

**DA ESCOLA CAMPEÃ AO PROGRAMA REDE VENCER:
UM OLHAR SOBRE SUAS REPERCUSSÕES NA
GESTÃO E NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E
PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL EM
ALTAMIRA-PARÁ**

**From champion school to the network wins program: a look at
repercussions from the organization and administration of curriculum
and pedagogy in the educational system of the city of Altamira, Pará**

**De la “escola campeã”¹ al programa “rede vencer”: una mirada sobre
sus repercusiones en la gestión y en la organización curricular y
pedagógica de la educación municipal en Altamira-Pará**

Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo*
Antonio Chizzotti**

RESUMO: Tendo como recorte as discussões sobre a gestão da educação e sua relação com a Escola Campeã, hoje denominado Programa Rede Vencer, este artigo procura refletir sobre a gestão dessa política educacional proposta para a sociedade altamirense, no sentido de analisar se as estratégias e ações adotadas pela SEMEC possibilitaram tanto a melhoria da qualidade do ensino local quanto a participação dos alunos, dos professores, diretores, pais, e a comunidade local no processo de sua implantação e implementação no período de 2001 a 2005 no município de Altamira. O presente estudo centrou-se na pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 2006) e em alguns princípios da análise do discurso, tendo como suporte teórico autores como Oliveira (2002, 2004), Ferreira (2004), Paro (1998, 2001), Lima (2001). Este trabalho evidenciou o caráter centralizante na forma de gerir a política educacional ao ignorar a comunidade escolar e externa em sua definição e implementação, ainda, uma gestão centrada em um modelo racional/burocrático, fundamentada no controle dos resultados de desempenhos, o que favorece a concentração das decisões no âmbito da SEMEC e da própria Prefeitura Municipal e, conseqüentemente, o afastamento e alheamento dos sujeitos escolares e da sociedade.

Palavras-chave: gestão da educação, participação; política educacional.

¹ “Escola Campeã” es el nombre de un proyecto cuya traducción sería Escuela Campeona

* Professora Assistente da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário de Altamira. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo - PUC-SP. Contato: irlanda@ufpa.br.

** Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo - PUC-SP. Contato: anchizo@uol.com.

ABSTRACT: Concerning discussions about the administration of education in the Champion school program, now called the Network Wins program, this article intends to reflect on the administration of this educational policy for the society of Altamira, meaning to analyze if the strategies adopted by the SEMEC make possible not only an improvement in the quality of local education, but also the participation in this program of the students, teachers, directors, parents and the local community in its establishment and implementation during the period from 2001 to 2005 in the city of Altamira. This study was centered on qualitative research (CHIZZOTTI, 2006) and on some principles of the analysis of discussion, theoretic support obtained from authors such as Oliveira (2002, 2004), Ferreira (2004), Paro (1998, 2001), Lima (2001). This research showed that the centralized character of the manner of administration of this policy favored a rational/bureaucratic model, founded in the control of the results of performance, and also favored a concentration of decisions with the SEMEC and the Municipal government itself, consequently distancing itself from participation by the schools themselves and from society.

Keywords: : administration of education, participation, educational policy

RESUMEN: Teniendo como recorte las discusiones sobre la gestión de la educación y su relación con la “Escola campeã”, hoy denominado Programa “Rede Vencer”, este artículo busca reflexionar sobre la gestión de esa política educacional propuesta para la sociedad altamirense, en el sentido de analizar si las estrategias y acciones adoptadas por la SEMEC posibilitarán tanto la mejoría de la calidad de la enseñanza local como la participación de los alumnos, de los maestros, directores, padres y de la comunidad local en el proceso de su implantación e implementación en el período de 2001 a 2005 en el municipio de Altamira. El presente estudio se centró en la investigación cualitativa (CHIZZOTTI, 2006) y en algunos principios de análisis de discurso, teniendo como soporte teórico autores como Oliveira (2002, 2004), Ferreira (2004), Paro (1998, 2001), Lima (2001). Este trabajo evidenció el carácter centralizante en la forma de administrar la política educacional al ignorar la comunidad escolar y externa en su definición e implementación, aún, una gestión centrada en un modelo racional/burocrático, fundamentada en el control de los resultados de desempeños, lo que favorece la concentración de las decisiones en el ámbito de la SEMEC y de la propia Prefectura Municipal y consecuentemente, el distanciamiento y alienación de los sujetos escolares y de la sociedad.

Palabras clave: gestión de la educación, participación, política educacional.

