

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Faculdade de Educação - FAE
Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social

Efeitos do Acordo de Resultados na Gestão das Escolas Estaduais da Região
Norte do Estado de Minas Gerais

Eldaronice Queiroz de Alvarenga

Belo Horizonte

2014

ELDARONICE QUEIROZ DE ALVARENGA

Efeitos do Acordo de Resultados na Gestão das Escolas Estaduais da Região
Norte do Estado de Minas Gerais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas em Educação: Concepção, Implementação e Avaliação.

Orientadora: Professora Doutora Rosimar de Fátima Oliveira.

Belo Horizonte

2014

A473e Alvarenga, Eldaronice Queiroz de, 1970-
T Efeitos do acordo de resultados na gestão das escolas estaduais
da região norte do estado de Minas Gerais / Eldaronice Queiroz de
Alvarenga. - , 2015.
 278 f., enc, il.

 Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.
 Orientadora : Rosimar de Fátima Oliveira.
 Bibliografia : f. 251-270.
 Anexos : f. 271-278.

 1. Educação -- Teses. 2. Escolas -- Organização e administração --
Teses. 3. Autodeterminação (Educação) -- Teses. 4. Escolas publicas --
Organização e administração -- Minas Gerais -- Teses. 5. Educação e
estado -- Minas Gerais -- Teses.

 I. Título. II. Oliveira, Rosimar de Fátima. III. Universidade Federal
de Minas Gerais, Faculdade de Educação

CDD- 371.2

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Curso Mestrado

Dissertação intitulada, Efeitos do Acordo de Resultados na Gestão das Escolas Estaduais da Região Norte do Estado de Minas aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Rosimar da Fátima Oliveira
Orientadora – FaE/UFMG

Profa. Dra. Beatriz de Basto Teixeira
UFJF

Profa. Dra. Adriana Cancelli Duarte
FaE/UFMG

Belo Horizonte, 28 de novembro de 2014.

**Dedico esta Dissertação
a Leopoldina e ao Tibúrcio, exemplos de vida.**

Agradecimentos

Aos professores da linha de pesquisa Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação da FAE/UFMG, pela inestimável oportunidade de estudo e pesquisa.

À professora Rosimar, pela ousadia por me acolher como orientanda; pela paciência, rigor e orientação no sentido estrito do termo, mesmo quando isto significou subtrair momentos ímpares da maternidade do Lucas.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos.

Às coordenadoras e colegas do GRUPASE, pela troca de conhecimentos, discussões e contribuições ao longo deste enriquecedor período de convivência.

À SEE/MG, na pessoa da Secretária Ana Lúcia Gazzola, pela oportunidade de me afastar por dois anos do trabalho e me dedicar aos estudos. Ao Superintendente da SRE/Pirapora, Marcus Augustus Gríbel (2012), pela solicitude. À Maria das Graças Rodrigues, Diretora DIRE (2003-2013), pelo suporte. Aos colegas da SRE, em especial à Marlene Antunes, pelos dez anos de lida em dupla. Às companheiras da DIVEP pelo convívio e luta, à Jacqueline Araújo, Jakqueline Guimarães e Juliana pelo partilhar de ideias e saberes.

Aos Diretores das SRE de Montes Claros, Robson Geraldo Figueiredo e de Pirapora - Célia Rodrigues Ferreira, pela anuência da investigação nas unidades campo da pesquisa.

Aos Diretores das escolas estaduais pesquisadas, por permitir a minha entrada e longa permanência nas unidades de ensino. Ao Vice-Diretor Tesoureiro e à ATB/Contabilidade, pela presteza na disponibilização dos documentos escolares.

Aos Ex-Diretores, Diretores, Vice-Diretores, Especialistas da Educação Básica e integrantes do Colegiado Escolar entrevistados, pelas essenciais e valiosas contribuições.

À Raimunda, minha amada mãe, pela presença, desvelo e cuidado das minhas filhas nos momentos de ausência. Um agradecimento especial ao Pedro, Vá, Eysler e Dudu, pela acolhida e cuidado. Aos manos Werlis, Wesley e à Lela, pelo apoio nos momentos inusitados. À Elma, pelo compartilhar de uma atenta educadora.

Ao querido Ozias, pela solidariedade e compreensão em todos os momentos dessa trajetória. Às filhas Eyleen e Clara, fonte de inspiração, pela energia, beleza, pureza e carinho que elas transmitem. Ao Yutaka, pela simpatia e colaboração.

Ao Luiz Gonzaga Morando Queiroz, pelo excelente lapidar final deste trabalho.

À Banca Examinadora, pelo olhar analítico, metuculoso desta dissertação e aportes.

Àquele que é, que era e que há de vir, que é tudo em todos, pela soberania, perfeita e agradável vontade. À igreja, a grande família, pelo vivo e rico fluir de Vida.

Resumo

O objetivo desta pesquisa é analisar os efeitos da contratualização de resultados sobre os processos da Gestão Escolar Democrática de escolas estaduais da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), órgão da Administração Direta, do Poder Executivo do Estado. O trabalho propõe entender os pressupostos da Nova Gestão Pública, consolidada em Minas Gerais através das Políticas Públicas Integradas do Choque de Gestão (2003-2014), buscando os efeitos da implementação dos mecanismos da Gestão para Resultados (GpR), no caso a 2ª Etapa do Acordo de Resultados (2ª Etapa do AR), na gestão escolar “democrática”.

A proposição a ser analisada é a de que a contratualização de resultados ampliaria a autonomia da equipe gestora e a participação da comunidade escolar na gestão das escolas estaduais, a partir da prerrogativa da 2ª Etapa do AR de ampliar as autonomias gerencial, financeira e orçamentária e a participação social nos processos gerenciais acordados com a SEE/MG.

A pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa, com o estudo do caso da contratualização de resultados em duas escolas estaduais na região Norte de Minas Gerais com a SEE/MG, por meio da 2ª Etapa do AR, iniciada em 2008.

Os resultados indicam que as escolas estaduais, numa condição heterônima, anterior à contratualização de resultados, e na posição de unidade hierárquica da SEE/MG, não têm direito à ampliação da autonomia como prerrogativa da 2ª Etapa do AR. Ainda que se analise a autonomia adjetivada de ficção legal, não há relação da ampliação da autonomia como ficção nas escolas estaduais com a 2ª Etapa do AR. Todavia, há relação da 2ª Etapa do AR com a ampliação simbólica e instrumental da participação da comunidade nos processos da gestão escolar. A análise dos efeitos do Acordo de Resultados estão apresentados na conclusão como efeitos previstos e efeitos não previstos: *gaming*, distorção de incentivos, ampliação do controle burocrático e hierárquico, inclusão do controle por resultados e social. Os efeitos da *accountability* se relacionam à vinculação dos resultados da equipe de trabalho à Avaliação de Desempenho Individual (ADI) e à “avaliação de produtividade da equipe”, ao controle hierárquico do trabalho docente e à obrigatoriedade de produzir resultados.

Palavras-chave: Gestão Escolar Democrática. Gestão para Resultados. Contratualização de resultados. 2ª Etapa do Acordo de Resultados. Responsabilização.

Abstract

The aim of this study is to analyse the effects of contractualisation of results upon the processes of Democratic School Management in state schools of Secretary of State for Education in Minas Gerais. (SEE/MG), organ of the Direct Administration, of the Executive Power. This work proposes to understand the presuppositions in the New Public Management, consolidated in Minas Gerais through the Integrated Public Policies of the Management Shock (2003-2014), searching for the effects on implementation of mechanisms in the Management by Results (GpR), in this case the 2° stage of the Agreement of Results (2° stage of AR) in the democratic school management. The proposition to be analyzed is that the contractualisation of results expands the managers team's autonomy and the participation of the scholar community in the management of the state schools, from the prerogative of the 2° stage of AR that is expand the autonomy in management, the financial and budgetary autonomy and the social participation in management processes according to SEE/MG. The research had a qualitative approach in a case study about the contractualisation of results in two state's schools in the North region of Minas Gerais, with SEE/MG, by means of the 2° stage of AR, initialized in 2008. The results indicate that the state's schools, in a heteronomous condition, before the contractualisation of results, and in the position of hierarchical unit in the SEE/MG, has no right to expand its autonomy as a prerogative of the 2° stage of AR. Even if analyzed the adjectival autonomy of legal fiction, as described in literature, there's no relation on autonomy's expansion as fiction in the state schools with the 2° stage of AR. However, there's is a relation between the 2° stage of AR and the symbolic amplification in the community participation in the school management processes. The analysis of the effects of the Agreement of Results are presented in the conclusion as expected effects and unexpected effects: gaming, distortion of incentives, expansion of the bureaucratic and hierarchical control, inclusion of the social control and the control for results. The effects of accountability relate to the linking of the working team results to the Evaluation of Individual Performance, as well as the linking of ADI to the evaluation of team's productivity, hierarchical monitoring and the obligation to produce results.

Keywords: Democratic School Management. Management by Results. Contractualisation of Results. 2^a Stage of Results Agreement. Accountability.

