a ouvir diretores de escolas estaduais, na tentativa de compreender esse processo formativo do PROGEPE, a primeira pergunta que fizemos foi a respeito do seu entendimento sobre o que é Política de Modernização da Gestão da Educação de Pernambuco. Diante da pergunta, as palavras “metas”, “monitoramento” e “resultados” foram citadas com maior frequência pelos diretores entrevistados, conforme seguem:

Hoje somos a escola. A escola precisa alcançar metas pela Secretaria de educação. As metas são transformadas em números e esses

números transformados num ranking. Entre mais de mil escolas do estado estamos na posição número 200, conforme os índices. **(DIRETOR 3)**

Ela definiu metas e estratégias, sendo estas importantes para alcançar os objetivos da escola. A política peca por não dar condições para o gestor atingir as metas estabelecidas. **(DIRETOR 2).**

Tem o aparato tecnológico do SIEPE. Não sei dizer bem... Com o SIEPE, conseguimos colocar muitas informações que facilitam a coleta e análise dos resultados obtidos. Dá para programar ações que visem resultados. Vejo também como um aparato de controle. **(DIRETOR 5).**

Quando nos referimos às palavras-chave como “metas” e “monitoramento”, lembramos que o curso de aperfeiçoamento do PROGEPE, em todos os doze módulos, foi abordado de forma incisiva que a Política de Modernização da Gestão da Educação de Pernambuco é voltada para o alcance de **metas**, seja em um módulo com tema voltado para a gestão escolar, seja em um que não aborda o assunto da gestão. Nos três primeiros módulos, estabelecer metas para alcançar resultados é visto pelos cursistas a partir de três temas diferentes, como poderemos ver no detalhamento a seguir.

No primeiro módulo, trata-se de políticas públicas e marcos regulatórios:

Os acordos internacionais realizados pelo Brasil na educação têm como finalidade acelerar a elevação dos indicadores educacionais no âmbito nacional [...] Por sua vez, os estados e municípios brasileiros, para cumprir os compromissos e metas pactuados com a União, também desenvolvem os seus programas e ações. Em Pernambuco, os principais programas são: o Programa de Modernização da Gestão da Educação Pública, a Política de Responsabilização Educacional, o Programa de Reestruturação do Ensino Médio e o Pacto pela Educação. (PERNAMBUCO, 2012a, p. 6)

No módulo número dois, no subtópico *dimensões da paz na gestão*, apesar da temática não estar diretamente articulada às palavras-chave antes mencionadas, estas são ainda assim incluídas. Encontra-se uma forma de colocar as diretrizes do PMGR-ME, “**Diagnosticar, planejar e medir**: não adianta fazer investimentos se não houver uma boa gestão, com metas e indicadores claros”. (PERNAMBUCO, 2012b, p. 31, grifos).

No módulo número três, que trata da gestão democrática, o gestor tem que ser um líder para alcançar metas. “A liderança sintetiza o conjunto de processos utilizados para **influenciar a comunidade escolar no sentido de alcançar metas** comuns, sendo o elemento chave do sucesso dentro do contexto escolar”. (PERNAMBUCO, 2012c, p. 36, grifo nosso).

No módulo número doze, que trata da Política de Responsabilização Educacional, vê-se novamente esse intento, como constatamos no trecho a seguir: “**Com um modelo de gestão baseada em metas e em resultados**, a Secretaria de Educação, tem como objetivo melhorar os indicadores educacionais do Estado, contribuindo para que a rede estadual de ensino alcance a meta de seis pontos no IDEB, em 2021, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio”. (PERNAMBUCO, 2012c, p. 20, grifo nosso).

Diante do exposto nos módulos citados, nota-se que houve um direcionamento do curso para que os cursistas entendam que, para estarem de acordo com as políticas de modernização da gestão, eles têm que focar em metas e resultados. Conforme Ball, “Nisso tudo as especificidades das interações humanas envolvidas no ensino e na aprendizagem são apagadas. A prática do ensino é reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas” (BALL, 2004, p. 1117).

Os diretores responderam uma pergunta sobre como eles definiam o Programa de Modernização da Gestão da Secretaria Estadual de Educação. Para os oito entrevistados, o PMGE/ME não corresponde aos anseios dos trabalhadores da educação, mas é eficaz na resolução de problemas vividos pelas escolas. A resposta contraditória escolhida pelos diretores mostra que há uma aceitação das normas da SEE, mesmo que essas normas não correspondam às aspirações dos trabalhadores da educação no que diz respeito a uma política de valorização.

Para metade dos participantes, a relação da SEE com a direção da escola após a implementação do PMGE/ME é democrática com respeito à autonomia da escola. Para a outra metade dos participantes da pesquisa, trata-se de uma relação verticalizada, sem o estabelecimento de diálogo. Os diretores entrevistados, de modo geral, agem de acordo com as suas convicções, no entanto, aqueles participantes que acreditam na relação democrática e autônoma da escola em relação à SEE, não levam em consideração as diretrizes do PMGE/ME, em que as metas são elaboradas fora da escola.

Os mesmos diretores que responderam que a SEE tem uma relação democrática com a gestão da escola, contraditoriamente, em relação a outra questão, responderam que ,após a implementação do PMGE/ME, houve controle do trabalho do diretor pela Secretaria de Educação e diminuição da autonomia da gestão da escola, do ponto de vista pedagógico e administrativo, como é possível observar.

Quanto à ampliação da jornada de trabalho, apontada por 6 dos 8 diretores que participaram da pesquisa, pode-se entender de que se trata mediante um depoimento representativo deste grupo, transcrito a seguir.

Entro nessa escola todos os dias e cumpro minha carga horária, mas, quando chego em casa continuo a trabalhar, o trabalho não acaba quando saio da escola. São tantas demandas que não consigo dar conta no horário em que estou na escola, é como se eu fizesse hora extra. **(Diretor 2).**

Todos os participantes da pesquisa apontaram que houve maior controle do trabalho do diretor pela SEE. Esse controle é uma das diretrizes do PMGE/ME. O módulo nove aborda a questão do monitoramento através das avaliações externas do SAEPE, sendo que o trabalho do diretor é pautado na melhoria dos índices do IDEPE em que são considerados tanto o fluxo escolar quanto as notas obtidas pelo estudante, pois todos esses dados têm que ser atualizados no SIEPE.

O SIEPE é a principal forma de controle do trabalho do Diretor Escolar, no entanto, não é a única; o telefone celular corporativo é um instrumento de controle, conforme relato de um dos sujeitos da pesquisa:

A Secretaria Estadual liga para mim no horário de trabalho para saber se eu estou na escola, aí o funcionário da Secretaria Estadual faz perguntas que eu só sou capaz de responder se estiver na escola, às perguntas exigem que eu tenha uma pasta de arquivo nas mãos para responder, tipo: quantos alunos do sexo feminino na turma no 3º ano c. Eles pensam que eu não sei que eles me controlam pelo telefone para saber se eu estou na escola no horário de trabalho. Sem contar que eu recebo ligações na minha hora de folga, eles ligam todo dia e a todos os horários. **(DIRETOR 1)**

Piolli (2013) destaca que essa forma de controlar o trabalho do diretor escolar apresenta-se disfarçada de

uma aparência modernizadora, esses programas, na prática, preservam as formas tradicionais de gerenciamento tipicamente *tayloristas* no âmbito da organização do trabalho dentro do sistema de ensino. Afirmamos isso em razão da crescente sofisticação dos meios de controle que contemplam a utilização do aparato tecnológico acompanhado do reforço ao papel de liderança e gerenciamento de resultados pelos órgãos superiores. (p. 9. grifo do autor)

Essa mesma discussão feita por Piolli (2013) sobre as influências do taylorismo nas atuais políticas educacionais gerencialistas voltadas para a gestão escolar é encontrada em Souza (2007), quando apresenta o texto de José Querino Ribeiro: *Ensaio de uma teoria da*

*administração escolar 1952*, que aponta que as bases da administração escolar foram fundadas sobre as teorias de Frederick Taylor e Henri Fayol.