INTRODUÇÃO

Este artigo nasce das reflexões realizadas na dissertação de mestrado em educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará - UPFA, que teve como proposta analisar se as definições institucionais e as práticas efetivadas pela Secretaria de Educação do Município de

Altamira-PA têm contribuído para o fortalecimento do poder local, a fim de compreender até que ponto o processo educativo possibilita a formação e inserção de agentes sociais nos processos de democratização da sociedade.

Nessa direção, propõe-se discutir aqui, se as definições legais que alicerçam a política educacional de Altamira, no plano da gestão da educação desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação, possibilitam a construção de redes associativas e a democratização do poder local em Altamira.

Para tanto, apresentamos as análises das questões fulcrais que nortearam a pesquisa de campo a partir dos depoimentos dos entrevistados e dos documentos investigados. Primeiramente, será explicitado sobre como ocorreu o processo de implantação e implementação do Programa Rede Vencer no município com a intenção de identificar o perfil e o modelo de gestão que orienta esta política. No segundo momento, examinamos os fundamentos da teoria curricular que subsidiam esse programa educativo, para em seguida abordar a questão da participação dos atores e lideranças locais nas ações gestonárias promovidas pela SEMEC. E, finalmente, no intuito de procurar entender como vem se efetivando a relação entre a Secretaria de Educação e os segmentos e atores sociais, analisam-se as possíveis articulações e diálogos construídos entre essas duas dimensões da comunidade local.

OS NOVOS ARRANJOS INSTITUCIONAIS E A POLÍTICA EDUCACIONAL DE ALTAMIRA – DA ESCOLA CAMPEÃ AO PROGRAMA REDE VENCER

Entendendo a política educacional como um conjunto de metas, objetivos e ações articuladas com finalidades de intervir na realidade educativa (OLIVEIRA, 2004), implantou-se no município de Altamira² a partir do ano de 2001 o Programa Escola Campeã proposta desenvolvida pela Secretaria de Educação local e pelo então Prefeito Domingos Juvenil por meio da parceria firmada com Instituto Ayrton Senna - IAS³. Diante

² O município de Altamira está localizado na mesorregião do Sudoeste Paraense. Com uma área territorial de 161.446 km², o que lhe dá a dimensão de maior município do Brasil. Altamira situa-se geograficamente ao norte com o Município de Vitória do Xingu; ao sul, com o Estado do Mato Grosso; a oeste, noroeste e sudoeste, com os Municípios de Brasil Novo, Medicilândia, Uruará, Placas, Ruopólis, Trairão, Itaituba e Novo Progresso. Possui um distrito chamado Castelo dos Sonhos, localizado à sudoeste, próximo à Serra do Cachimbo.

³ O IAS é uma organização não governamental sem fins lucrativos fundada em novembro de 1994, cujo nome homenageia o piloto brasileiro de automobilismo. Criado por sua família, o Instituto é presidido Viviane Senna. De acordo com dados postados em seu site, sua meta principal é criar oportunidades de desenvolvimento humano a crianças e jovens brasileiros, em cooperação com empresas, governos, prefeituras, escolas, universidades e ONGs (<http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna>).

dessa adesão, o campo educacional local é reestruturado em seus aspectos organizacionais e pedagógicos, como forma de o município se adequar aos princípios exigidos pelo IAS.

Trata-se de um Programa estruturado para ser implementado em 04 (quatro) anos, elaborado para auxiliar Municípios e Estados com acentuados problemas educacionais, tendo como objetivo consolidar, dar sustentabilidade e aprimorar os procedimentos e ações que se mostrarem efetivas na melhoria contínua do desempenho dos alunos e da eficiência e eficácia da gestão do ensino fundamental público.

Até o ano de 2004, em nível de Brasil, esse Programa foi implementado em 42 municípios de 24 estados, atendendo cerca de 720 mil alunos do ensino fundamental das redes municipais atendidas pelo convênio. No Estado do Pará, são parceiros dessa Proposta educacional municípios de Altamira e Santarém. Hoje denominada de Programa Rede Vencer, atua como elemento estratégico na melhoria da qualidade do ensino e na regularização do seu fluxo, visando à instrumentalização e ao fortalecimento tanto da gestão das Secretarias Municipais de Educação quanto das Instituições Pedagógicas da rede pública (RELATÓRIO FINAL DO MUNICÍPIO DE ALTAMIRA – PROGRAMA ESCOLA CAMPEÃ-2001 A 2004).