Lista de abreviaturas e siglas

2ª Etapa do AR - Segunda Etapa do Acordo de Resultados

ADE - Avaliação Especial de Desempenho

ADI - Avaliação de Desempenho Individual

ALMG - Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais

APM - Associação de Pais e Mestres

AR - Acordo de Resultados

Art. – Artigo

ATB/contabilidade - Assistente Técnico da Educação Básica de Contabilidade

BDMG - Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais

CAA - Comissão de Acompanhamento e Avaliação

CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAT - Certificado de Avaliação de Título

CBC - Conteúdos Básicos Comuns da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

CDES - Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social de Minas Gerais

CE - Caixa Escolar

CE - Constituição Estadual de Minas Gerais

CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais

CF - Constituição da República Federativa do Brasil

CNPJ - Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCMG - Diretoria Central de Modernização da Gestão

D_{IA} - Diretor da Escola Estadual Ipê Amarela

D_{IR} - Diretor da Escola Estadual Ipê Rosa

DIRE - Diretoria Educacional de Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais

DIVEP - Divisão Pedagógica de Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais

DOE - Diário Oficial do Estado

DRE - Delegacia Regional de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

ED_{1A} - Ex-Diretor da Escola Estadual Ipê Amarelo

ED_{IR} - Ex-Diretora da Escola Estadual Ipê Rosa

EDUCACENSO - Sistema on-line do Censo Escolar

EE - Escola Estadual

EEB - Especialista da Educação Básica

EEB_{11A} - Especialista da Educação Básica n. 1 da Escola Estadual Ipê Amarelo

EEB_{21A} - Especialista da Educação Básica n. 2 da Escola Estadual Ipê Amarelo

EEB_{31A} - Especialista da Educação Básica n. 3 da Escola Estadual Ipê Amarelo

EEB_{41A} - Especialista da Educação Básica n. 4 da Escola Estadual Ipê Amarelo

EEB_{51A} - Especialista da Educação Básica n. 5 da Escola Estadual Ipê Amarelo

EEB_{6IR} - Especialista da Educação Básica n.6 da Escola Estadual Ipê Rosa

EEB_{7IR} - Especialista da Educação Básica n. 7 da Escola Estadual Ipê Rosa

EF - Ensino Fundamental

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EM - Ensino Médio

EMATER/MG - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EpR - Estado para Resultados

FAE - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

FJP - Fundação João Pinheiro

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FMI - Fundo Monetário Internacional

FUNDEB - Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

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

GDP - Grupo de Desenvolvimento Profissional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

GDPEAS - Grupo de Desenvolvimento do Programa de Educação Afetivo Sexual da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

GERAES - Gestão Estratégica de Recursos e Ações do Estado de Minas Gerais

GpC - Gestão para a Cidadania

GpR - Gestão para Resultados

GRUPASE - Grupo de Pesquisa Política e Administração de Sistemas de Ensino da UFMG

I CME - I Congresso Mineiro de Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IGA – Instituto de Geociências Aplicadas de Minas Gerais

LDB - Lei das Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDO - Lei de Diretrizes Orçamentárias

LOA - Lei Orçamentária Anual

MARE - Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado

MEC - Ministério da Educação

MG – Estado de Minas Gerais

NAPEM - Núcleo de Apoio Pedagógico ao Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

NGP - Nova Gestão Pública

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAAE/SEEMG - Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Paie - Programa de Apoio às Inovações Educacionais da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

PAV - Projeto de Aceleração da Aprendizagem/Acelerando para Vencer da Secretaria de Estado de Minas Gerais

PC_{IA} - Presidente do Colegiado Escolar da Escola Estadual Ipê Amarelo

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola da Secretaria de Estado de Educação de MG.

PDE/ Escola - Plano de Desenvolvimento da Escola do Ministério de Educação

PDEMG - Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais

PDP - Plano de Desenvolvimento Profissional de Educadores da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

PDPI - Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

PEAS - Programa de Educação Afetivo Sexual da Secretaria de Estado de Educação de MG

PEP - Programa de Educação Profissional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

PGDI - Plano de Gestão de Desenvolvimento Individual

PIB - Produto Interno Bruto

PIP - Plano de Intervenção Pedagógica da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

PIP I/ATC - Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetizando em Tempo Certo da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

PIP II/CBC - Programa de Intervenção Pedagógica Consolidando o Conteúdo Básico Comum nos anos finais do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

PMDI - Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado

PNE - Plano Nacional de Educação

PPAG - Plano Plurianual de Ação Governamental

PPI - Prêmio por Produtividade

PPP - Projeto Político Pedagógico

Proalfa - Programa de Avaliação da Alfabetização da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Prodec - Projeto de Desenvolvimento e Enriquecimento Curricular da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

PROETI - Projeto Escola de Tempo Integral da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

PROGESTÃO - Programa de capacitação à distância para gestores escolares

PROMÉDIO - Projeto de Melhoria da Qualidade e Eficiência do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

Pró-Qualidade - Projeto Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais

QUESE - Quota Estadual do Salário Educação

RE - Regimento Escolar

REE/MG - Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais

RMBH - Região Metropolitana de Belo Horizonte

SaC_{IR} – Segmento de aluno regularmente matriculado e frequente no Ensino Médio e aluno de qualquer nível de ensino com idade igual ou superior a 14 anos do Colegiado Escolar da Escola Estadual Ipê Rosa

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SdpC_{IR} – Segmento de Professores Exercendo outras Funções, Especialistas da Educação Básica e demais profissionais das outras carreiras do Colegiado Escolar da Escola Estadual Ipê Rosa

Secom - Seleção Competitiva Interna de Provimento de Cargo em Comissão de Diretor e da Função de Vice Diretor de Unidade Estadual de Ensino de Minas Gerais

SEE/MG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SEF - Secretaria de Estado de Fazenda de Minas Gerais

SEPLAG - Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais

Simave - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública de Minas Gerais

SISAP - Sistema de Administração de Pessoal do Estado de Minas Gerais

SpC_{IA} – Segmento de Professor de Educação Básica Regente de Turmas e de Aulas do Colegiado Escolar da Escola Estadual Ipê Amarelo

SpC_{IR} – Segmento de Professor de Educação Básica Regente de Turmas e de Aulas do Colegiado Escolar da Escola Estadual Ipê Rosa

SprC_{IA} – Segmento de pai ou responsável por aluno menor de 14 anos regularmente matriculado e frequente do Colegiado da Escola Estadual Ipê Amarelo

SprC_{IR} – Segmento de pai ou responsável por aluno menor de 14 anos regularmente matriculado e frequente do Colegiado da Escola Estadual Ipê Rosa

SRE - Superintendência Regional de Ensino do Estado de Minas Gerais

TCE - Teste de Conhecimento Específico

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura

UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros

VD_{1IA} - Vice-diretora n. 1 da Escola Estadual Ipê Amarelo

VD_{2IA} - Vice-diretor n. 2 da Escola Estadual Ipê Amarelo

VD_{3IA} - Vice-diretora n. 3 da Escola Estadual Ipê Amarelo

VD_{4IR} - Vice-diretor n. 4 da Escola Estadual Ipê Rosa

VD_{5IR} - Vice-diretora n. 5 da Escola Estadual Ipê Rosa

Lista de Ilustrações: mapa, figuras, esquemas, tabelas e quadros

Mapa1 - Regiões de planejamento do Estado de Minas Gerais	24
---	----

Figuras

Figura 1 - Critérios de seleção do campo de pesquisa, instrumentos de coleta de dados e sujeitos da pesquisa	25
--	----

Figura 2 - Áreas de resultados e estratégias do Governo do Estado de Minas Gerais, segundo o PMDI/2007	99
--	----

Figura 3 - Funcionamento do Acordo de Resultados, segundo a Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão do Estado de Minas Gerais	106
---	-----

Figura 4 - Cálculo do valor do Prêmio por Produtividade de 2012	109
---	-----

Figura 5 - Fluxo do Acordo de Resultados no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais	118
--	-----

Figura 6 - Cálculo do valor do Prêmio por Produtividade na SEE/MG	120
---	-----

Figura 7 - Mapa estratégico da SEE/MG	139
---------------------------------------	-----

Figura 8 - Grau de autonomia da equipe gestora em função do controle das decisões	142
---	-----

Figura 9 - Engrenagem da Gestão Escolar Democrática	143
---	-----

Esquema

Esquema 1 - Matriz da análise de conteúdos	37
--	----

Esquema 2 - Análise comparada dos efeitos da 2ª Etapa do Acordo de Resultados na Gestão Escolar	36
---	----

Tabelas

Tabela 1 - Percentual de alunos dos Ensinos Fundamental e Médio, com nível de proficiência recomendável nos exames Proalfa e PROEB, nas Regiões de Planejamento de MG, em 2010	26
--	----

Tabela 2 - Distribuição de cidades da região Norte de Minas por SRE	27
---	----

Tabela 3 - Indicadores demográficos e socioeconômicos, em 2010, das cidades-sede das SRE do Norte de MG	27
---	----

Tabela 4 - Resultados Finalísticos para a Área Educação de Qualidade previstos no PMDI/2007	111
---	-----