O aumento das exigências sobre o trabalho dos diretores quanto aos resultados escolares representa um dos direcionamentos das políticas de modernização da gestão. O PMGE/ME tem como principal diretriz as metas de desempenho e a busca da qualidade e do “alto desempenho” (PERNAMBUCO, 2012b), sendo que essas exigências foram anunciadas no módulo 2 (dois), quando trata do Ciclo PDCA de Deming, que é apresentado no módulo sob a forma de ações cíclicas.

Essas ações, para a busca da eficiência e para o alto desempenho, iniciam, no módulo, com P (planejamento), estabelecer uma meta e elaborar um plano de ação; D (execução), realizar, executar as atividades conforme o plano de ação; C (verificação) monitorar e avaliar periodicamente os processos e resultados, confrontando-os com o planejado; A (ação), agir de acordo com o que foi avaliado, de forma a aprimorar a execução e corrigir eventuais falhas... Reinicia com P (planejamento) e sucede-se todo o ciclo na busca da eficiência. Assim, os diretores diante do Ciclo PDCA de Deming, trabalham em função de metas que ressurgem quando se reinicia o Ciclo (PERNAMBUCO, 2012b).

O aumento de competitividade entre as escolas para atingir os mais altos índices em relação ao IDEPE e IDEB foi apontado por todos os diretores como uma realidade. Com a busca por mais altos índices, os diretores competem para que sua escola atinja a meta e seja contemplada com o BDE. O módulo 11 (onze) sugere aos cursistas que acessem o site do SIEPE, onde terão “explicações sobre Programa de Modernização da Gestão, Meta por Escola, Bônus de Desempenho Escolar – BDE, IDEPE, **Boletim Escolar que informa o IDEPE de cada escola** e ainda informações importantes sobre a Nota Técnica” (PERNAMBUCO, 2012l, p. 36. grifo nosso).

Com essa medida, a SEE fomenta a competitividade entre as escolas, pois, com a disposição dessa classificação no SIEPE, as escolas vivem buscando não apenas superar a meta estabelecida, mas também, superar a escola que se encontra na frente no *ranking*. Essas medidas gerencialistas que estabelecem a competitividade, de acordo com Ball, “desempenham o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” (BALL, 2005, p. 544).

Quanto à questão da diminuição da autonomia da gestão da escola, pedagógica e administrativa, apontada pela metade dos diretores entrevistados, será objeto de atenção no tópico seguinte, em que tratamos da gestão democrática. No próximo tópico focalizaremos a

participação e autonomia na perspectiva do curso de aperfeiçoamento do PROGEPE e do PMGE/ME.

#### **6.4 O curso de aperfeiçoamento do PROGEPE: gestão democrática e responsabilização educacional na perspectiva do PMGE/ME**

A gestão democrática é um dos principais eixos da formação continuada do PROGEPE. Ao longo de 4 (quatro) módulos, os cursistas são apresentados aos conteúdos referentes à gestão democrática da escola. Nesses módulos, registra-se que houve uma iniciativa de fomentar a descentralização da administração. No entanto, princípios como os da participação e autonomia, anunciados tanto nos módulos, quanto nas vozes dos diretores que participaram da pesquisa, não correspondem efetivamente à concepção de gestão democrática abordadas por Dourado (2013), Gadotti (2004), Cury (2007), dentre outros.

No módulo 11 (onze) e, principalmente no módulo 12 (doze), as orientações voltam-se para o monitoramento e responsabilização pelos resultados a serem obtidos. Diante do forte direcionamento referente à responsabilização, os termos “gestão democrática”, “metas” e “responsabilização” passam a figurar no mesmo discurso vindo dos sujeitos da pesquisa.

Nas entrevistas, encontramos distintas visões sobre gestão democrática:

Gestão democrática é necessária para que as partes da escola se sintam corresponsáveis pelo que acontece na escola. Quando as pessoas não participam não se sentem corresponsáveis. **(DIRETOR 5).**

Problema! A Secretaria Estadual responsabiliza somente o gestor. É sobre o gestor que recai a responsabilização e as sanções. Apesar da democratização da gestão, da descentralização de tarefas, prefiro em muitos casos tomar decisões sozinho, já que é sobre mim que irá recair a punição da Secretaria Estadual de Educação **(DIRETOR 1).**

Gestão democrática significa: discussão e execução por todos os segmentos da escola. Existem atores que são muito mais cobrados do que outros, enquanto outros não tem tantas cobranças assim. Cobra-se muito do professor e do diretor, mas dos segmentos cobra-se muito pouco. **(DIRETOR 8).**

[...] quando procuramos ouvir todos os segmentos da escola. Desde a professora, ao vigilante, ao fornecedor. Isso gera responsabilidade, não só no gestor, mas em todos os funcionários da escola **(DIRETOR 4).**

As respostas dos diretores entrevistados convergem com os direcionamentos transmitidos aos cursistas durante o curso de aperfeiçoamento. Todos os resultados obtidos,

positivos ou negativos, têm como principal responsável o diretor escolar, pois assim é colocado no módulo 2, ao abordar o tema da liderança do diretor no processo democrático: “Em última análise, do gestor são cobrados resultados porque ele é catalisador da produção da escola, e é a ele que se dirigem tanto os órgãos superiores, quanto a comunidade” (PERNAMBUCO 2012b. p. 16). Assim, “Neste contexto, as estratégias de responsabilização (*accountability*) trazem implícitos os mecanismos de uma gestão escolar democrática e participativa” (PERNAMBUCO 2012l. p. 7).

Diante da Política de Modernização da Gestão que impõe metas de desempenho e, nesse contexto, impõe a responsabilização pelos resultados ao diretor escolar, nota-se um tom de inconformismo nas vozes de sujeitos da pesquisa, ao referir-se a esse modelo de gestão da SEE, conforme segue:

Democrática até que ponto? O diretor recebe as metas para serem cumpridas e a secretaria diz: cumpra! Nesses termos não há democracia. Começa pelo nosso calendário escolar, ao qual não temos a menor autonomia para modificar de acordo com as necessidades da escola. **(DIRETOR 4)**.

A queixa do diretor quanto à falta diálogo destoa do que é apresentado no curso de aperfeiçoamento. Tanto a autonomia como a participação enfatizam bem os princípios democráticos, que são, de acordo com os depoimentos, negligenciados em favor do cumprimento de metas.

O ato de participar é bem focado nos módulos 3, 4 e 5. A participação é trabalhada como forma de fazer toda a comunidade escolar se envolver na busca da *educação de qualidade social*. Tanto a comunidade interna como externa são postas como importantes no processo de gestão da escola e o diretor escolar é o *maestro* da participação desses segmentos.

O módulo 3 cita, contraditoriamente, a concepção de gestão do Caderno 5 do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos de Escola – MEC (AGUIAR, 2008) “A gestão democrática implica a efetivação de novos processos de organização e gestão baseados em uma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão. Nesse sentido, a participação constitui uma das bandeiras fundamentais a serem implementadas pelos diferentes atores que constroem o cotidiano escolar” (PERNAMBUCO, 2012c).

Conforme o módulo 4,

A Gestão Democrática e Participativa na escola necessita de espaços propícios para que novas relações sociais entre os diversos segmentos escolares possam acontecer. Constituem alguns desses espaços o Conselho Escolar, juntamente com o Conselho de Classe, o Grêmio Estudantil, a

Associação de Pais e Mestres, entre tantos outros possíveis. (PERNAMBUCO, 2012d, p.10).

No módulo 5 se discute que participar do contexto escolar “significa ajudar a construir comunicativamente um plano de ação coletivo que se aproxima do desejo de todos em melhorar a escola”. (PERNAMBUCO, 2012e, p. 10).

O direcionamento para a participação do segmento, de modo que a participação seja convergente com o Programa de Modernização da Gestão, também é encontrado nos módulos. Nessa perspectiva, no módulo 3, o diretor escolar é chamado a liderar a participação para que todos os segmentos assumam suas responsabilidades:

Liderança com talento político é um estilo de gestão participativa e democrática, que são fatores essenciais para que o processo tenha êxito. O trabalho nessa perspectiva apóia os progressos de cada instituição escolar e de cada um de seus integrantes. Cada integrante assume responsabilidades diretas em relação às mudanças, às funções e às tarefas que lhes competem bem como aos resultados de suas ações (PERNAMBUCO, 2012c, p. 36).