Iniciado como Escola Campeã, no ano de 2005, após processo de reelaboração, passa a se denominar por Programa Rede Vencer, sendo composto pelos seguintes programas: o *Programa de Correção de Fluxos*, que engloba os programas Aceleração e o Se Liga cujos objetivos são o de combater a distorção idade-série, sendo pautados em uma gestão focada nos resultados; o *Circuito Campeão*, o qual introduz políticas de alfabetização e de acompanhamento de desempenho nas quatro primeiras séries do ensino fundamental regular, com a finalidade de erradicar o analfabetismo e a repetência no sistema escolar e ainda, a *Gestão Nota 10* desenvolvida com a perspectiva de otimizar a gestão pública da educação, centrando-se em indicadores e metas com a intenção de acompanhar e fortalecer o processo de aprendizagem dos alunos. No contexto dessas mudanças, o Programa Rede Vencer passa a “constituir-se em política educacional articuladora de uma rede integrada de escolas autônomas, gerenciadas por diretores tecnicamente competentes e capacitados a garantirem o alcance das metas de qualidade” (JORNAL EDUCAÇÃO EM CENA, 2005, p. 04).

Esses programas são responsáveis pela inserção de uma cultura de gestão eficaz na rede escolar, focalizada nos resultados, com vistas a combater os baixos níveis de aprendizagens e repetências e a distorção idade/série. Programas esses que de acordo com Oliveira e Colaboradores (2001, p. 09), defensores da pedagogia do sucesso, “trata-se, portanto, de uma política e uma nova forma de fazer política educacional, e não simplesmente de acelerar os alunos, ou adotar novos métodos pedagógicos”.

Essa política educacional conta também com um processo avaliativo próprio, de caráter externo e interno, desenvolvendo três tipos distintos: *a Avaliação dos Indicadores de Gestão*, que confere nota anualmente a um conjunto de ítems, como a autonomia escolar, otimização da rede municipal (urbana e rural), colegiado, calendário escolar, dentre outros; *Avaliação dos Indicadores de Eficiência*: que atribui notas anualmente a um conjunto de ítems por meio de fichas, como controle de frequência dos alunos e professores, o cumprimento dos 200 dias letivos, as taxas de distorção idade-série, abandono, transferência, dentre outros; *Avaliação de desempenho dos alunos*, aplicada a uma expressiva quantidade de alunos matriculados no ensino fundamental.

No primeiro momento de implantação e implementação dessa política educacional no ano de 2001, segundo informações fornecidas pela Secretária de Educação e pela Coordenadora do Programa da época, a escolha do município como parceiro do Programa deu-se através de uma seleção feita por diagnóstico do próprio IAS, onde foram identificadas deficiências educacionais, com altos índices de repetências, de evasão e de distorção idade-série, problemas esses que, segundo as entrevistadas, eram bem visíveis no contexto educacional altamirense.

As informações que diagnosticaram a situação educacional do Ensino Fundamental (1ª a 8ª Séries) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município atestaram no ano de 2000 a existência de uma taxa de aprovação de 67,5%, a reprovação de 18%, de evasão de 14,5% e uma taxa de defasagem idade/série bem expressiva, de 73% (RELATÓRIO FINAL DO MUNICÍPIO DE ALTAMIRA – PROGRAMA ESCOLA CAMPEÃ-2001 A 2004).

Outro ponto que reforçou a vinda dessa política para Altamira, foi o fato da cidade de Altamira ocupar posição estratégica e possuir condições favoráveis ao desenvolvimento regional e por também ser um pólo da Transamazônica.

A julgar pelas evidências observadas na pesquisa de campo, tratou-se na realidade de uma opção do poder público municipal em aderir a um programa muito bem estruturado, com linhas de ações estrategicamente articuladas que, em tese, permitiriam ao governo municipal reconfigurar, a partir de uma concepção gerencialista, a organização do trabalho pedagógico e administrativo, imprimindo um novo sentido de gestão educacional.

A partir dos relatos das gestoras entrevistadas, a implantação desse programa foi determinado pelo prefeito da época, o Sr. Domingos Juvenil (2001 a 2004) e teve como intenção a instauração de um novo projeto de modernização administrativa do ensino público, centrado na idéia de promover a gestão municipal e escolar cujos critérios se assentam na

eficiência, eficácia e produtividade de suas capacidades gerenciais com finalidade de intervir diretamente na melhoria dos serviços da educação.

Modernização essa que, ao comungar com os princípios do gerenciamento orientado pelo conceito de “qualidade total”, que segundo atesta Fonseca (2004), suas bases se pautam nos padrões da competitividade e produtividade; pela lógica da formação dos diretores do tipo “gerente”, sendo cobrados destes profundos conhecimentos dos dispositivos normativos que devem reger as unidades escolares; pela busca da qualidade do ensino por meio do monitoramento e controle dos resultados do processo educativo; e pelo emprego de tecnologias sociais que têm o objetivo superar o alarmante quadro de reprovação, evasão e distorção idade-série existente nessa localidade.