Tabela 5 - Indicadores e metas PMDI (2011-2030)	125
---	-----

Tabela 6 - Modelo de plano de metas de uma escola da REE/MG	136
---	-----

Quadros

Quadro 1 - Identificação dos sujeitos pesquisados	31
Quadro 2 - Perfil dos entrevistados e do Colegiado da EE Ipê Amarelo e da EE Ipê Rosa	32
Quadro 3 - Indexação de documentos conforme unidades de análise	34
Quadro 4 - Tipos, características e ambientes onde ocorre a participação	51
Quadro 5 - Graus de participação e respectivos níveis e características da gestão	52
Quadro 6 - Nível de importância das decisões de uma organização	53
Quadro 7 - Mecanismos de gestão escolar democrática implementados no Estado de Minas Gerais, no período de 1983 a 2002, por Governo	55
Quadro 8 - Principais Aspectos dos Planos Mineiros de Desenvolvimento Integrado (PMDI) dos anos de 2003, 2007 e 2011	78
Quadro 9 - Prioridades estratégicas, indicadores e prioridades do Choque de Gestão	85
Quadro 10 - Estratégias para a melhoria da qualidade da educação do Sistema Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais no PMDI/2003	88
Quadro 11 - Prioridades políticas para a Área Educação de Qualidade no PMDI/2007	112
Quadro 13 - Execução dos Projetos Estruturadores na área da educação	113
Quadro 12 - Indicadores dos Resultados Finalísticos para a área da educação	114
Quadro 14 - Itens da Agenda Setorial do Choque de Gestão para a área da educação	115
Quadro 15 - Prioridades políticas para Rede de Educação e Desenvolvimento Humano no PMDI/2011	126
Quadro 16 - Etapas do Acordo de Resultados no Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais	130
Quadro 17 - Estruturação dos componentes dos termos da 2ª Etapa do AR nos anos de 2008 a 2012	133
Quadro 18 - Condição da gestão de escolas estaduais, no Norte de Minas Gerais, antes da implementação da 2ª Etapa do Acordo de Resultados	147

Quadro 19 - Condições da participação da comunidade escolar nos processos da gestão de Escolas da Estaduais, na região Norte, no período de 2005-2007	149
Quadro 20 - Recursos financeiros aplicados na E.E. IPÊ Rosa no período de 2005 a 2007	164
Quadro 21 - Recursos financeiros aplicados nas E.E. Ipê Amarelo e Ipê Rosa, no período de 2005- 2007	166
Quadro 22 - Demonstrativo de reuniões da comunidade escolar da E.E. Ipê Rosa, 2005-2007	171
Quadro 23 - Condição da gestão escolar na dimensão pedagógica de escolas estaduais no Norte de Minas Gerais após a 2ª Etapa do AR em 2008, segundo os gestores	180
Quadro 24 - Condição da gestão pedagógica de escolas estaduais no Norte de Minas Gerais após a 2ª Etapa do AR (2008), de acordo com o Colegiado Escolar	191
Quadro 25 - Condição da autonomia da gestão administrativa de escolas estaduais no Norte de Minas Gerais após a 2ª Etapa do AR em 2008, segundo a equipe gestora	196
Quadro 26 - Condição da autonomia da gestão financeira de escolas estaduais no Norte de Minas Gerais após a 2ª Etapa do AR em 2008	218
Quadro 27 - Recursos financeiros aplicados na E.E. Ipê Amarelo e na E.E. Ipê Rosa, no período de 2008-2012	223
Quadro 28 - Recursos anuais aplicados na E.E. Ipê Rosa e na E.E. Ipê Amarelo, no período de 2008-2012	225
Quadro 29 - Recurso financeiro recebido pela Caixa Escola vinculada às E.E. Ipê Amarelo e Ipê Rosa, no período de 2005-2012	226
Quadro 30 - Recurso financeiro de transferência anual recebido pela Caixa Escolar vinculada às E.E. Ipê Rosa e Ipê Amarelo, no período de 2005-2012	226
Quadro 31 - Condição da participação da comunidade escolar nos processos da gestão de escolas da REE/MG, na Região Norte, no período de 2008-2012, conforme os sujeitos pesquisados	228
Quadro 32 - Assuntos das reuniões do Colegiado Escolar da E.E. Ipê Amarelo, no período de 2008-2012	231
Quadro 33 - Grau de autonomia e de participação da comunidade escolar na Gestão das E.E. Ipê Amarelo e Ipê Rosa, antes e depois da 2ª Etapa do Acordo de Resultados	243

Sumário

Introdução	20
Capítulo 1 - Procedimentos Metodológicos	
1.1 Contextualização do campo de pesquisa	23
1.2 A coleta de dados e os sujeitos da pesquisa	29
1.3 A análise dos dados	34
1.4 A Validação dos Dados	38
Capítulo 2 - Gestão Escolar Democrática: o conceito e a experiência anterior ao "Choque de Gestão" no Estado de Minas Gerais	
2.1 Apresentação	39
2.2 Fundamentos conceituais da Gestão Escolar Democrática	42
2.3 A democratização da gestão escolar em Minas Gerais	53
2.4 Considerações finais	70
Capítulo 3 - O “Choque” na Gestão Pública do Estado de Minas Gerais: o Acordo de Resultados na Gestão do Sistema Estadual de Ensino	
3.1 Apresentação	73
3.2 O Planejamento Estratégico das Três Gerações do Choque de Gestão em Minas Gerais: a lógica da Gestão para Resultados	74
3.3 A Primeira Geração do "Choque de Gestão": alicerce da Gestão para Resultados	81
3.4 A primeira geração do “Choque de Gestão” no Sistema Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais	86
3.5 A Segunda Geração do "Choque de Gestão": concretização da Gestão para Resultados	95
3.6 O Programa Estado para Resultados e a Gestão para Resultados: estratégias de desenvolvimento para Minas Gerais	100
3.7 Acordo de Resultados: instrumento de contratualização da Gestão Pública em Minas Gerais	103
3.8 O Acordo de Resultados na Gestão do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais	110
3.9 A Terceira Geração do Choque de Gestão: consolidação da Gestão para Resultados	120
3.10 A consolidação da Gestão Gerencial no Sistema Educacional Mineiro	123
3.11 O Contrato de Resultados na Gestão das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais	128
Capítulo 4 - A Gestão das Escolas Estaduais no Norte de Minas Gerais antes do Acordo de Resultados: análise dos princípios democráticos no período de 2005 a 2007	
4.1 Apresentação	141
4.2 A autonomia pedagógica	150
4.3 A autonomia administrativa	152
4.4 A autonomia financeira	156
4.5 A participação da comunidade escolar nos processos da gestão	168
4.6 Considerações finais	174

Capítulo 5 - A Gestão das Escolas Estaduais no Norte de Minas Gerais depois do Acordo de Resultados: análise da ampliação dos princípios democráticos no período de 2008 a 2012

5.1 Apresentação	176
5.2 A autonomia pedagógica	179
5.3 A autonomia administrativa	194
5.3.1 O Prêmio por Produtividade: mecanismo da Gestão para Resultados nos processos da Gestão Escolar	211
5.4 A autonomia financeira	217
5.5 A participação da comunidade escolar nos processos da gestão	227
5.6 Considerações finais	234
Conclusões	240
Referências	251
Anexos	271

Introdução

Esta pesquisa propõe-se a analisar os efeitos da contratualização de resultados sobre os processos da gestão democrática de escolas estaduais da região Norte de Minas. A Gestão Pública do Estado de Minas Gerais concebe o Acordo de Resultados (AR) como um instrumento de contratualização da Gestão para Resultados (GpR), integrado à política que se tornou conhecida como Choque de Gestão. O Acordo de Resultados é um mecanismo gerencial através do qual o Governo de Minas orienta, controla, responsabiliza, estimula, valoriza e destaca equipes de trabalho para cumprir um papel individual, institucional e social, ao mesmo tempo em que concede maior autonomia gerencial às instituições públicas estaduais por meio de metas, indicadores e estratégias de alinhamento de ações.

A primeira contratualização de resultados entre o Governador do Estado e a Secretaria de Estado da Educação do Estado de Minas Gerais (SEE/MG), entidade da Administração Direta do Poder Executivo, foi oficializada, em 2007, por meio da assinatura do termo de 1ª Etapa do Acordo de Resultados. A partir de 2008, por determinação legal do Governo mineiro, a 1ª Etapa do AR do Sistema da Educação passou a ser desdobrada em 2ª Etapa do AR, “Termo Acessório” ao AR de 1ª Etapa, reconhecido como Contrato de Resultados, pactuado entre a SEE/MG e os responsáveis pelas unidades administrativas, incluindo as escolas estaduais.

A 2ª Etapa do AR traz a prerrogativa da SEE/MG, como acordante, de ampliar a autonomia gerencial, financeira e orçamentária da equipe de gestão e da participação social das unidades acordadas. Sob esta premissa, esta pesquisa guiou-se pelas seguintes questões investigativas: quais os efeitos da contratualização de resultados das escolas estaduais com a SEE/MG no Norte de Minas Gerais? Após a pactuação de metas das escolas estaduais com a SEE/MG, por meio da 2ª Etapa do Acordo de Resultados, houve mudanças na autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas estaduais no Norte mineiro? A equipe gestora das escolas mineiras passou a gozar de maior autonomia nos processos da gestão? Houve ampliação da participação da comunidade escolar nos processos pedagógico, administrativo e financeiro da gestão escolar? Ou apenas houve responsabilização da equipe de trabalho pelos resultados acordados?

A pesquisa fundamentou-se no objetivo de analisar os efeitos da contratualização de resultados, a 2ª Etapa do AR, na Gestão Escolar Democrática de

instituições da região Norte mineira, no período de 2008 a 2012. Para alcançar esse objetivo, considerou-se necessário: compreender a proposta da 2ª Etapa do AR, como dispositivo contratual da GpR, no contexto educacional; constatar o grau de autonomia e de participação da comunidade nos processos da gestão das escolas estaduais pesquisadas, no período anterior à contratualização de resultados, 2005 a 2007; conhecer os possíveis elementos que evidenciam a ampliação da autonomia e da participação na gestão das escolas selecionadas; por fim, relacionar os efeitos do instrumento de gestão, a 2ª Etapa do AR, com a autonomia e a participação, princípios da Gestão Escolar Democrática, na gestão das escolas pesquisadas. Em decorrência disso, um objetivo secundário foi compreender os efeitos da responsabilização prevista na 2ª etapa do Acordo de Resultados sobre a gestão escolar.