Ainda no módulo 4, afirma-se que “É importante que o gestor desenvolva uma gestão participativa, encaminhe a definição de papéis, em que o grupo de envolvidos compreenda que o sucesso do trabalho dependerá de ações construtivas e coletivas que visem alcançar os objetivos estabelecidos [...]” (PERNAMBUCO, 2012d, p. 28).

No que tange à autonomia, grande parte dos entrevistados afirma que a plenitude do conceito é fragilizado em razão da interferência da SEE na gestão escolar. Nos módulos 3 e 5, quando se discute o tema, a autonomia é colocada como forma de um princípio ora conflituoso, ora subordinado às diretrizes do PMGE/ ME:

Finalmente, a escola terá que instaurar formas de autoridade que equacionem o potencial conflito existente entre a autonomia escolar e o controle externo a partir do vértice. Essa forma de autoridade compartilhada entre o vértice e a base teria que ser construída a partir de uma economia organizacional pautada pelas respostas aos desafios anteriores, e por mecanismos claros de controle e responsabilização (PERNAMBUCO, 2012c, p. 13).

No módulo 5, o conflito entre a autonomia e a subordinação é apresentado aos cursistas da seguinte forma: “A autonomia na escola não impede que ela obedeça às diretrizes gerais do sistema educacional porque ela é um espaço público regido por leis comuns” (PERNAMBUCO, 2012e, p. 13).

Diante do exposto pelos módulos, propor, simultaneamente, autonomia e subordinação, constitui uma contradição em termos: se a gestão democrática é autônoma, não

pode haver subordinação. Conforme Gadotti (2004, p. 35) para haver autonomia de fato na gestão democrática da escola é necessário que haja uma mudança de mentalidade: “Mudança que implica em deixar de lado o velho preconceito que a escola é um mero aparelho burocrático do Estado e não uma conquista da comunidade”.

No contexto do PMGE, a Política de Responsabilização Educacional passa a ser um diferencial como mecanismo para que as metas de desempenho sejam cumpridas, sendo as metas estabelecidas pela SEE com base no SIEPE, um dos principais mecanismos de monitoramento da SEE sobre a gestão da escola.

Quando foram indagados aos diretores escolares em que medidas pesam as metas de desempenho na sua forma de gerir a escola, as respostas ressaltam que as metas têm um peso muito grande na forma de dirigir a escola e que são consideradas importantes para o sucesso da instituição:

As metas são muito pesadas. Somos muito cobrados, quando não cumprimos as metas somos chamados a prestar conta. Tenho o apoio dos professores para cumprimos as metas. Vejo como importante as metas para o sucesso da escola. **(DIRETOR 2)**.

Entendo as metas como necessárias para atingir os indicadores desejados. Entendo como algo fundamental para a gestão escolar. Com as metas podemos cobrar dos funcionários da escola e depois fazer as devidas correções quando não alcançamos. **(DIRETOR 1)**.

As metas só servem para criar conflitos na escola, fica difícil a convivência com os demais funcionários da escola. Eles ficam pensando que sou eu quem invento as metas, eu digo a eles: Eu estou no mesmo barco que vocês, eu só cumpro ordens. **(DIRETOR 7)**.

O discurso dos professores de que são muito cobrados e que diante das cobranças sabem que têm que cumprir as metas deve-se ao motivo do monitoramento e da responsabilização. O módulo doze explica aos cursistas o que vem a ser, e quais os objetivos, do sistema de monitoramento:

O sistema de monitoramento tem como finalidade acompanhar os indicadores de processo (frequência de estudantes e professores, cumprimento do currículo, estudantes abaixo da média, aulas previstas x aulas dadas, cumprimento do calendário letivo, estudantes não alfabetizados, estudantes com distorção idade série) nas escolas estaduais e disponibilizar informações seguras para a tomada de decisões e correção de rumos, objetivando a melhoria constante dos indicadores de resultados (taxa de aprovação, resultados de avaliações externas como SAEPE e Prova Brasil, Idepe e Ideb). (PERNAMBUCO, 2012I, p. 27).

O sistema de monitoramento com seus *tentáculos* é a face *onipresente* da SEE em todas as atividades de ensino desenvolvidas pela escola. Diante do que foi apresentado aos cursistas sobre o sistema de monitoramento, evidencia-se que todas as atividades são vistas pela SEE, cabendo ao gestor escolar acatar todos os direcionamentos para que não seja culpabilizado pelos insucessos das metas.

O monitoramento do Programa de Modernização da Gestão não se dá apenas via SIEPE ou outros mecanismos *online*, ocorre também pela ação de funcionários que ocupam cargo de gestão na SEE, onde muitas vezes esse monitoramento avança sobre o trabalho do diretor quando ele está de folga e fora do local de trabalho.

Já tiveram várias situações aqui em que sou monitorada em que considero como excessos. Um dia ligaram no telefone celular institucional, era o diretor da GRE, dizendo para eu colocar os alunos para dentro da escola, dizendo ele que passou em seu carro quando viu os alunos na calçada da escola, ele só mandou colocar os alunos para dentro não perguntou nem o motivo de eles estarem na calçada da escola. Outra vez, estava em minha casa no domingo à noite, quando recebi uma ligação do diretor da GRE dizendo para eu ir apagar a luzes da escola que as mesmas estavam acesas, eu expliquei que estavam acesas para inibir a ação dos pichadores, mesmo assim ele disse: vá lá apagar agora! Chamei uma vizinha para ir comigo, pois estava com medo de ir à escola naquele horário, já passavam das 20h do domingo, mesmo com medo fui lá e apaguei (**DIRETOR 7**).

Sabe esse telefone celular institucional? Ele serve para a Secretaria Estadual saber onde estamos, recebo ligações o dia todo, os funcionários da Secretaria Estadual fazem perguntas que eu só saberei responder se estiver com a pasta de arquivos à mão. Eles fazem essas perguntas quando telefonam somente para saber se eu estou na escola no horário de trabalho (**DIRETOR 1**).

Consideramos a obediência dos diretores escolares às exigências feitas pela SEE como um desdobramento do direcionamento feito no módulo 12, em que é apresentado aos cursistas o termo de compromisso. Nesse módulo, que trata da Política de Responsabilização Educacional, é explicado que anualmente cada escola faz um pacto pelo alcance de metas, “em um Termo de Compromisso que corresponde ao esforço necessário para alcançar o IDEPE estabelecido para o ano letivo” (PERNAMBUCO, 2012l, p. 23).

Inclui-se um modelo do Termo de Compromisso (anexo) no módulo doze, uma espécie de contrato, que será assinado anualmente pelo futuro diretor. No Termo de Compromisso estão explicitadas, na cláusula terceira, as obrigações da equipe da gestão escolar, cujo objetivo primeiro será “**cumprir e fazer cumprir** as diretrizes estabelecidas na

legislação federal e na Política Educacional do Governo de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2012l, p. 43, grifo nosso).

Na clausula terceira é *acordado* que o SIEPE seja regularmente atualizado, bem como todas as informações referentes à gestão da escola: “Assegurar [...] que os dados referentes à rede de ensino, aos alunos e servidores sejam inseridos no SIEPE **com fidedignidade e nos prazos estabelecidos**. Atualizar o Portal Educação em Rede, gerenciando as informações nele contidas para garantir a disseminação das práticas pedagógicas” (PERNAMBUCO, 2012l, p. 43, grifo nosso).

O Termo de Compromisso, na cláusula sétima, com a *pactuação imposta*, estabelece que o diretor escolar se utilize de estratégias diversas para que todos os alunos participem da avaliação do SAEPE, o que gerará os índices do IDEPE: “Compete à equipe da Direção da Unidade Escolar **adotar as iniciativas necessárias para assegurar a participação nas provas do SAEPE** de todos os(as) estudantes matriculados nas séries avaliadas. Um índice baixo de participação dos(as) estudantes no SAEPE prejudica a escola” (PERNAMBUCO, 2012l, p. 44, grifo nosso). Relata um dos sujeitos da pesquisa:

Essas metas da Secretaria de Educação pesam muito. Quando teve uma das avaliações, tipo um exame para índices, sorteei uma bicicleta entre os alunos para que eles não faltassem na prova do SAEPE. Sei de relatos de outras escolas que o diretor vai buscar o aluno em casa no seu próprio carro **(DIRETOR 3)**.