Na gestão iniciada no ano de 2005, quando a nova administração assume o governo municipal, verifica-se a continuidade desse programa educacional. Com isso, repetem-se os mesmos procedimentos já vivenciados no início de sua implantação em 2001, ou seja, renovou-se assinatura do convênio sem que a comunidade escolar e local fosse consultada. E, embora tenha havido reuniões e debates com os técnicos da Secretaria de Educação, a nosso ver, os principais interessados, os pais, alunos, professores e a própria sociedade altamirense, outra vez se viram à margem de uma importante decisão, ficando portanto, o poder decisório centrado novamente na figura da gestora municipal eleita. Isso porque durante esse tempo, essa política não foi desenvolvida em sua totalidade, incidindo em lacunas e conflitos, o que de certo modo, comprometeu o próprio andamento dos trabalhos da SEMEC e das unidades escolares, aspectos que serão discutidos a seguir.

AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES E PEDAGÓGICAS DO PROGRAMA REDE VENCER

No que diz respeito às diretrizes curriculares e pedagógicas da política educacional proposta para o município, segundo análise dos documentos do Programa, esta se apresenta como um projeto educativo fundamentado em uma perspectiva de formação humana com implícita vinculação entre educação e produtividade (PARO, 1998), na qual a defesa pela melhoria da qualidade do ensino é associada ao discurso da melhoria do desempenho do capital humano, este entendido enquanto instrumento de promoção do capital social.

Neste enquadramento, o Programa Rede Vencer (antiga Escola Campeã) revela uma fidedignidade aos modelos de políticas educacionais propostas pelas agências multilaterais internacionais, principalmente as concebidas pelo Banco Mundial, cujas bases fundamentam-se na centralidade do conhecimento, equidade, qualidade e novas formas de

gestão descentralizada (FERREIRA, 2004; OLIVEIRA, 2002). Segundo essa ótica, a educação assume uma concepção instrumental afinada a aquisição de competências e habilidades, focalizando a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para o mercado de trabalho e para o desenvolvimento econômico.

As próprias diretrizes e orientações prescritas nos documentos do IAS nos permitem estabelecer essas relações, quando em seus conteúdos observamos com certa regularidade, o forte apelo a essa lógica formativa, especialmente quando estabelece critérios de desempenho e eficiência para o “gerenciamento da educação”, termo esse bastante difundido por essa política educacional, associado em boa medida, a uma sistemática de acompanhamento, controle e avaliação.

Outro aspecto presente nesse programa é a ênfase da educação nos quatro pilares propostos pelo Relatório da UNESCO, mais conhecido com Relatório Delors, quais sejam: O aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a ser e a aprender conviver. É interessante notar a tônica na dimensão do “aprender a aprender” que sustenta essa perspectiva e se se faz presente nas diretrizes do Programa Rede Vencer, que por meio do desenvolvimento das competências produtiva, cognitiva, pessoal e social, reforça o discurso das necessidades básicas de aprendizagens como necessidades individuais e não sociais, que segundo ressalta Sacristán (2000), focaliza os indivíduos como principais responsáveis pelo sucesso de sua aprendizagem.

Assim, não há como negar que nas entrelinhas desse discurso, se oculta uma política curricular conservadora⁴, que tende a essencializar os saberes a serem transmitidos. Contrário a esse ideário, o referido autor argumenta que o currículo não pode ser entendido enquanto objeto estático e prescritivo de aprendizagens necessárias; mas precisa ser compreendido como uma práxis, uma prática cultural que configura comportamentos diversos, ou seja: “Trata-se de um complexo processo social com múltiplas expressões, mas com uma determinada dinâmica, já que é algo que se constrói no tempo e dentro de certas condições” (SACRISTÁN, p. 21-22).

A própria noção de currículo que transpassa os programas que integram a referida política educacional, no caso os Programas Acelera Brasil e Se Liga, nos fornece pistas dessa percepção no Manual do Professor (2001, p. 11), quanto trata o currículo como um plano agrupados de

⁴ Por política curricular, Sacristán (2000, p. 105) a define como “um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder de autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, essa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferentes tipos”.

conteúdos básicos das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental a partir de “ conceitos e habilidades mais comuns nos currículos dos vários estados e que são compatíveis com as matrizes curriculares preconizadas pelo MEC e pelas diretrizes que norteiam a elaboração do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)”.