A pesquisa, para o cumprimento dos seus objetivos, adotou uma abordagem qualitativa, que se deu em duas fases: a primeira, bibliográfica e documental, compreendendo o levantamento e a análise de documentos oficiais e legislações pertinentes ao Acordo de Resultados, à Gestão Escolar Democrática e à 2ª Etapa do AR; a segunda referiu-se à pesquisa de campo por meio de estudo de caso de duas escolas estaduais, na região Norte de Minas Gerais, acordadas na 2ª Etapa do AR com a SEE/MG. Utilizou-se como técnicas de coleta de dados: a entrevista semiestruturada com Ex-diretores que atuaram na gestão escolar no período de 2005 a 2007, e com a equipe gestora, atuante no período de 2008 a 2012 - Diretores, Vice-Diretores e Especialistas da Educação Básica; grupo focal com os membros do Colegiado Escolar; análise de fontes documentais nas escolas pesquisadas. A análise dos documentos e dos dados coletados em campo foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo. O cotejamento dos fenômenos levantados na análise, do período antes da contratualização de resultados (2005-2007), com os dados do período após a pactuação de metas ocorreu por meio da análise comparada com o uso do “modelo somente depois com grupo de compração”. Os procedimentos metodológicos adotados estão descritos na próxima seção.

A dissertação está estruturada, após esta introdução, em cinco capítulos. O Capítulo 1 descreve os procedimentos metodológicos. O Capítulo 2 aborda a fundamentação teórica que apoia a compreensão dos conceitos que estruturam a Gestão Escolar Democrática, bem como, os elementos evidenciadores da garantia dos princípios de autonomia e de participação da comunidade nos processos da gestão escolar, presentes no movimento de democratização da educação no Estado de Minas

Gerais, com enfoque nas políticas públicas educacionais, no período de 1983 a 2002, anterior à implementação do chamado "Choque de Gestão".

O Capítulo 3 traz exposições e debates sobre a fundamentação teórica da gestão para resultados, mais especificamente sobre o Acordo de Resultados implementado em Minas Gerais, como instrumento de Gestão para Resultados, a partir dos pressupostos da Gestão Pública do Estado de Minas Gerais, de modo especial do sistema educacional do Estado, a partir dos dados das pesquisas documental e bibliográfica, conduzidas de forma a evidenciar a proposta do Acordo de Resultados implantado nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, no ano de 2008.

Os Capítulos 4 e 5 apresentam a análise dos processos da Gestão Escolar Democrática antes e depois da 2ª Etapa do Acordo de Resultados. O Capítulo 4 expõe a análise dos processos da gestão escolar nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, das escolas estaduais pesquisadas, quanto ao grau de autonomia e de participação da comunidade escolar, antes da implementação da 2ª Etapa do Acordo de Resultados a fim de possibilitar, posteriormente, a análise comparativa sobre os seus efeitos.

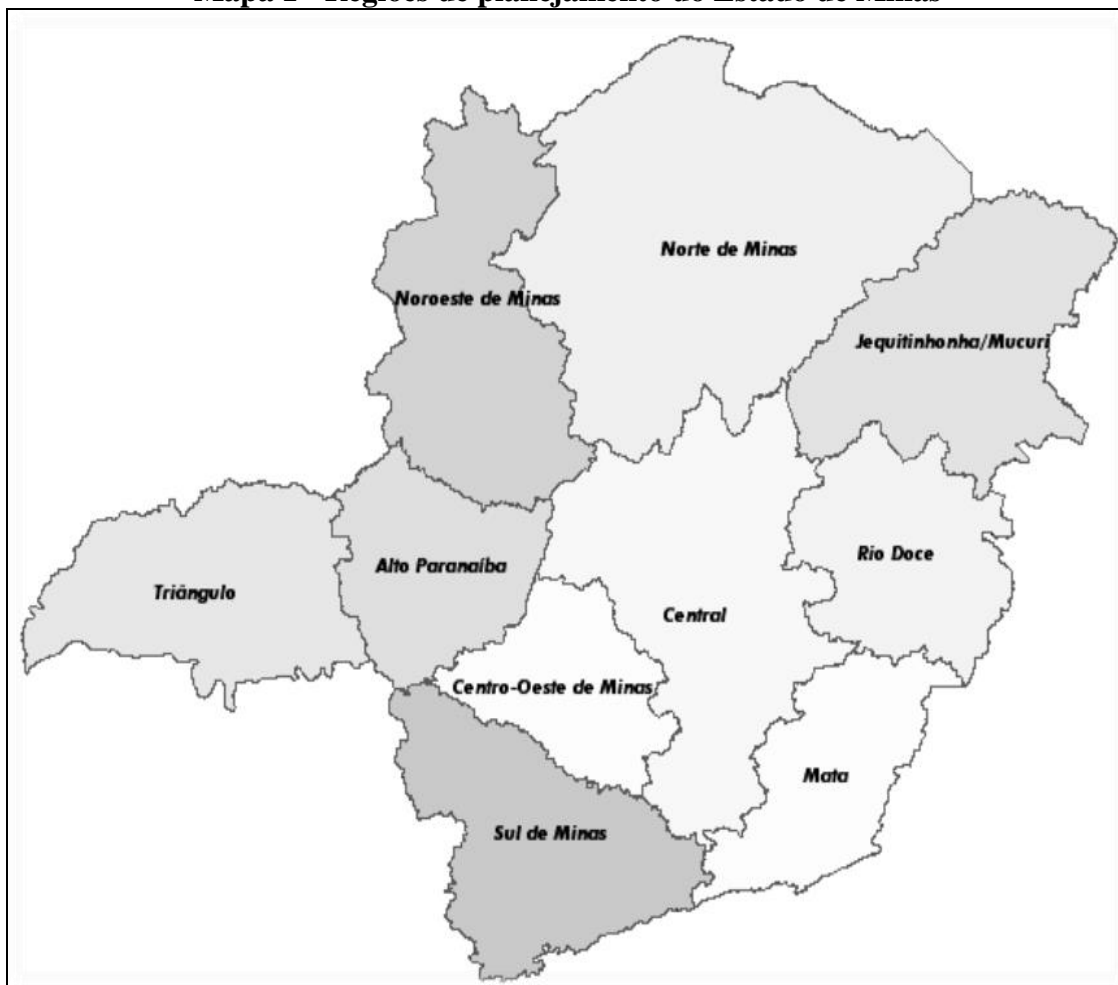
O Capítulo 5 apresenta a análise dos processos da gestão escolar com relação aos possíveis elementos que comprovem a ampliação do grau de autonomia e de participação da comunidade escolar, nos processos da gestão escolar, após a assinatura da 2ª Etapa do Acordo de Resultados, no período de 2008 a 2012. A seguir são apresentadas as conclusões, as referências e os anexos.

Capítulo 1 - Procedimentos Metodológicos

A fim de analisar os efeitos da contratualização de resultados nos processos da Gestão Escolar Democrática, a pesquisa fundamentou-se na abordagem qualitativa, ocorrendo em duas fases: a primeira, bibliográfica e documental, compreendendo o levantamento e a análise de documentos oficiais e legislações pertinentes ao AR, à Gestão Escolar Democrática e à 2ª Etapa do AR. A segunda referiu-se à pesquisa de campo por meio de estudo de caso de duas escolas estaduais, no contexto da região Norte de Minas Gerais, acordadas na 2ª Etapa do AR com a SEE/MG. Utilizou-se como técnicas de coleta de dados: a entrevista semiestruturada com Ex-diretores que atuaram na gestão escolar no período de 2005 a 2007, e com a equipe gestora, atuante no período de 2008 a 2012 - Diretores, Vice-Diretores e Especialistas da Educação Básica; grupo focal com os membros do Colegiado Escolar; análise de fontes documentais nas escolas pesquisadas. A análise dos documentos e dos dados coletados em campo foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo. O cotejamento dos fenômenos levantados na análise, do período antes da contratualização de resultados (2005-2007), com os dados do período após a pactuação de metas ocorreu por meio da “análise comparada”. A validação dos dados ocorreu por meio da triangulação dos métodos utilizados para coleta de dados.

1.1 Contextualização do campo de pesquisa

O Estado de Minas Gerais se situa entre os mais ricos do Brasil. Entretanto, apresenta elementos, físicos, sociais e econômicos contrastantes típicos de um país continental como o próprio Brasil. Dada a sua dimensão territorial, Minas apresenta nas regiões Norte e Nordeste baixos índices socioeconômicos, e ao Sul e Sudeste, indicadores econômicos e sociais idênticos aos estados brasileiros mais desenvolvidos (MELLO, 1998). Para fins estratégicos de planejamento, o Estado foi dividido em dez regiões conforme demonstrado no Mapa 1:

Mapa 1 - Regiões de planejamento do Estado de Minas

Fonte: Instituto de Geociências Aplicadas (IGA).