A fala do diretor mostra que por conta do termo de compromisso, conforme a cláusula sétima citada, o trabalho do diretor extrapola a sua função no espaço escolar. Outro entrevistado afirmou que desde o curso de aperfeiçoamento há esse direcionamento para a pactuação para o cumprimento das metas, e que não se sente à vontade para trabalhar após assinar o Termo de Compromisso, conforme segue:

O Termo de Compromisso é uma coisa muito séria, é como que se trabalhássemos sob um contrato de desempenho. É muita pressão da Secretaria de Educação para que cumpramos as metas estabelecidas nesse contrato. E o pior de tudo, todos os anos assinamos esse contrato de desempenho com a Secretaria de Educação. **(DIRETOR 7)**.

A Política de Responsabilização da SEE, conforme as falas dos entrevistados, só responsabiliza o diretor escolar, deixando de responsabilizar de fato os que estão acima hierarquicamente, como também não responsabiliza os que estão abaixo hierarquicamente do diretor escolar:

A política de responsabilização precisa melhorar muito. Há muitas cobranças só no diretor escolar, isso sem dar subsídios, precisaria responsabilizar o secretário educação, a direção da GRE e não só o diretor escolar. Quando eles querem resultados pelas metas só cobram o diretor escolar **(DIRETOR 8)**.

No Termo de Compromisso, conforme o modelo contido no módulo 12, do curso de aperfeiçoamento, há também a cláusula que estabelece as atribuições da SEE. Em sua cláusula segunda, descreve as obrigações da SEE:

Cláusula Segunda - São obrigações da SEE:

[...] Apoiar a Equipe da Direção da Unidade Escolar na elaboração, atualização e implementação da Proposta Pedagógica e do Regimento Interno na implantação das Políticas Públicas Educacionais, por meio da Gerência Regional de Educação à qual seja jurisdicionada; promover as condições básicas de infraestrutura, o acesso à escola, por meio do planejamento da matrícula e o provimento do corpo docente, nas séries e disciplinas que integram o currículo da educação básica, para a adequada execução da Proposta Pedagógica da Unidade Escolar e melhoria da qualidade social da aprendizagem dos(as) estudantes; monitorar e acompanhar o cumprimento do presente Termo de Compromisso e Responsabilidade. (PERNAMBUCO, 2012l, p. 42).

Diante do apoio que deve ser dado ao diretor escolar pela SEE para o cumprimento das metas de desempenho, todos os 8 (oito) entrevistados responderam que não têm apoio da mesma para que o trabalho do diretor escolar possa ser bem-sucedido, conforme segue:

A secretaria estadual não nos dá condições para cumprirmos as metas, começo dizendo pela estrutura física. A escola não tem internet e a Secretaria Estadual quer que atualizemos o SIEP. Como fazer isso sem internet. A secretaria Estadual joga a bomba das metas na mão da gente e diz: Cumpra as metas! **(DIRETOR 7)**.

Ela deixa muito a desejar, principalmente no último ano, tanto recursos financeiros como recursos humanos a escola não recebeu. **(DIRETOR 4)**.

As escolas estão sucateadas e os professores desestimulados com tantas cobranças e os baixos salários. A nossa escola não recebe os recursos necessários da Secretaria de Educação para funcionar [...] **(DIRETOR 3)**.

Dá nada! As verbas que vem para essa escola não são periódicas, são muito irregulares. A Secretaria de Educação dá as metas, mas não dá condições para o cumprimento. [...] A Secretaria Estadual compara as escolas por metas sem levar em conta a suas peculiaridades, principalmente, as condições sociais em que a escola está inserida. **(DIRETOR 2).**

Conforme os depoimentos dos diretores, a SEE não cumpre as suas obrigações para que eles e a equipe gestora das escolas cumpram as metas. Dentro das obrigações que são apontadas no modelo do termo de compromisso exposto no módulo12, a cláusula segunda é cumprida em apenas um dos pontos pela secretaria, o qual consiste em “monitorar e acompanhar o cumprimento do presente Termo de Compromisso e Responsabilidade” (PERNAMBUCO, 2012l, p. 42).

O PMGE/ME, como programa que visa à melhoria do ensino nas escolas estaduais de Pernambuco, encontra-se na dualidade dos limites e das perspectivas. Os limites são todas as dificuldades encontradas pelo gestor escolar para conseguir realizar o seu trabalho de forma a garantir que a escola ofereça um ensino de qualidade. As perspectivas, tudo aquilo que é vislumbrado pelo diretor escolar na sua árdua tarefa de ser comprometido com a educação e, ainda, seguir as diretrizes das políticas estaduais para a educação.

Quanto aos limites encontrados pelo gestor frente ao modelo de gestão estabelecido pela SEE, os diretores entrevistados afirmam:

Limites: Não temos suporte para dar esse estímulo ao nosso aluno que é de uma área vulnerável, muita criminalidade e pobreza onde moram. [...] Os limites de recursos humanos são muito visíveis na escola, os limites financeiros fazem com que para realizar uma atividade precisemos ficar pedindo a políticos A, B, ou C... **(DIRETOR 2).**

Os limites da hierarquia e responsabilidade administrativa nos amarram. **(DIRETOR 4).**

Limites: temos de questão econômica e física. Nos últimos dois anos, nesse último governo as coisas ficaram mais difíceis. **(DIRETOR 5).**

O maior limite que encontramos, é pelo fato de termos assinado um termo de compromisso, onde a Secretaria Estadual não nos dá as mínimas condições de cumprirmos as metas. Chega a hora que digo: Estou só! É como que se a Secretaria Estadual tivesse nos abandonado, ficando na zona de conforto e nos cobrando. **(DIRETOR 7).**

Como limites, são apontados dois tipos, um relacionado à hierarquia, o outro relacionado à estrutura física e ao suporte financeiro. O primeiro limite reforça o que está posto no termo de compromisso no módulo 12, em que são apontadas as obrigações tanto da SEE como dos diretores escolares. No entanto, os diretores têm que cumprir as metas e são fiscalizados pela SEE, que é responsável pelo monitoramento do trabalho dos diretores, que relatam que não dispõe de autonomia para gerir a escola. O segundo limite, relacionado à estrutura física e ao suporte financeiro, está interligado com o primeiro, pois o Termo de compromisso que é assinado por ambas as partes estabelece que a SEE tem que dar suporte às escolas, no entanto, isto não se efetiva. Em consequência, o diretor sente-se abandonado, como se pode notar na declaração do entrevistado acima.

No que tange às perspectivas, os diretores entrevistados afirmam:

As perspectivas dão uma fundamentação bastante segura em relação ao gerenciamento da escola, o SIEPE nos dá base para isso. **(DIRETOR 4).**

Quanto à estrutura e recursos financeiros não vejo muito futuro. Para as escolas estaduais não vejo muita perspectiva. Quanto à parte pedagógica vejo que a política de modernização com o SIEPE nos dá uma boa base de dados para avançarmos. **(DIRETOR 5).**

Perspectivas: De me Aposentar. (risos). Sem perspectivas frente a esse modo de gerir imposto pela Secretaria Estadual de Educação. **(DIRETOR 3).**

Perspectiva de que um dia chegue um modelo de gestão estadual que nos ouça. Quando colocamos nossas questões para a Secretaria de Educação ou para a direção da GRE nas reuniões nós diretores somos taxados de “do contra”, o pessoal da Secretaria de Educação e da GRE nos chamam de arbitrários. Querem que recebamos tudo de “goela abaixo” sem contestar. **(DIRETOR 7).**

Diante do que é explicitado pelos diretores como futuro para o modelo de gestão escolar da SEE, são observadas duas visões. A primeira visão sobre as perspectivas do PMGE/ME consiste em acreditar que mesmo fazendo alguma crítica a esse modelo de gestão, com os seus mecanismos de monitoramento, a exemplo do SIEPE, poderá levar a escola ao avanço e à almejada qualidade do ensino. No entanto, existem os que não veem nenhuma perspectiva positiva desse modelo de gestão escolar, chegando a apontá-lo como autoritário.