Essa ênfase restringe o currículo como aplicação de conteúdos em planos ordenados sistemática e metodicamente, contendo saberes, valores, atitudes a serem dominados pelos discentes. É nesse particular de seleção de cultura que as reformas curriculares atualmente vêm se situando, ou seja, na tentativa de ajustar o sistema de ensino às necessidades econômicas a partir de um discurso de inovação pautada na redefinição de saberes e competências que deverão ser ensinadas e aprendidas. Essa lógica reformista se traduz no entendimento simplista de que “inovar a escola é sinônimo de mudar o currículo” (ARROYO, 2002, p.136)

Nesse viés, podemos dizer que o Programa Rede Vencer em consonância com tais diretrizes, é acompanhada por um instrumentalismo técnico que confere às unidades escolares um estilo de regulação gerencial a partir de um aparato de indicadores de performance, de criação de metas e de quadros comparativos de desempenho, os quais servem para decidir o tratamento apropriado à função da escola e da formação das crianças e jovens, como perspectivas dar qualidade ao ensino.

E embora as diretrizes desse Programa se propusessem a contornar os altos índices de reprovação, evasão e distorção idade/série, a implantação seus critérios e estratégias metodológicas não conseguiram reverter os *deficits* educativos nessa municipalidade como prometiam, pois mesmo havendo uma ampliação no percentual de aprovação, que em 2000 era de 67,5%, e no ano de 2001, ano em que foi implantado, atingiu os 73,5%, registrando aumento de 8,89%; porém, essa elevação expressiva não se manteve nos anos posteriores, já que os dados de 2001 a 2006, revelam um total de aprovação de 4,5%, sendo que no ano de 2004, registrou-se um decréscimo -3% e nos anos subsequentes (2005 e 2006) obteve-se percentuais inexpressivos de 0% e 0,6%, respectivamente.

Em relação ao indicador de reprovação, em 2000 registrou-se a taxa de 18%, em 2001 uma retração de 3,9% e, nos anos seguintes (2002 e 2003), essa subtração ficou na casa dos 1,7 e 0,2%. Já em 2004, constata-se uma elevação de 2,2% no número de alunos retidos na rede de ensino público, também verificada nos anos de 2005 (de 1%) e 2006 (0,1%), apresentando assim uma redução nos três primeiros anos de implantação dessa política, sendo que nos últimos três anos, ocorreram algumas oscilações, as quais podem estar ligadas ao outro indicador, no caso, o de evasão. Isso porque esses índices apresentaram uma diminuição substancial, pois, se em 2000, o

percentual era de 14,5%, em 2006, obteve-se uma taxa de 6,5%, totalizando uma redução de 8%.

Importa ressaltar que, por meio de informações dos professores e da SEMEC, nos últimos anos, criou-se um novo critério para ajustar os alunos que deixaram de frequentar as unidades escolares e, que por conta da necessidade de alguns “arranjos institucionais”, esses discentes foram reprovados por falta, ou seja, os que não conseguiram alcançar os 75% de frequência exigida. Isso fez que esses alunos não fossem caracterizados como evadidos, o que, sem dúvida, comprometeria a estatística. Prática essa que pode ter concorrido para a ampliação da taxa de reprovação e, ao mesmo tempo, para o decréscimo da evasão escolar no município.

No que diz respeito à defasagem idade/série na educação municipal, os dados fornecidos pela SEMEC, demonstram uma redução drástica em seus percentuais, que no ano de 2000 existia uma taxa de distorção de 73%, no ano de 2006, esta caiu para 27%, o que seria um bom motivo para celebração desse êxito com a redução da distorção idade/série em 46% no período estudado, se essa diminuição não tivesse se dado pelo de mudança de critério no processo de enquadramento dos alunos que se encontram fora da série considerada ideal para suas idades. Ou seja, se nos anos de 2000 até 2003, contavam-se aqueles discentes que estavam defasados um ano; a partir de 2004, passam a ser considerados aqueles com dois anos de defasagem..

Diante desses dados apresentados, e, embora se verifiquem algumas conquistas proporcionadas à educação municipal, tais percentuais não são capazes de efetivamente demonstrar a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que os próprios critérios e pré-requisitos que sustentam essa política são ainda falhos quanto à dimensão da natureza emancipatória.