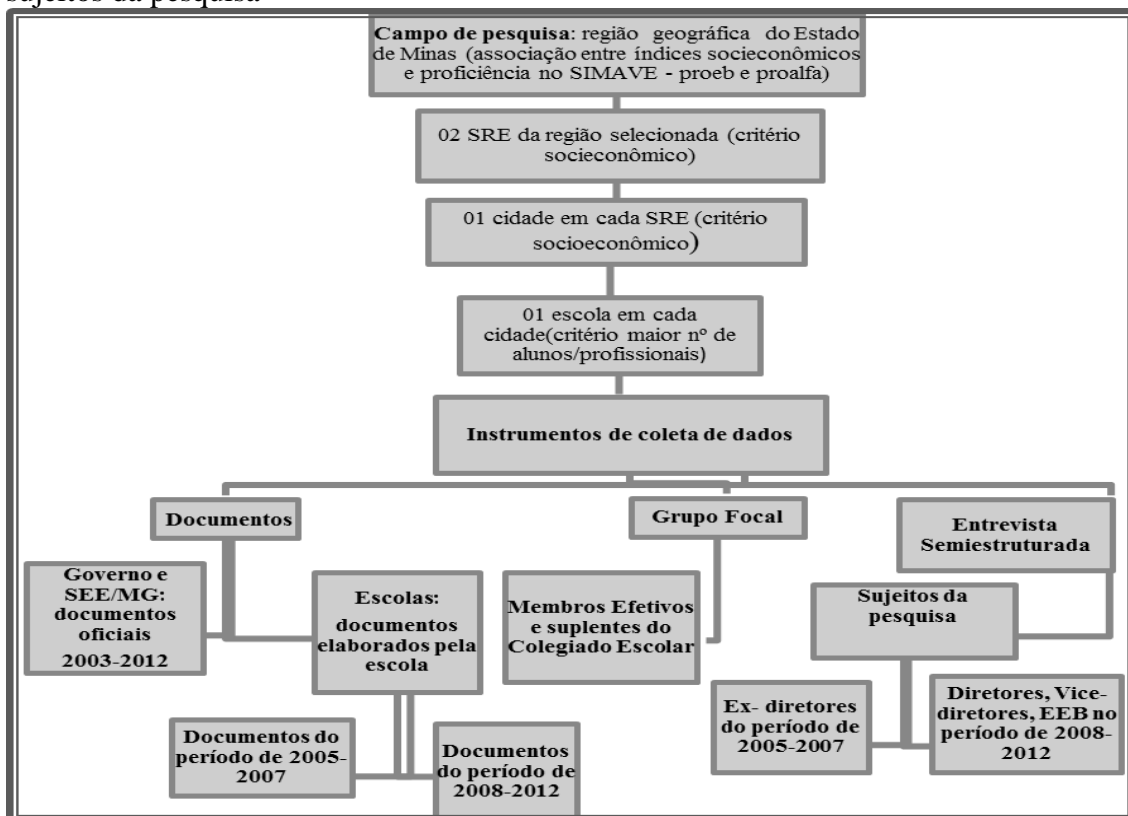
De acordo com o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado de 2007 (PMDI), as dez Regiões de Planejamento do Estado de Minas Gerais foram definidas com o objetivo de direcionar políticas públicas para diminuir as diferenças regionais (MINAS GERAIS, 2007a). No caso da educação, o plano prevê objetivos e estratégias para diminuir as diferenças regionais nos indicadores quantitativos e qualitativos da educação. Especialmente, no PMDI de 2007 foi previsto o Projeto Estruturador Acelerar para Vencer¹ como uma política pública educacional estratégica focalizada para Regiões distintas do Estado.

Os critérios apresentados na Figura 1 para a escolha das escolas a serem pesquisadas possibilitaram identificar: 1º) a região geográfica do Estado de Minas

¹ Projeto destinado à Aceleração da Aprendizagem de alunos com distorção idade/escolaridade criado inicialmente para atender demandas das regiões do Vale do Jequitinhonha/ Mucuri, Rio Doce e Norte. A proposta do Projeto é embasada na Resolução SEE/MG n. 1.033/2008. (MINAS GERAIS, 2008h)

Gerais onde as escolas estão inseridas; 2º) duas Superintendências Regionais de Ensino² (SRE) nas quais os municípios de cada escola estão jurisdicionados; 3º) duas cidades, lugar de origem das escolas; 4º) duas unidades de ensino a serem pesquisadas. Os critérios de seleção e os procedimentos metodológicos de coleta de dados estão esquematizados na Figura 1.

Figura 1 - Critérios de seleção do campo de pesquisa, instrumentos de coleta de dados e sujeitos da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

A seleção da região geográfica, campo da pesquisa, entre as dez Regiões de Planejamento do Estado de Minas Gerais, justificou-se, portanto, no próprio desenho da política pública educacional prevista nos PMDI e na associação entre os indicadores socioeconômicos e os resultados educacionais das regiões no Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave).

Ao se confrontar os dados socioeconômicos da região Norte com os resultados do Simave, nota-se um paradoxo típico da educação no Brasil³: a despeito de a região

² A SRE tem por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração Estado e Município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais. (MINAS GERAIS, 2003b)

³ Sendo o Brasil a 7ª economia do mundo, conforme dados do FMI (www.fmi.org), os resultados da educação brasileira no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e no *Programme for*

Norte mostrar desempenho econômico, em 2008, de 4%, por meio da participação no Produto Interno Bruto (PIB) do estado - idêntico às regiões do Alto Paranaíba (4%) e Centro-Oeste de Minas (4,5%), que detêm os melhores resultados no Simave, e superior ao do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (1,9%) e do Noroeste de Minas (1,8%), o Norte apresenta o pior resultado educacional no Simave (MINAS GERAIS, 2011c; 2011d), conforme demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1 - Percentual de alunos dos Ensinos Fundamental e Médio, com nível de proficiência recomendável nos exames Proalfa e PROEB, nas Regiões de Planejamento de MG, em 2010.

Regiões	3º ano EF		5º ano EF		9º ano EF		3º ano EM	
	Leitura	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	
Centro-Oeste de Minas	90,2	53,8	73,0	41,5	34,0	45,8	7,1	
Alto Paranaíba	87,1	51,2	70,0	40,8	34,5	45,2	6,6	
Sul de Minas	88,0	49,5	68,2	38,1	31,4	39,7	4,9	
Mata	88,0	44,9	63,8	36,1	28,1	40,1	5,2	
Triângulo	88,4	44,2	60,7	36,1	25,5	38,7	4,1	
Rio Doce	86,8	44,8	61,1	33,2	25,7	38,4	4,2	
Central	85,3	42,0	56,4	35,3	24,0	39,6	3,7	
Noroeste de Minas	83,2	39,1	55,3	29,8	22,7	27,2	2,2	
Jequitinhonha/Mucuri	84,4	36,8	53,4	27,7	21,2	29,3	3,0	
Norte de Minas	84,2	37,2	51,1	24,2	17,3	24,7	1,7	

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado. (MINAS GERAIS, 2011a)

Com base na associação do percentual de participação da Região Norte no PIB do Estado com os resultados do Simave, apresentados na Tabela 1, a investigação dos efeitos do “Acordo de Resultados” na gestão de escolas estaduais recaiu no contexto de geoplanojamento da Região Norte de Minas.

O critério socioeconômico estipulado para a seleção das duas SRE no Norte, à qual os municípios das escolas deveriam estar jurisdicionados, corresponde às duas cidades com os maiores índices socioeconômicos da região. Para atender ao critério mencionado, foi necessário levantar a composição em termos de municípios de cada SRE e os índices socioeconômicos de sua cidade-sedes.

Quanto à composição das SRE, recorreu-se à divisão oficial do território do Estado de Minas Gerais realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), em confronto com a Divisão de Planejamento do Estado realizada pela Fundação João Pinheiro (FJP), em 1996, conforme abordado por Diniz e Batella (2005) e com a divisão efetivada pela SEE/MG. A composição da região Norte de Minas, de

International Student Assessment (PISA), ainda, é inferior ao que seria de se esperar de um país com seu PIB. (VELOSO, 2011, p. 219)

acordo com essas instituições, converge para um total de 90 cidades. Mas a SEE/MG, ao dividir as 90 cidades da Região entre as SRE, divide-as entre oito SRE, sendo que apenas quatro estão localizadas na região Norte. Esse aspecto é demonstrado na Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição de cidades da região Norte de Minas por SRE

SRE	Região de planejamento - SEE/MG	N. de cidades da região Norte por SRE
Almenara	Vale do Jequitinhonha e Mucuri	03
Araçuaí	Vale do Jequitinhonha e Mucuri	09
Curvelo	Central	01
Janaúba	Norte	17
Januária	Norte	19
Montes Claros	Norte	31
Pirapora	Norte	09
Unai	Noroeste	01
Total geral		90
Total de cidades de SRE/Norte		76

Fonte: Elaboração própria com base em dados disponibilizados pela SEE/MG.