As entrevistas realizadas propiciaram a nossa apreensão a respeito do processo formativo em nível de aperfeiçoamento do PROGEPE. Nesta última parte do trabalho

analisamos as características dos sujeitos da pesquisa e suas respectivas escolas. Vimos o curso de aperfeiçoamento em gestão escolar como forma de aceitação à política do PMGE/ME. Compreendemos que a visão dos diretores escolares sobre a Política de Modernização da Gestão é a de que os direcionamentos do curso de aperfeiçoamento determinaram nos módulos de aprendizagem, onde o programa é coberto de tecnologias cujo único objetivo é a qualidade do ensino. Sobre a participação e a autonomia dos atores dos segmentos escolares frente à Política de Responsabilização Educacional, observou-se que houve descentralização de atividades, no entanto, somente sobre o diretor recai o discurso da “responsabilização”. Quanto aos limites e perspectivas da gestão escolar frente a esse modelo de gestão, revelou-se que os limites estão na falta de autonomia e apoio, seja no que tange à estrutura física, seja ao suporte financeiro. As perspectivas dos gestores a respeito do monitoramento repousam sob duas óticas, a daqueles que veem como positivo o monitoramento para o sucesso da gestão e a dos que julgam que esse modelo não gera perspectiva positiva.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão tratada neste relatório de pesquisa tem implicações que ultrapassam os limites do estudo realizado e que devem incentivar novas pesquisas. Como evidenciado ao longo da investigação, o curso de aperfeiçoamento do PROGEPE é um desdobramento das políticas de modernização da gestão governamental iniciadas, em Pernambuco, ainda, no final dos anos de 1990. Tais políticas, cujos fundamentos podem ser encontrados em teorias da administração que focalizam os efeitos das globalizações, e que no Brasil, resultaram na reforma do estado.

As políticas administrativas atuais do estado de Pernambuco foram precedidas por inúmeros dispositivos normativos que vieram se consolidando nos últimos vinte anos, com desdobramentos na gestão educação e na gestão das escolas estaduais. Desde 1999, no primeiro mandato do governador Jarbas Vasconcelos, foram implantadas políticas que visavam à capacitação de gestores da educação, dentre outras. No segundo mandato de Jarbas Vasconcelos são aprofundadas tais reformas, na perspectiva do gerencialismo. Posteriormente, no segundo período de gestão do governador Eduardo Campos, que encampou tal perspectiva de gestão da máquina pública, foi implantado o processo formativo de gestores escolares mediante o PROGEPE. Este governo foi mais ousado na implantação de práticas empresariais na educação e aprofundou mais ainda as reformas iniciadas pelo seu antecessor.

O Programa de Modernização da Gestão Pública nos dois períodos do governo de Eduardo Campos teve como principais diretrizes para a educação: a gestão democrática da educação e a Política de Responsabilização Educacional baseada em indicadores. Entendemos que tais políticas com foco no modelo gerencial, só perduram por tanto tempo, em função de terem sido iniciadas e depois continuadas por governos estaduais com o mesmo alinhamento político-ideológico.

O processo formativo dos gestores escolares, mais precisamente, o curso de aperfeiçoamento, reforçou o que elencamos como hipótese – que o curso de aperfeiçoamento do PROGEPE é uma forma de recrutar e moldar os profissionais da educação para exercer a função de diretor escolar conforme as diretrizes da Secretaria Estadual de Educação.

A confirmação da hipótese se deu pelas seguintes evidências empíricas: a forma de ingresso na função de diretor escolar, o material didático do curso de aperfeiçoamento o qual analisamos e os depoimentos dos diretores sujeitos da pesquisa.

A forma de ingresso no cargo de diretor escolar é um processo que se assemelha a um concurso público com várias etapas, composto por capacitação para o cargo mediante o curso de formação em nível de aperfeiçoamento, certificação mediante a prova de desempenho, etapa consultiva onde a comunidade escolar vota no candidato ao cargo de diretor e designação pelo Governador do Estado. Diante de tantas etapas, a seleção tem como finalista ou designado aquele que adquiriu todas as “competências” necessárias para ocupar a função de diretor escolar. Competências que se traduz como a aceitação das diretrizes estabelecidas pela Secretaria Estadual de Educação em consonância com as políticas de modernização norteadas por práticas empresariais.

O material didático do curso de aperfeiçoamento em gestão escolar nos deu pistas para compreendermos que há um direcionamento para se chegar ao perfil de diretor escolar desejado pelo governo. O material didático dividido em doze módulos compreende, principalmente, os eixos da gestão democrática, monitoramento e responsabilização. As abordagens feitas pelos módulos sobre gestão democrática são dispostas em quatro módulos, que norteiam o conceito de gestão democrática para a descentralização das ações da gestão. A participação e autonomia não são abordadas com o mesmo destaque da descentralização no que concerne a gestão democrática.

O sistema de monitoramento, apesar de ter somente um módulo (módulo 11) direcionado inteiramente a ele, em quase todos os módulos anteriores é reforçado a ideia de que o Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco é necessário para a melhoria do ensino, por isso faz-se necessário o monitoramento. A responsabilização educacional, tratada mais diretamente no último módulo (módulo 12) do curso, estabelece junto aos cursistas a “cultura do medo e da coação” através das metas de desempenho acordadas no Termo de Compromisso.

As vozes dos sujeitos da pesquisa reforçaram as conclusões a que havíamos chegado com a análise dos módulos de ensino do curso de aperfeiçoamento. Com os diretores entrevistados, vimos que existe uma precarização salarial dos sujeitos que ocupam a função de diretor escolar, apesar das muitas exigências feitas pela Secretaria Estadual de Educação.

O curso de aperfeiçoamento em gestão escolar é uma via privilegiada para a aceitação das políticas do PMGE/ME, conforme evidenciado nas entrevistas realizadas com os diretores sobre forma de gerir a escola após o curso de aperfeiçoamento. Ao refletirem sobre a Política de Modernização da Gestão, os diretores escolares reforçavam as palavras metas e resultados, o que não surpreende, dado que o entendimento de escola como empresa está na raiz do

PMGE/ME, que teve como consultoria na sua implantação a *Falconi Consultores por Resultados*.

A aceitação por tal modelo de administração escolar pelos diretores escolares deve-se também, à política de bonificação, que fragmenta as relações entre os funcionários da educação na escola e fragiliza a política de cargos e carreiras. Os termos gestão democrática, descentralização e responsabilização educacional nas falas dos diretores se confundem. Nos módulos de aprendizagem do curso de aperfeiçoamento é evidenciado que na medida em que se descentraliza e se distribui as responsabilidades, a gestão democrática se efetiva. Isso mostra o alcance de um dos objetivos do curso, ou seja: internalizar nos diretores escolares que democratizar significa descentralizar e distribuir responsabilidades para o cumprimento de metas.

Constatamos que embora a maioria dos direcionamentos estejam voltados para práticas empresariais, os cursos de formação continuada para gestores escolares são importantes para o aprimoramento das práticas de gestão. Porém, não há evidências que tais direcionamentos dados durante o curso de aperfeiçoamento do PROGEPE possam levar a uma excelência no ensino das escolas estaduais, pois esse modelo de gestão, que impõem tantos limites não se confunde com a gestão democrática.

Consideramos que essa pesquisa poderá contribuir para o aprofundamento do debate sobre as políticas de formação continuada de gestores escolares do estado de Pernambuco e, se somar às pesquisas realizadas sobre o tema, como também servir de base para estudos posteriores, sobretudo a respeito do tema da responsabilização educacional, que tem suscitado, devido aos seus nuances, inúmeras interpretações com consequências teóricas e práticas para os contextos educacional e escolar.

## REFERÊNCIAS

ABONG – Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais – Regional Nordeste. **Panorama da reforma do Estado e participação social**. Recife, 2000.