Assim, não é de se estranhar que os trabalhadores da educação da rede municipal em seus depoimentos, salientem que um dos principais pontos de discordância com essa política resulta da exigência feita pela SEMEC em aprovar os alunos, sem encaminhamentos pedagógicos sérios para contornar os problemas de aprendizagem dos mesmos. Tudo isso por conta da necessidade de alcançar as metas estabelecidas por esse órgão no início de cada ano letivo, e assim, melhorar as estatísticas do ensino, gerando uma promoção imediata para a série posterior, minimizando assim, o índice de reprovação do ensino público, o que representava, em tese, um caminho promissor para o sucesso da proposta implantada. Esses profissionais consideram ainda que essa prática de maquiar os reais resultados finais, têm prejudicado em muito a melhoria da qualidade do ensino, pois há um número considerável de discentes que apresentam dificuldades em relação à leitura, compreensão e interpretação de textos.

Em nosso entendimento, essa tendência injustificada e perniciososa, poderá ter conseqüências desastrosas a curto, médio e longo prazo, contribuindo no aprofundamento dos problemas de aprendizagem do alunado, pois, por meio dessa progressão “forçada”, as dificuldades dos educandos irão aumentar de acordo com as exigências das séries posteriores, tendo um efeito contrário do que pleiteia esse programa educativo com seus programas de correção de fluxo. Ou seja, com a expectativa de mostrar sucesso em curto prazo, essas medidas equivocadas e antidemocráticas comprometem muito mais a qualidade do ensino.

Assim, é preciso questionar essas “distorções” na gestão educacional que manipulam as estatísticas escolares com o único objetivo de retratar uma enganosa aparência da “cultura do sucesso”, tratando a qualidade do ensino público somente por meio de indicadores quantitativos de desempenho alienantes que concorrem para encobrir a precariedade das condições de trabalho dos docentes e do funcionamento das instituições escolares.

Paro (2001) argumenta que essa crença “qualitativa” que atualmente assola o campo educacional tem contribuído para que as escolas, os educadores preocupem-se mais com as taxas de aprovação, com os exames do que a mediação social enquanto apreensão do saber e à formação para a democracia. Por conta desse discurso genérico da produtividade escolar associada à eficiência empresarial, esse autor adverte que:

Por isso, é preciso refutar, de modo veemente, a tendência atualmente presente no âmbito do Estado e de setores do ensino que consiste em reduzir a gestão escolar a soluções estritamente tecnicistas importadas da administração empresarial capitalista. Segundo essa concepção não basta a introdução de técnicas sofisticadas de gerência próprias da empresa comercial, aliada a treinamentos dos diretores e demais servidores das escolas, para se resolverem todos os problemas da educação escolar (Id., 2001, p. 96).

Essa tendência compromete ética e politicamente a própria gestão da educação local, necessitando portanto, refletir sobre as determinações mais amplas que sustentam as ações e o próprio perfil da SEMEC local nos assuntos concernentes ao processo educativo. É sobre essas questões que iremos tratar a seguir.

EXAMINANDO O PERFIL DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL: ENTRE O DITO E O FEITO

Nesta seção, passamos a analisar o perfil dessa política, de sua gestão e dos processos participativos que se construíram nesse período (2001-2005), na tentativa de compreender as relações sociais e políticas e o

tratamento dispensado pela SEMEC aos segmentos sociais no processo gestor da educação pública, e destes em relação às estratégias e ações adotadas e desenvolvidas por esse órgão.

Tendo por base o princípio da gestão democrática do ensino público assegurada pela CF de 1988 (Art. 206) e afirmada também pela LDB 9394/96 (Art. 14), a gestão educacional, aqui entendida a partir sua complexidade administrativa e pedagógica, como um conjunto de ações, decisões e procedimentos com graus de intencionalidade com vistas a dar novos contornos ao processo educativo de um dado contexto (FERREIRA, 2004, p. 306). No decorrer de nossas reflexões, observou-se no modelo de gestão desenvolvida em Altamira, apresentam ações e compreensões uniformes sobre o tema que se aproximam consideravelmente do modelo de gerencial, que segundo Bresser Pereira (1998) é aquela em que a administração pública passa a ser conduzida pelos valores da eficiência e qualidade na prestação dos serviços e pela introdução de uma cultura gerencialista nas organizações, ou seja, uma gestão da qualidade assentada na busca da eficácia operacional, orientada para o alcance das metas, dos resultados e de escolas eficazes.

Esse perfil é identificado nas falas das dirigentes entrevistadas⁵ durante o período estudado, quando estas tratam a gestão como compromisso com qualidade do ensino público e da exigência dos resultados. Segundo elas, o problema da resistência e tensões manifestados pelos docentes em relação ao Programa tanto em sua primeira versão quanto na atual, ocorre mais pelas cobranças feitas pelo IAS e pela SEMEC referentes ao planejamento exigido às escolas e aos educadores, principalmente quando se trata do preenchimento de quadros demonstrativos de diagnóstico aplicados às turmas regulares do ensino fundamental e às turmas de correção de fluxo e com a própria exigência do comprometimento do educador em relação à qualidade de sua prática pedagógica.