Para atender ao critério de maior indicador social e econômico das cidades-sede de SRE, levantaram-se os índices socioeconômicos das cidades onde as regionais do Norte estão sediadas, apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 – Indicadores demográficos e socioeconômicos, em 2010, das cidades-sede das SRE do Norte de MG

Cidade	População			Densidade demográfica habitantes por km ²	Produto interno bruto – PIB per capita a preços correntes 2009	Pessoas de quinze anos ou mais que não sabe ler e escrever	Rendimento mensal domiciliar	Renda per capita nominal R\$	Incidência da pobreza 2003	IDH-Município/2000	IDEB – EF 2011	
	Total	Urbana	Rural								5ºano	9ºano
Janaúba	66.803	90,7%	9,3%	30,63	7.445,01	14,2%	408,00	54,70%	0,716	5.6	4.0	
Januária	65.463	63,1%	36,9%	9,83	4.960,88	17,4%	336,00	50,17%	0,699	5.1	3.7	
M. Claros	361.915	95,2%	4,8%	101,41	10.503,35	6,3%	568,00	31,37%	0,783	6.0	4.5	
Pirapora	53.368	98%	2%	97,12	16.716,63	7%	492,00	42,25%	0,758	6.2	4.2	

Fonte: Elaboração própria com base em dados do IBGE, INEP e PNUD. Com exceção dos anos identificados no corpo da tabela, os demais são do Censo Demográfico de 2010.

Obedecendo aos critérios estipulados na Figura 1 e nos dados apontados na Tabela 3, a seleção incidiu sobre as SRE situadas nos Municípios de Montes Claros e de Pirapora.

Após a seleção das duas SRE, procedeu-se à escolha de duas cidades - localidades das escolas estaduais. A definição das cidades seguiu os seguintes critérios socioeconômicos⁴, com base no banco de dados do IBGE (2010): na SRE situada no Município com maior índice de desenvolvimento foi indicada uma cidade, igualmente, com os maiores indicadores socioeconômicos da regional; na segunda SRE, dentre os nove municípios circunscritos, foi designada a cidade com o menor índice socioeconômico⁵.

Respeitados os procedimentos metodológicos expostos, definiu-se os dois Municípios⁶ da região Norte, local de origem das escolas estaduais onde a coleta de dados foi realizada. Um dos municípios está jurisdicionado na SRE de Montes Claros e o outro na SRE de Pirapora.

Considerando que em cada município poderia ter mais de uma escola estadual, foram estipulados como critérios de seleção de escolas: maior número de alunos e maior número de profissionais⁷. Com base no número de alunos matriculados em 2012, de acordo com dados disponibilizados pela SEE/MG à pesquisadora, em setembro de 2012, definiu-se o porte das escolas: de 0 a 500 alunos - porte pequeno; de 501 a 999 alunos - porte médio e; acima de 1000 alunos - porte grande. Após a seleção das escolas de porte grande, seguiu-se o segundo critério: maior número de profissionais. A SEE/MG organiza o quadro de pessoal de acordo com o número de alunos matriculados, aspecto confirmado pelos dados analisados: a escola de porte grande constitui a escola com o maior número de profissionais.

Portanto, a partir da configuração do campo de pesquisa apresentado, as escolas estaduais pesquisadas foram duas escolas denominadas Escola Estadual Ipê Amarelo (porte grande) e Escola Estadual Ipê Rosa (porte médio)⁸, na região Norte do Estado de Minas Gerais, ambas ministram os Ciclos Intermediários (6º e 7º anos do EF) e de Consolidação (8º e 9º anos do EF) do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

⁴ A tabela demonstrativa dos dados de seleção não foi apresentada para manter o sigilo das cidades campo de pesquisa e assim manter o anonimato dos entrevistados.

⁵ Embora, a pesquisa não tenha o objetivo de fazer a análise comparada entre as escolas pesquisadas, os diferentes critérios estipulados para a escolha dos municípios de localidade das unidades de ensino poderá demonstrar se os efeitos do AR depende do nível socioeconômico do município de localização da escola.

⁶ A fim de manter o anonimato dos entrevistados, os nomes e as características dos municípios de localização das escolas pesquisadas foram omitidos.

⁷ Com base em Nóvoa (1998), a estrutura física, administrativa e social da escola influi e diferencia na complexidade dos processos da gestão escolar.

⁸ Os nomes das duas escolas são fictícios, com vistas a não permitir a identificação das escolas e, conseqüentemente, das pessoas entrevistadas. Apesar do critério de seleção das escolas, no segundo município selecionado tem uma única escola estadual de porte médio, ora denominada E.E. Ipê Rosa.

1.2 A coleta de dados e os sujeitos da pesquisa

O universo de atores definidos para participar da pesquisa foi a equipe gestora da escola⁹, composta pelo Diretor¹⁰, Vice-Diretor, Especialista da Educação Básica (EEB)¹¹ e pelo Colegiado Escolar¹² - órgão representativo da comunidade escolar¹³ (LÜCK, 2019), os quais atendessem aos critérios especificados abaixo:

- a) Ex-Diretor: Diretor que atuou no cargo de direção no período anterior a 2008.
- b) Diretor que atuou ou estivesse atuando no cargo, no período de 2008-2012.
- c) Vice-Diretor que estivesse atuando na função, no período de 2008-2012.
- d) Especialistas da Educação Básica em exercício na escola.
- e) Colegiado Escolar: membros titulares e suplentes dos segmentos de professores, demais servidores, pai/ou responsável por aluno e alunos.

A autorização para realizar a pesquisa nas unidades de ensino estadual foi solicitada aos dirigentes das SRE nas quais as escolas estão circunscritas. Após a explicação dos objetivos da pesquisa e dos critérios de seleção, os Diretores das SRE

⁹ Segundo Lück (2009), “Na equipe de gestão tem destaque o Diretor [...] formada por Diretores assistentes ou auxiliares, coordenadores pedagógicos, supervisores, orientadores educacionais e secretários escolares” (LÜCK, 2009, p. 22). Apesar do secretário escolar, segundo Lük (2009), compor a equipe diretiva da escola, este profissional não fez parte da investigação. Optamos por acrescentar à equipe gestora o Colegiado Escolar, órgão representativo de todos os segmentos da escola. Para efeitos desta pesquisa, portanto, considera-se a equipe gestora o agrupamento formado pelo Diretor, Vice-Diretor, especialista da Educação Básica e o Colegiado Escolar.

¹⁰ O Diretor é o profissional a quem compete a liderança e a organização do trabalho de todos os que atuam no ambiente escolar, de modo a orientá-los no desenvolvimento de um ambiente educacional capaz de cumprir com seus objetivos. (LÜCK, 2009)

¹¹ Conforme a Lei n. 15.293, de 6 de agosto de 2004, a função do EEB no Estado de Minas Gerais corresponde ao funcionário da Educação que exerce atribuições de coordenação, supervisão e orientação do processo ensino-aprendizagem nas escolas estaduais. (MINAS GERAIS, 2004b)

¹² “O Colegiado Escolar é órgão representativo da comunidade escolar [...] composto por representantes das seguintes categorias: profissionais em exercício na escola, constituída dos segmentos: a) Professor de Educação Básica regente de turmas e de aulas; b) Professor de Educação Básica exercendo outras funções, Especialista em Educação Básica e demais servidores das outras carreiras; II - comunidade atendida pela escola, constituída dos segmentos: a) aluno regularmente matriculado e frequente no Ensino Médio e aluno de qualquer nível de ensino com idade igual ou superior a 14 anos; b) pai ou responsável por aluno menor de 14 anos regularmente matriculado e frequente no Ensino Fundamental”. (MINAS GERAIS, 2012f)

¹³ De acordo com Teixeira (2000), comunidade escolar refere-se aos segmentos que participam, de alguma maneira, do processo educativo desenvolvido em uma escola. Na maioria dos casos em que o termo é mencionado, agrupa-se o segmento de professores, funcionários, pais e alunos. Entretanto, segundo a mesma autora, nos documentos das políticas públicas ou textos legais que regulamentam a gestão escolar, podem ocorrer algumas variações no que diz respeito aos segmentos que compõem a comunidade escolar de uma unidade de ensino. Numa visão mais ampliada do conceito comunidade escolar, em alguns casos são incorporados os sindicatos, associações de bairro e entidades comunitárias de uma forma geral, desde que sejam atuantes na cidade ou no bairro em que a escola está localizada

assinaram o “Termo de Anuência Institucional para Participação de Escola Estadual em Projeto de Pesquisa”. A entrada na unidade de ensino foi autorizada igualmente pelo Diretor Escolar, com o consentimento da “Anuência Institucional”.

Com o acesso às escolas franqueado pelos gestores das SRE e das escolas estaduais, fez-se o primeiro contato com os Ex-diretores, Diretores, Vice-Diretores, EEB e membros dos Colegiados Escolares para explicar os objetivos da investigação, convidá-los a participar da pesquisa e entregar-lhes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para leitura, assinatura e, posterior, devolução da segunda via. Com exceção de duas EEB, todos os demais convidados consentiram em participar da pesquisa, assinando e entregando uma via do TCLE e agendando a data do encontro. Efetivamente, um conjunto de 33 pessoas participou da pesquisa.

A função desempenhada pelos integrantes do núcleo gestor das escolas, a escola de origem, a sigla utilizada para sua identificação em todo este trabalho e a quantidade de pesquisados em cada função estão demonstradas no Quadro 1. As letras das siglas correspondem às iniciais da função de cada membro da equipe gestora, as letras subscritas representam a escola de origem (IA = E.E. Ipê Amarelo, IR = E.E. Ipê Rosa) e os números, igualmente, subscritos representam a ordem do entrevistado no universo de pessoas com a mesma função.

(TEIXEIRA, 2000). Em todo este trabalho, a expressão comunidade escolar será usada para designar o agrupamento de professores, demais funcionários, pais e alunos matriculados na escola.