ABRUCIO, F. L. O impacto do modelo gerencial na administração pública: Um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP**; n. 10. 52 p. 1997

AFONSO, A. J. Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. Dossiê: Políticas Públicas e Responsabilização na Educação. **Educ. Soc. vol. 33 no. 119**, Campinas Abr./Jun. 2012.

AFONSO, A. J. RAMOS, E. L. Estado-nação, educação e cidadanias em transição. **Revista Portuguesa de Educação**, 2007, 20(1), pp. 77-98

AGUIAR, M. A. S. Gestão da educação básica e o fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 31, p.129-144, 2008.

AZEVEVEDO, J. L. GOMES, A. M. Intervenção e Regulação: Contribuição ao debate no campo da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 28, p. 95-107, jan./jun. 2009

BALINT, V. AGUIAR, S. INDG muda o nome para Falconi Consultores de Resultados e caminha para se tornar uma das maiores do mundo. Out. 2012. Disponível em: <[http://www.falconi.com/flcn\\_releases/indg-muda-o-nome-para-falconi-consultores-de-resultado-e-caminha-para-se-tornar-uma-das-maiores-do-mundo/](http://www.falconi.com/flcn_releases/indg-muda-o-nome-para-falconi-consultores-de-resultado-e-caminha-para-se-tornar-uma-das-maiores-do-mundo/)> Acesso em: 26/10/2015.

BALL, J. S. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, J. A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. **Educação, Temas e Problemas**, Évora, n. 12 e 13, p. 13-26, 2013a.

\_\_\_\_\_. Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 130, p. 57-71, jan./mar. 2000.

\_\_\_\_\_. O Estado e a Educação: A regulação transacional, a regulação nacional e a regulação local. In, BARROSO, J. (org.) **A Regulação das políticas de Educação: Espaços, dinâmicas e atores**. Lisboa: Educa, 2006. P. 41-70.

\_\_\_\_\_. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005.

\_\_\_\_\_. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2013b.

BOAVENTURA, E. M. A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afro descendência [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. Educação planetária em face da globalização. pp. 197-212.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. 11 ed. trad. João Ferreira. Brasília : Editora Universidade de Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. **O futuro da democracia; uma defesa das regras do jogo**. Trad. e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2008.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, edições Câmara, 2012.

\_\_\_\_\_. LDB (1996). **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Caderno 1. Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília, MEC/SEB. 2004.

\_\_\_\_\_. **Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação – PRADIME**. Cadernos de textos; v3. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF 2006.

\_\_\_\_\_. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Brasília: Presidência da República, 1995.

BRESSER PEREIRA, L. C. Burocracia do estado e classe dirigente no Brasil. **Revista de Sociologia e Política**, v. 28, p. 9-30, 2007.

\_\_\_\_\_. Da administração pública burocrática a gerencial. **Revista Serviço Público**. 47 (1) janeiro-abril 1996.

CAMPOS, Vicente Falconi. **Gerenciamento da rotina do trabalho do dia a dia**. 9.ed. Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços Ltda, 2004.

CASTELLS, M. Globalización, Identidad y Estado em America Latina. **Temas de Desarrollo Humano Sustentable**. N° 1, PNUD, Santiago de Chile, 1999.

CAVALCANTI, A. C. D. **Programa de Modernização da Gestão Pública / Metas para a Educação 2007-2010**: Análise sobre a gestão democrática da educação de Pernambuco. 285

f. Dissertação (Mestrado em Educação) CE, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

CONCEIÇÃO, Octavio Augusto Camargo. Michel Aglietta: da teoria da regulação à violência da moeda. **Texto para Discussão** n. 11, Porto Alegre: FEE, nov. 2007. p. 3-19.

CURY, C. R. J. **Gestão democrática na educação: exigências e desafios**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, São Bernardo do Campo, v. 18, p. 163-174, 2002.

\_\_\_\_\_. **Gestão Democrática em tempos de contradição**. In: XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro, I Colóquio Ibero-Americano, 2007, Porto Alegre. Cadernos ANPAE. Porto Alegre: UFRGS, 2007. p. 01-12.

\_\_\_\_\_. O Plano Nacional de Educação de 1936-1937. **Educativa (UCG)**, v. 18, p. 396-424, 2015.

DAHL, R. A. **A democracia e seus críticos**. Tradução Patrícia Freitas Ribeiro. São Paulo: MWF Martins Fontes 2012.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Educação & Sociedade, v. 28, p. 921-946, 2007.

\_\_\_\_\_. A Escola de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil, In: FERREIRA, Naura S. Carapeto(org.). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRA, R. N. **Os Conselhos Escolares como espaço de participação da comunidade na gestão da escola pública**. Anais Fiped V (2013) - Volume 1, Número 2, ISSN 2316-1086 Disponível em: <[http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho\\_Comunicacao\\_oral\\_idinscrito\\_1675\\_288de59ca517071f6a1cfe7d63cbb842.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_1675_288de59ca517071f6a1cfe7d63cbb842.pdf)>. Acesso em 03/09/2013.

GADOTTI, M. ROMÃO, J. E. (orgs.) **Autonomia da Escola: Princípios e Propostas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GADOTTI, M. Projeto político-pedagógico da escola: Fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, M. ROMÃO, J. E. (orgs.) **Autonomia da Escola: Princípios e Propostas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GIDDENS, A. **A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Trad. de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GRACINDO, Regina V. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

HARVEY, D. **Condição Pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1989.

JACOBI, Pedro Roberto. **Estado e educação: desafio de ampliar a cidadania**. Educar em Revista, v. 31, p. 113-127, 2008.

JACOBI, Pedro Roberto. Políticas sociais locais e os desafios da participação cidadina. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 7, n.3, p. 443-454, 2002.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética**. 25. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MARANHÃO, I. M. L. ;MARQUES, L. R. . A política educacional de Pernambuco e a qualidade: o programa de modernização da gestão pública/metas para a educação. In: **I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa e II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação, 2015**, Guarulhos. I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa e II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação, 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

MAROY, C. VOISIN, A. As transformações recentes das políticas de *accountability* na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. **Educ. Soc.** 2013, vol.34, n.124, pp. 881-901.

MASSON, G. Das teorias modernas de Estado à crítica da legitimação político-ideológica na organização social capitalista. **Revista de Ciências Humanas (UFSC)**, v. 44, p. 69-95, 2010.

MELO, D. V. **Quando você vai falar em IDEPE você fala em bônus – As influências do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) nas escolas estaduais**. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) CE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2015

NEWMAN, J. CLARKE, J. Gerencialismo. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>

OLIVEIRA, J. F.; MORAES, K. N.; DOURADO, L. F.. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação** 2007.

PARO, Vitor Henrique, **Gestão democrática da escola pública**. 3º. ed. São Paulo: Ática 2000.

\_\_\_\_\_. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PECI, Alketa. Reforma regulatória brasileira dos anos 90 à luz do modelo de Kleber Nascimento. **RAC. Revista de Administração Contemporânea** (Impresso), Rio de Janeiro, v. 11, n.1, p. 11-30, 2007.

PERNAMBUCO. **Decreto n. 38.103, DE 25 de abril de 2012**. regulamenta os critérios e procedimentos para realização de processo de seleção para função de representação de diretor escolar e diretor adjunto das escolas estaduais, e dá outras providências. 2012m.

\_\_\_\_\_.**Lei 11.725 de 23 de dezembro de 1999**. Dispõe, nos termos do art. 123, § 1º, da Constituição Estadual, sobre o Plano Plurianual do Estado para o quadriênio 2000-2003 e dá outras providências. 1999b.

\_\_\_\_\_. **Lei 12.252 de 08 de julho de 2002** que estabelece o Plano Estadual de Educação, e dá outras providências. 2002.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar n. 49, de 31 de janeiro de 2003. Dispõe sobre as áreas de atuação, a estrutura e o funcionamento do Poder Executivo, e dá outras providências. 2003b.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.205, de 19 de janeiro de 2007**. Dispõe sobre a estrutura e o funcionamento do poder executivo, e dá outras providências. 2007b.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 13.273, de 05 de julho de 2007**. Estabelece normas voltadas para a Lei de Responsabilidade Educacional do Estado de Pernambuco. 2007a.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 25.346, de 2 de abril de 2003**. Regulamenta o Programa Pernambucano de Modernização da Gestão Pública e dá outras providências. 2003a.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 25.346, de 2 de abril de 2003**. Regulamenta o Programa Pernambucano de Modernização da Gestão Pública e dá outras providências. 2003c.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 22.730, de 18 de outubro de 2000**. Institui o programa pernambucano de modernização da gestão pública - progestão, e dá outras providências. 2000a.