Para tais gestoras, trata-se de uma gestão que se propõe contemplar tanto a dimensão democrática quanto a busca pelos resultados, uma vez que a própria política prevê o cumprimento de metas, dos princípios administrativos e dos indicadores de qualidade de ensino, os quais são determinações e exigências próprias do programa educacional, mas não descarta a necessidade do envolvimento dos demais atores sociais no processo gestor. Postura essa muito próxima da racionalidade burocrática descrita por Lima (2001) centrada numa dimensão técnica e instrumental que subtrai o sentido criador e de práxis da educação.

⁵ Nesta pesquisa, foram entrevistadas três Secretárias de Educação e duas Coordenadoras do Programa Escola Campeã/ Rede Vencer.

Para o Coordenador do SINTEPP em Altamira, a SEMEC trabalha com uma gestão aliada ao modelo de gerenciamento da educação, o que tem provocado preocupações e resistências por parte dos trabalhadores da área, pois este ressalta que a educação não pode ser tratada e comparada com uma empresa ou como se fosse “propriedade do governante”. Já para os alunos, os pais e os professores, são muitos os problemas encontrados no cenário educacional, os quais se manifestaram sob forma de ausência de formação continuada para os docentes, acúmulo excessivo de atividades dos professores por conta do trabalho da obrigação de preenchimento de formulários relativos ao desempenho escolar dos alunos, turmas numerosas que dificultam o trabalho pedagógico, baixo salário e a falta de investimentos no desenvolvimento e manutenção do ensino público.

Diante dos diferentes posicionamentos e impressões sobre a gestão da educação municipal efetivada, percebe-se a tônica dada aos resultados finais e à qualidade do ensino, o que remete considerar uma concepção de gestão pautada na gerência por resultado escolar, na obsessão pela eficiência e eficácia das unidades de ensino, se integrando ao ideário em que concebe os problemas educativos enquanto ineficiência de ordem administrativa das instituições de ensino que não conseguem gerir objetivamente e racionalmente os recursos de que dispõem (FONSECA, 2004; OLIVEIRA, 2004). Modelo esse em que a escola assume aspectos de empresas-educativas, tendo como orientação o aumento da qualidade da educação conquistado “[...] não à custa de maiores investimentos, mas precisamente através de políticas de racionalização e de reestruturação que garantam uma maior eficácia e uma maior *eficiência interna*” (LIMA, 2001, p. 127 – grifos do autor).

No que tange a participação da sociedade no campo da gestão da educação municipal, no decorrer de nossas investigações, percebemos uma escassez no envolvimento da população e de mecanismos coletivos no contexto educacional de Altamira, o que pode ser decorrente da forma como ocorreu o processo de implantação da política educativa no município, focalizado mais na própria estruturação e organização da Secretaria. Isso porque não houve envolvimento dos atores e lideranças sociais nas atividades gestionárias da SEMEC, posto que as decisões ficaram mais ao nível da administração municipal e escolar, com um pouco mais de participação dos Conselhos escolares, e com participação ínfima do SINTEPP.

Nos depoimentos examinados dos professores, pais e alunos observamos que apesar da participação ser algo manifesto nos relatos, compreendida como elemento substancial para promover uma educação de qualidade e mais democrática, esta se encontra apenas nos discursos procedimentais, que vem se configurando como o tipo de envolvimento

decretado e bem limitado ao contexto escolar e às famílias de seus respectivos alunos.

Não basta somente convidar “parceiros” sem abrir espaços concretos para que os atores sociais se tornem protagonistas ativos também nos processos decisórios, pois como lembra Lima (2000), uma administração que se queira fazer democrática não é suficiente apenas estabelecer prioridades bem delineadas ou democratizar instrumentalmente as escolas e a organização do trabalho pedagógico e de sua gestão sem compreender a complexidade de seu significado e sua totalidade, sem oportunizar a emergência de as regras do jogo democrático e participativo se fazerem presentes no contexto macro da sociedade, ou em suas palavras,

A democratização da administração, nos seus diferentes níveis, não é somente um factor facilitador, ou instrumental, face à construção de uma escola democrática e autónoma; é também um valor em si mesmo, que só pela sua afirmação e actualização continuadas pode permitir e reforçar a democratização das estruturas e dos modos de gestão escolares. Aceitando assim, e considerando legítimas, a discussão e a negociação, interesses e projectos, tensões e conflitos, entre a organização escolar em seu contexto local e comunitário e os distintos níveis político-administrativos que configuram o sistema educativo (Ibid., p. 46-47).