Quadro 1 – Identificação dos sujeitos pesquisados

Cargo/Função (apenas o Diretor ocupa um cargo) /Escola de origem	Sigla	Quantidade de pesquisados
Ex-Diretor da E.E. Ipê Amarelo	ED _{IA}	2
Ex-Diretora da E.E. Ipê Rosa	ED _{IR}	
Diretor da E.E. Ipê Amarelo	D _{IA}	2
Diretor da E.E. Ipê Rosa	D _{IR}	
Vice-Diretor da E.E. Ipê Amarelo	VD _{1IA} , VD _{2IA} , VD _{3IA}	5
Vice-Diretor da E.E. Ipê Rosa	VD _{4IR} , VD _{5IR}	
Especialista da Educação Básica da E.E. Ipê Amarelo	EEB _{1IA} , EEB _{2IA} , EEB _{3IA} , EEB _{4IA} , EEB _{5IA}	7
Especialista da Educação Básica da E.E. Ipê Rosa	EEB _{6IR} , EEB _{7IR}	
Membro do Colegiado Escolar		
Presidente do Colegiado Escolar da E.E. Ipê Amarelo	PC _{IA}	1
Segmento de Professor de Educação Básica Regente de Turmas e de Aulas do Colegiado Escolar da E.E. Ipê Amarelo.	SPC _{IA}	8
	SPC _{IR}	
Segmento de Professor exercendo outras funções, EEB e demais profissionais das outras carreiras do Colegiado Escolar da E.E. Ipê Rosa	SdpC _{IA}	3
Segmento de aluno regularmente matriculado e frequente no Ensino Médio e aluno de qualquer nível de ensino com idade igual ou superior a 14 anos do Colegiado Escolar da E.E. Ipê Rosa.	SaC _{IR}	2
Segmento de pai ou responsável por aluno menor de 14 anos regularmente matriculado e frequente do Colegiado Escolar da E.E. Ipê Amarelo.	SprC _{IA}	3
	SprC _{IR}	
Total	-	33

Fonte: Elaboração própria.

Os Ex-Diretores, os Diretores, os Vice-Diretores e as EEB foram entrevistados por meio de roteiro semiestruturado. O roteiro foi organizado em três partes: identificação do entrevistado, perfil e processos da gestão escolar democrática. No terceiro componente constavam itens inerentes à rotina de trabalho do gestor; aos espaços de participação; aos documentos políticos e normativos da escola; aos processos pedagógico, administrativo e financeiro; à atuação do gestor.

Com os membros dos Colegiados Escolares utilizou-se o método de grupo focalizado. Os temas do roteiro para debate adotaram o mesmo conteúdo dos roteiros para entrevista semiestruturada citados acima. O Quadro 2 apresenta o perfil dos entrevistados e dos participantes do grupo focal na E.E. Ipê Amarelo e na E.E. Ipê Rosa.

Quadro 2 – Perfil dos entrevistados e do Colegiado da EE Ipê Amarelo e da EE Ipê Rosa

(continua)

Ex-diretor								
Identificação	Sexo	Idade	Escolaridade	Formação	Cor	Tempo de magistério	Gestão	
							Ano/ indicação	Tempo/ gestão
ED _{1A}	M	49	Especialização	Matemática	Parda	22 anos	2007	05 anos
ED _{1R}	F	51	Especialização	Letras	Parda	32 anos	2003	10 anos
Diretor (D) e Vice-Diretor (VD)								
Identificação	Sexo	Idade	Escolaridade	Formação	Cor	Tempo de magistério	Gestão	
							Ano/ indicação	Tempo/ gestão
D _{1A}	M	35	Graduação	Ed. Física	Negra	12 anos	2011	02 anos
D _{1R}	M	34	Graduação	Geografia	Negra	14 anos	2011	02 anos
VD _{11A}	F	48	Especialização	Biologia	Parda	19 anos	2011	02 anos
VD _{21A}	M	49	Especialização	Matemática	Parda	26 anos	2007	06 anos
VD _{31A}	F	43	Especialização	Biologia	Parda	21 anos	2011	02 anos
VD _{41R}	M	33	Especialização	Ed. Física	Parda	08 anos	2008	05 anos
VD _{51R}	F	46	Especialização	Matemática	Parda	21 anos	2011	02 anos
Especialista da Educação Básica (EEB)								
Identificação	Sexo	Idade	Escolaridade	Formação	Cor- Autodeclarada	Tempo/ magistério	Tempo/ EEB	
EEB _{11A}	F	44	Especialização	Pedagogia	Branca	21 anos	12 anos	
EEB _{21A}	F	50	Especialização	Pedagogia	Branca	30 anos	13 anos	
EEB _{31A}	F	45	Mestrado	Pedagogia	Branca	19 anos	16 anos	
EEB _{41A}	F	50	Especialização	Pedagogia	Parda	25 anos	25 anos	
EEB _{51A}	F	59	Especialização	Pedagogia	Parda	25 anos	16 anos	
EEB _{61R}	F	37	Especialização	Pedagogia	Parda	13 anos	12 anos	
EEB _{71R}	F	60	Especialização	Pedagogia	Parda	33 anos	06 anos	
Perfil dos Participantes do Grupo Focal: Membros do Colegiado Escolar (C)								
Presidente (P)								
Identificação				Sexo	Idade	Escolaridade	Formação	
PC _{1A}				M	35	Graduação	Ed. Física	
Categoria profissional em exercício na escola								
Segmento de Professor de Educação Básica regente de turmas e de aulas (Sp)								
SpC _{1A}				M	53	Graduação	Letras	
				F	56	Especialização	Biologia	
				F	56	Especialização	Matemática	
				M	26	Especialização	Geografia	
SpC _{1R}				F	30	Especialização	Geografia	
				M	34	Especialização	Matemática	
				M	31	Mestrando	Matemática	
				M	33	Especialização	Matemática	

Quadro 2 – Perfil dos entrevistados e do Colegiado da EE Ipê Amarelo e da EE Ipê Rosa

(conclusão)

Segmento de Professores exercendo outras funções, EEB e demais servidores das outras carreiras (Spd)				
SdpC _{IR}	F	60	Especialização	Pedagogia
	M	52	Ensino Fundamental	9º ano
	F	52	Ensino Médio	Magistério
Categoria comunidade atendida pela Escola				
Segmento de aluno regularmente matriculado e frequente no Ensino Médio e aluno de qualquer nível de ensino com idade igual ou superior a 14 anos				
SaC _{IR}	F	18	Ensino Médio - cursando	3º ano
	M	17	Ensino Médio - cursando	3º ano
Segmento de pai ou responsável por aluno menor de 14 anos regularmente matriculado e frequente EF (Spr)				
SprC _{IA}	F	45	Ensino Médio	3º ano
SprC _{IR}	F	43	Graduação	História
	F	35	Ensino Médio	3º ano

Fonte: Elaboração própria.

As entrevistas com os gestores e as reuniões com os membros do Colegiado foram realizadas no período de 4 de outubro a 18 de dezembro de 2013, no espaço das escolas pesquisadas.

As entrevistas com toda a equipe gestora e as discussões no grupo focal foram gravadas em vídeo, e a transcrição das gravações foi realizada na íntegra. De posse da transcrição, fez-se a categorização dos dados em quadros demonstrativos, qualificando-os nas categorias analíticas: autonomia e participação nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira da gestão escolar. Em seguida, efetuou-se a tabulação dos dados em tabelas para uma representação geral e, depois em gráficos e quadros por categorias de análise em cada uma das dimensões da gestão escolar. O detalhamento das categorias de análise da gestão escolar democrática está exposto no Capítulo 4 desta dissertação.

A classificação, leitura e análise dos conteúdos dos documentos oficiais do Estado de Minas Gerais se deram no período de julho de 2012 a agosto de 2013. Nas escolas estaduais Ipê Amarelo e Ipê Rosa, a análise documental ocorreu durante os meses de dezembro de 2013 a março de 2014. Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1999) consideram a análise de documentos uma técnica de coleta de dados a partir de qualquer registro escrito que permita o seu uso como fonte de informação. Os documentos utilizados na análise documental na pesquisa estão sintetizados no Quadro 3. A análise

documental nas unidades de ensino teve como objetivo buscar evidências¹⁴ de autonomia e de participação da comunidade escolar na gestão escolar, no período anterior à implantação do “Acordo de Resultado”, de 2005 a 2007, e sua ampliação a partir de 2008.