\_\_\_\_\_. **Lei 12. 427, de 25 de setembro de 2003**, que trata sobre o Plano Plurianual do Estado para o quadriênio 2004-2007 e dá outras providências. 2003c.

\_\_\_\_\_. **Lei 13. 486 de 1º de julho de 2008**. Institui o Bônus de Desempenho Educacional - BDE, no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 11.629 de 28 de Janeiro de 1999**. Dispõe sobre a estrutura organizacional do Poder Executivo Estadual, cria e extingue cargos e dá outras providências. 1999a.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 12.252, de 08 de julho de 2002**. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. 2002.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação de Gestor Escolar – PROGEPE**. Curso de aperfeiçoamento: Módulo I - Políticas Públicas Educacionais: Marcos Regulatórios. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação de Gestor Escolar – PROGEPE**. Curso de aperfeiçoamento: Módulo II - Gestão com Foco na Educação em Valores Humanos, Cultura de Paz e Sustentabilidade. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação de Gestor Escolar – PROGEPE**. Curso de aperfeiçoamento: Módulo III - Gestão Democrática, Instrumentos de Gestão e Diálogo com a Comunidade. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012c.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação de Gestor Escolar – PROGEPE**. Curso de aperfeiçoamento: Módulo IV - A Contribuição dos Órgãos Colegiados na Melhoria da Aprendizagem dos Estudantes . Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012d.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação de Gestor Escolar – PROGEPE**. Curso de aperfeiçoamento: Módulo V - Projeto Político Pedagógico. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012e.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação de Gestor Escolar – PROGEPE**. Curso de aperfeiçoamento: Módulo VI – Gestão financeira. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012f.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação de Gestor Escolar – PROGEPE**. Curso de aperfeiçoamento: Módulo VII – Educação e Qualidade Social. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012g.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação de Gestor Escolar – PROGEPE**. Curso de aperfeiçoamento: Módulo VIII – O Impacto da Neurociência na Sala de Aula. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012h.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação de Gestor Escolar – PROGEPE**. Curso de aperfeiçoamento: Módulo IX – Tecnologias a Serviço da Educação e Gestão. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012i.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação de Gestor Escolar – PROGEPE**. Curso de aperfeiçoamento: Módulo X – Competências e Gestão de Pessoas. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012j.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação de Gestor Escolar – PROGEPE**. Curso de aperfeiçoamento: Módulo XI – Monitoramento e Avaliação dos Processos de Ensino e Aprendizagem. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012k.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação de Gestor Escolar – PROGEPE**. Curso de aperfeiçoamento: Módulo XII – Política de Responsabilização Educacional. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012l.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Planejamento e Gestão. **Relatório Anual de Ação do Governo do Estado 2011**. Recife: 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Planejamento e Gestão. **Relatório Anual de Ação do Governo do Estado 2008**. Recife: 2008b.

PIOLLI, Evaldo . Gerencialismo e Heteronomia - o trabalho, a identidade e a saúde do diretor de escola frente às políticas e programas de qualidade da Secretaria de Educação de São Paulo. In: **XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, 2013, Recife. Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Recife: ANPAE, 2013. v. 17. p. 1-17.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. Colaboradores, José Augusto de Sousa Peres ... (et al). ed 13. São Paulo: Atlas, 2011.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil: evolução do conhecimento**. Fortaleza: Edições UFC; Brasília: ANPAE, Caderno de Administração Escolar VII, 1982, 64p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Globalizations. **Theory Culture Society**. 2006; 23. (p. 393-399).

\_\_\_\_\_. Os processos de globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002 (p.25 a 102).  
São Paulo: PUC-SP, 2006.

SARTORI, Giovanni. **A Teoria da Democracia Revisitada**, v. 1. São Paulo : Mica. 1994.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011. (Coleção Memória da Educação)

\_\_\_\_\_. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

SILVA, A. F. S. **A reforma do estado e o modelo gerencial da educação na Rede pública estadual de Pernambuco (2007-2010):** um estudo das políticas de formação continuada de professores do Ensino médio. 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) UFPB/ CE, João Pessoa, 2013a.

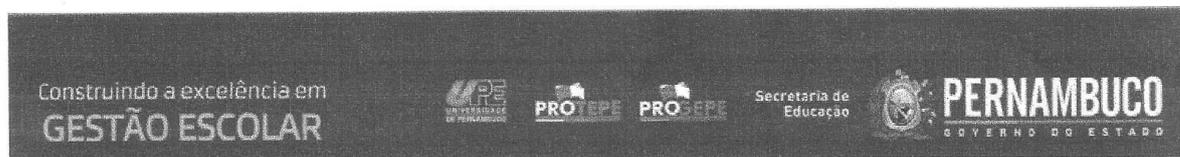
SILVA, I. A. O. **O Programa de Modernização da Gestão Pública:** uma análise da política de responsabilização educacional em Pernambuco no governo Campos (2007-2011). 2013. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013b.

SOUSA, Luis Carlos Marques . **A neoliberalização das políticas educacionais em Pernambuco: sob o prisma da autonomia e da gestão da escola**. Comunicação oral. IV Jornada Internacional de Políticas Públicas. 2009.

SOUZA, R. L. S. **Gestão por Competências no Governo Federal Brasileiro:** Experiência Recente e Perspectivas. Brasília; ENAP, 2004.

SOUZA, A. R. **Perfil da Gestão da Escola no Brasil**. 2007. 296 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – 2007

## ANEXO: Modelo do Termo de Compromisso



### ANEXO – MODELO DO TERMO DE COMPROMISSO

TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE QUE ENTRE SI CELEBRAM O GOVERNO DE PERNAMBUCO, POR INTERMÉDIO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO, E A ESCOLA, REPRESENTADA POR SEU(A) DIRETOR(A) E DIRETOR(A) ADJUNTO(A).

Pelo presente instrumento celebram este Termo de Compromisso e Responsabilidade de um lado, o Governo de Pernambuco, por intermédio da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, inscrita no CNPJ sob o nº.10.572.071/0001-12, com sede à Avenida Afonso Olindense, 1513, CEP 50.810-900, representada, neste Ato, pelo Secretário de Educação do Estado de Pernambuco, nomeado pelo Ato Governamental nº., publicado no Diário Oficial, brasileiro, casado, inscrito no Cadastro de Pessoa Física do Ministério da Fazenda sob o nº., portador da Carteira de Identidade nº. - SSP/PE, doravante denominada simplesmente SEE e a ESCOLA, localizada à RUA, CEP, município, jurisdicionada à GRE neste Ato representada pelo(a) Diretor(a) Professor(a), matrícula nº., brasileiro(a), inscrito(a) no Cadastro de Pessoa Física do Ministério da Fazenda sob o nº, portador(a) da Carteira de Identidade nº., e pelo(a) Diretor(a) Adjunto(a), Professor(a), matrícula nº., brasileiro(a), inscrito(a) no Cadastro de Pessoa Física do Ministério da Fazenda sob o nº., portador(a) da Carteira de Identidade nº., doravante denominada, simplesmente Equipe da Direção da Unidade Escolar, nomeado(s), respectivamente, pelo ATO/Portaria nº, publicado no Diário Oficial e pelo ATO/Portaria nº. publicado no Diário Oficial.

#### CLÁUSULA PRIMEIRA - OBJETO E FINALIDADE

1.1. O presente Termo de Compromisso e Responsabilidade tem por objeto pactuar ações de melhoria na qualidade do ensino com a Equipe da Direção da Unidade Escolar e por finalidade garantir os meios para a efetivação da Proposta Pedagógica com foco na aprendizagem do estudante, através do desenvolvimento integral do currículo.