A prática de pensar a participação por meio de procedimentos técnicos fragiliza inclusive os próprios espaços participativos institucionalizados, como os Conselhos Escolares, o CACS e o CAE, os quais teoricamente assegurariam a inserção da sociedade civil nos processos decisórios no campo educativo, posto que constituam esferas deliberativas, consultivas e fiscalizadoras, mas conforme os relatos dos entrevistados, os mesmos tiveram uma atuação pouca expressiva, dada às circunstâncias políticas e administrativas da gestão educacional.

CAMINHANDO PARA ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

No decorrer dessa pesquisa, foi possível perceber a quase inexistência das oportunidades propiciadas pela Secretaria para incluir a sociedade civil nos assuntos educacionais. Talvez um dos condicionantes para essa escassez de mecanismos participativos no município pode ser por conta da própria forma processual de gerir a educação, uma vez que ações gestonárias e decisórias são centralizadas na figura do governo municipal e no âmbito da SEMEC.

Esse centralismo foi perceptível em todo o processo de implantação e implementação da política educacional, tanto na gestão passada quanto na atual, conforme já descrita, pois na medida em que não houve um

envolvimento da população local nas ações que determinaram seus desdobramentos e continuidades, conseqüentemente, prevaleceu o mandonismo dos dirigentes responsáveis pela educação, cuja preocupação maior era com o alcance das metas, dos resultados e da melhoria da qualidade do ensino, não conseguiram adotar práticas interativas que estabelecessem alianças e parcerias que pudessem auxiliar na busca da superação dos problemas enfrentados.

Nesse compasso, algumas medidas ditas “participativas” se caracterizaram pelo formalismo e passividade e pelo difícil acesso dos setores e lideranças locais aos processos decisórios, visto que o envolvimento dos atores e segmentos sociais se deu em razão de estratégias forçadas por decretos, a exemplo da desconcentração dos recursos para as unidades escolares; da delegação da autonomia administrativa e pedagógica que se concretizou por ser pré-requisito exigidos pelo IAS para avaliação do desempenho da gestão municipal e gestão escolar, do que necessariamente representar medidas efetivamente democráticas com possibilidades expressivas para o empoderamento da comunidade local nos assuntos educacionais.

Por conta dessas práticas, podemos dizer que a democratização da gestão educacional em Altamira ainda é inexistente, posto que sem a participação da sociedade nos processos decisórios, aqui entendido como um componente prioritário, dificilmente esta se concretizará, pois sem a participação da comunidade local nos processos decisórios na gestão da política tanto em nível da gestão escolar quanto municipal, pois a gestão democrática ainda está distante de se concretizar no cenário educacional de Altamira.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Experiências de Inovação Educativa: o currículo na prática escola. In: MOREIRA, Antonio F. B. (org.). *Currículo: políticas e práticas*. – 5ª Ed. – Campinas, SP: Papirus, 2002.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 18ª ed. Atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1998.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. *Reforma do Estado para a Cidadania: a Reforma Gerencial na perspectiva internacional*. São Paulo: Ed. 34; Brasília: ENAP, 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FERREIRA, Naura Syria. Gestão Democrática da Educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FONSECA, Marília. A Gestão da Educação Básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado. In: VEIGA, Ilma P. A.; FONSECA, Marília (orgs). *As dimensões do projeto político-pedagógico: Novos desafios para a escola*. 3ª ed., Campinas, SP: Papirus, 2004.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Jornal Educação em -Cena*. Ano 1, número 1, outubro de 2005.

LIMA, Licínio C. *A Escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governança democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na Organização e na Gestão do Trabalho na Escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; FELIX ROSAR, Maria de Fátima. (Orgs.) *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. A Gestão Democrática da Educação no Contexto da Reforma do Estado. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, João Batista de Araújo e Colaboradores. Programas de Alfabetização – Se Liga; Programa de Aceleração – Acelera Brasil. *Manual de Operacionalização*. São Paulo: Global, 2001.

PARO, Vitor Henrique. *Escritos sobre a Educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. *Gestão democrática da escola pública*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ALTAMIR /SEMEC. *Relatório Final do Município de Altamira – Programa Escola Campeã, 2001 a 2004.*

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática.* – 3ª Ed. – Porto Alegre: ArtMede, 2000.