#### CLÁUSULA SEGUNDA - DAS OBRIGAÇÕES DA SEE

2.1. Cumprir e fazer cumprir as diretrizes estabelecidas na Constituição Federal, na Constituição Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e em demais normas legais da Educação Pública.

2.2. Apoiar a Equipe da Direção da Unidade Escolar na elaboração, atualização e implementação da Proposta Pedagógica e do Regimento Interno na implantação das Políticas Públicas Educacionais, por meio da Gerência Regional de Educação à qual seja jurisdicionada.

2.3. Promover as condições básicas de infraestrutura, o acesso à escola, por meio do planejamento da matrícula e o provimento do corpo docente, nas séries e disciplinas que integram o currículo da educação básica, para a adequada execução da Proposta Pedagógica da Unidade Escolar e melhoria da qualidade social da aprendizagem dos(as) estudantes.

2.4. Monitorar e acompanhar o cumprimento do presente Termo de Compromisso e Responsabilidade.

#### CLÁUSULA TERCEIRA - DAS OBRIGAÇÕES DA EQUIPE DA DIREÇÃO ESCOLAR

3.1. Cumprir e fazer cumprir as diretrizes estabelecidas na legislação federal e na Política Educacional do Governo de Pernambuco.

3.2. Desenvolver o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Ação da Unidade Escolar, com a participação dos professores e demais membros da comunidade escolar, garantindo a gestão democrática.

3.3. Fortalecer os órgãos colegiados.

3.4. Implantar a Matriz Curricular e o desenvolvimento integral do currículo em consonância com as Diretrizes da Secretaria de Educação, cumprindo o calendário escolar com no mínimo de 800 (oitocentas) horas anuais, distribuídas em 200 (duzentos) dias letivos, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as diretrizes curriculares estaduais.

3.5. Promover um ambiente de aprendizagem na escola e o desenvolvimento profissional do corpo docente, com o objetivo de elevar a qualidade da educação pública, visando alcançar os indicadores e as metas pactuadas neste Termo de Compromisso e Responsabilidade.

3.6. Assegurar as condições necessárias para que os dados referentes à rede de ensino, aos alunos e servidores sejam inseridos no SIEPE com fidedignidade e nos prazos estabelecidos.

3.7. Atualizar o Portal Educação em Rede, gerenciando as informações nele contidas para garantir a disseminação das práticas pedagógicas.

3.8. Cumprir os procedimentos e prazos estabelecidos legalmente para a prestação de contas, conforme o disposto no Decreto nº 20.246 de 18 de dezembro de 1997, a Lei nº 11.466 de 24 de julho de 1997, o Decreto nº 23.666, de 05 de outubro de 2001 e a Instrução Normativa nº 02 de 18 de abril de 2012.

#### CLÁUSULA QUARTA - DAS METAS PACTUADAS

4.1. As metas de melhoria da qualidade do ensino, pactuadas por meio deste Termo de Compromisso e Responsabilidade, são aferidas por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – IDEPE, indicador composto pela:

- avaliação de desempenho dos(as) estudantes em Língua Portuguesa e em Matemática, conforme matrizes de referência e escalas de proficiência comuns ao Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB e,
- as taxas de aprovação nas séries da educação básica oferecidas pela escola, conforme os procedimentos do Censo Escolar, que apura as taxas anuais de aprovação, abandono e reprovação.

4.3. As metas pactuadas para 2012 foram calculadas com base no IDEPE projetado para 2011 e nas realizações da escola nos últimos dois anos, almejando-se a elevação progressiva da qualidade da educação oferecida por cada unidade de ensino, de modo que se realizem no futuro próximo as metas educacionais do Estado de Pernambuco.

Na tabela seguinte encontram-se:

- **o IDEPE efetivamente alcançado pela escola nos últimos dois anos** – o IDEPE médio da escola em 2010 e 2011, um retrato de suas realizações mais recentes;
- **o IDEPE projetado para a escola em 2012** – a meta de qualidade pactuada por meio deste Termo de Compromisso e Responsabilidade com a Equipe da Direção da Unidade Escolar;

- o **esforço da escola** – a diferença entre o IDEPE efetivamente alcançado nos últimos dois anos e o IDEPE projetado para 2012.

NÍVEL DE ENSINO	IDEPE efetivamente alcançado em 2010 e 2011	Meta IDEPE - Esperado em 2012	Esforço da Escola
	Média de Língua Portuguesa e Matemática	Média de Língua Portuguesa e Matemática	Média de Língua Portuguesa e Matemática
4ª Série/5º ano do Ensino Fundamental	3,4	4,0	0,6
8ª Série/9º ano do Ensino Fundamental	3,6	4,1	0,5
3º Ano do Ensino Médio	2,8	3,6	0,8

#### CLÁUSULA QUINTA – DO SAEPE

5.1. O desempenho dos(as) estudantes é medido pelo SAEPE. Portanto, é muito importante que o(a) Diretor(a) escolar mobilize todo o corpo docente para utilizar as informações disponíveis no Portal do SAEPE sobre os resultados 2011 para que sejam realizadas as ações necessárias para elevar os padrões de desempenho no SAEPE 2012. Também, é importante utilizar diariamente os boletins pedagógicos distribuídos para todas as unidades escolares. Os boletins pedagógicos do SAEPE discutem extensamente o desenvolvimento desejável dos alunos ao final de cada etapa da educação básica em Língua Portuguesa e Matemática. Os padrões mínimos de desempenho propostos pela Secretaria de Educação correspondem ao nível BÁSICO das escalas de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

5.2. Somente as Escolas avaliadas por meio do SAEPE têm acesso ao cálculo do IDEPE e ao BDE.

#### CLÁUSULA SEXTA – DO BÔNUS DE DESEMPENHO EDUCACIONAL – BDE

6.1. Todos os servidores nas Unidades Escolares que alcançarem as metas de qualidade do ensino em 2012, superior a 50% do esforço da escola, de acordo com a cláusula quarta, farão jus ao Bônus de Desempenho Educacional – BDE, integral ou proporcional, conforme procedimentos estabelecidos por Lei e regulamentados por Decreto.

#### CLÁUSULA SÉTIMA - DA PARTICIPAÇÃO NA AVALIAÇÃO

7.1. É de competência da Gerência de Avaliação e Monitoramento das Políticas Educacionais, desenvolver as ações necessárias para a realização anual do SAEPE, bem como acompanhar a consolidação dos resultados do Índice de desenvolvimento da Educação de Pernambuco – IDEPE e do Bônus de Desempenho da Educação – BDE, observadas as metas estabelecidas neste Termo de Compromisso e Responsabilidade.

7.2. Compete à equipe da Direção da Unidade Escolar adotar as iniciativas necessárias para assegurar a participação nas provas do SAEPE de todos os(as) estudantes matriculados nas séries avaliadas. Um índice baixo de participação dos(as) estudantes no SAEPE prejudica a escola.

7.3. Consideram-se percentuais mínimos de participação no SAEPE, na 4ª série (5º ano) do ensino fundamental, 80% dos alunos matriculados, na 8ª série (9º ano), 75%, e na 3ª série do ensino médio, 70%.

7.4. O cálculo do IDEPE referente ao ano letivo de 2012, os(as) estudantes faltantes à avaliação do SAEPE, em número superior ao correspondente aos percentuais mínimos de participação serão considerados(as) como estudantes com desempenho nos níveis inferiores de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

7.5. As informações sobre a existência das séries avaliadas no SAEPE e constante no presente Termo de Compromisso é de responsabilidade da Equipe da Direção da Unidade Escolar.

**CLÁUSULA OITAVA - DA VIGÊNCIA DO TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE**

8.1. O referido documento vigorará até a assinatura do novo Termo de Compromisso e Responsabilidade a ser firmado com esta Secretaria de Educação.

E por estarem de acordo com os termos apresentados e metas pactuadas, firmam o presente Termo.

Recife, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Diretor(a) da ESCOLA

\_\_\_\_\_  
Diretor(a) Adjunto(a) da ESCOLA

\_\_\_\_\_  
Secretário de Educação

Testemunhas:

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

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