Quadro 3 – Indexação de documentos conforme unidades de análise

Unidade de análise	Documentos e materiais de análise
Acordo de Resultados	PMDI 2003-2020 (MINAS GERAIS, 2003a); PMDI 2007-2023 (MINAS GERAIS, 2007a); PMDI 2011-2030 (MINAS GERAIS, 2011a); Plano Plurianual de Ação Governamental (2004c, 2008e, 2014); Caderno de Indicadores: Indicadores da Gestão por Resultados (MINAS GERAIS, 2009c); Caderno de Indicadores da Gestão para Cidadania (MINAS GERAIS, 2011b); Acordos de Resultados de 1ª Etapa do Sistema de Educação (MINAS GERAIS, 2007c, 2008c, 2009a, 2010a, 2011c, 2012d, 2013a); Acordos de Resultados de 2ª Etapa do Sistema de Educação (MINAS GERAIS, 2008d, 2009b, 2010b, 2011b, 2012e, 2013b); Decreto n. 43.238/2003 (MINAS GERAIS, 2003c); Decreto n. 43.506/2003 (MINAS GERAIS, 2003f); Decreto n. 43.674/2003 e Decreto n. 43.675/2003 (MINAS GERAIS, 2003g); Decreto n. 43851/2004; Decreto n. 44.447/2007; Decreto n. 44.873/2008 (MINAS GERAIS, 2008b); Decreto n. 45.191/2009; Decreto n. 45.182/2009 (MINAS GERAIS, 2009e); Decreto n. 45.121/2009; Decreto n. 45.849/2011 (MINAS GERAIS, 2011e); Decreto n. 45.941/2012 (MINAS GERAIS, 2012c); Lei Delegada n. 49/2003 (MINAS GERAIS, 2003b); Lei Delegada n. 112/2007 (MINAS GERAIS, 2007b); Lei Complementar n. 7/2003 (MINAS GERAIS, 2003e); Lei n. 14.694/2003 (MINAS GERAIS, 2003d); Lei n. 14.694/2003 (2003d); Lei n. 15.275/2004; Lei n. 15.293/2004 (MINAS GERAIS, 2004b); Lei n. 17.007/2007/MG (MINAS GERAIS, 2007d); Lei n. 17.600/2008/ (MINAS GERAIS, 2008a); Lei n. 17.347/2008; Lei n. 19.417/2011; Lei n. 19.481/2011 (MINAS GERAIS, 2011f); Lei n. 20.008/2012 (MINAS GERAIS, 2012b); Resolução conjunta SEPLAG/SEE n. 7.110/2009 (MINAS GERAIS, 2009d); Resolução SEE/MG n. 916/2007; Resolução SEE/MG n. 2.197/2012 (MINAS GERAIS, 2012e).
Gestão Escolar Democrática	Documentos oficiais: CF/1988 (Brasil, 1988), LDB/1996 (Brasil, 1996), PNE/2001(Brasil, 2001), PNE/2014 (Brasil, 2014) e CE/1989 (MINAS GERAIS, 1989), PDEMG/2011 (MINAS GERAIS, 2011f). Documentos das escolas: Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano Curricular, Regimento Escolar (RE), Atas de reunião do Colegiado Escolar, Demonstrativo de Prestação de Contas.
2ª Etapa do Acordo de Resultados na Gestão Escolar.	Documentos das escolas: PPP, Plano Curricular, RE, Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), Atas de reunião do Colegiado Escolar, contrato de 2ª Etapa do AR, Plano de Metas, Demonstrativo de Prestação de Contas.

Fonte: Elaboração própria.

1.3 A análise dos dados

Os dados coletados nas entrevistas, no grupo focal e na análise documental foram trabalhados através da análise de conteúdo. A análise de conteúdos, segundo Bardin (1977, p. 42), pode ser definida como “Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos a descrição do

¹⁴ Segundo Sebba (2007), evidências significam “Meios de provar um fato desconhecido, a sustentação de uma opinião, o uso de testemunhos e testemunhas” (p. 46).

conteúdo das mensagens”. O Esquema 1 fundamentado em Bardin (1977) foi elaborado de forma a representar os componentes teóricos conceituais da técnica e a práxis da análise da pesquisa em categorização desenvolvida nesta pesquisa.

O cotejamento dos fenômenos levantados na análise, do período pré-Acordo de Resultados (2003-2007) e do período pós-Acordo de Resultados (2008-2012), foi feito por meio da “análise comparada”, com a utilização do “modelo somente depois com grupo de comparação”. (COHEN; FRANCO, 2008)

O Acordo de Resultados em Minas Gerais consiste num processo que atrela todas as instituições públicas estaduais às estratégias do governo por meio da contratualização de resultados. Na área educacional, todas as escolas da REE/MG formalizaram o contrato de resultados a partir de 2008. Essa conjuntura impossibilitou a formação de um grupo de controle para a “análise de efeito”¹⁵, por meio de comparação dessa política pública educacional nos processos da gestão das escolas da REE/MG.

Objetivando dirimir esse impasse, utilizou-se a análise comparada, entendida como estudo de controle das generalizações, previsões ou normas com traços de imprecisões do tipo se... então... (SARTORI, 1981, p. 204). Segundo este mesmo autor, a análise por comparação consiste em uma forma de controlar proposições, hipóteses generalizadas, a fim de se descobrir a gênese dos processos. Ou seja, permite aprofundar o conhecimento sobre determinado objeto ao invés de se construir generalizações sobre ele. A comparação permite, ainda, controlar os acontecimentos por meio das semelhanças e das diferenças entre os fatos, e, a partir disso, estabelecer as causas dos eventos. Sartori (1981, p. 209) assegura que, para uma boa análise comparada, se torna imperativo equilibrar as semelhanças e as diferenças dos acontecimentos, uma vez que as comparações se arriscam a oscilar perigosamente entre dois extremos: o excesso de assemelhamento, que torna vão o controle, e o excesso de diferenciação, que torna inútil a comparação.

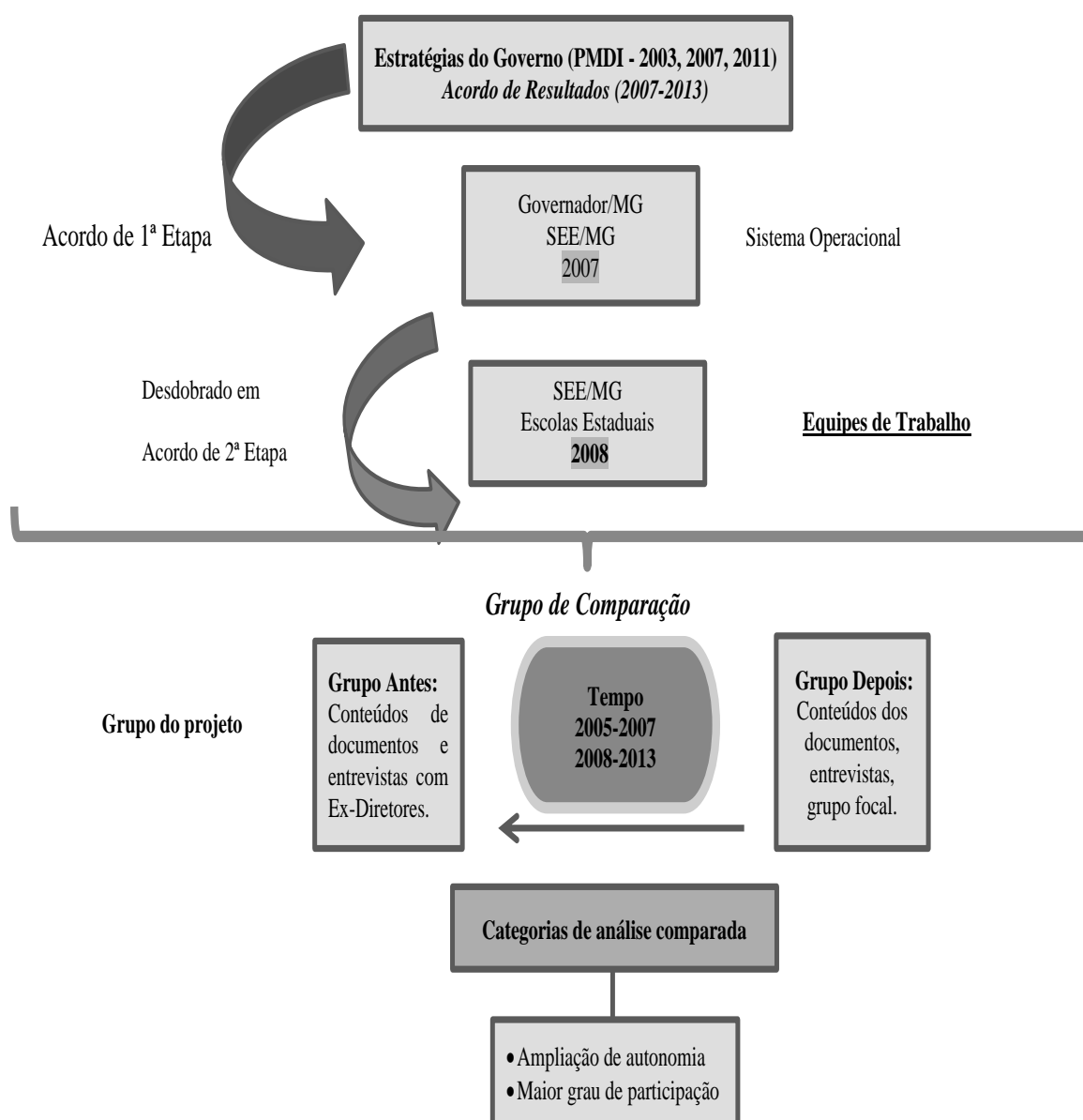
Na falta de um grupo testemunha de escolas para comparação, utilizou-se o “modelo somente depois com grupo de comparação” como alternativa capaz de eliminar os efeitos exteriores não atribuíveis ao Acordo de Resultados. Este modelo de comparação, apresentado por Cohen e Franco (2008), considera somente o grupo objeto de um projeto ou programa. Nesta pesquisa, o grupo “somente depois” foi formado pelas escolas signatárias da 2ª Etapa do Acordo de Resultados e o grupo de comparação

¹⁵ Por análise de efeito entende-se toda conduta ou acontecimento que se pode dizer que sofreu determinada influência de algum aspecto de programa ou de um projeto. (COHEN; FRANCO, 2008)

foi formado a partir da reconstituição das condições da gestão escolar do período de 2005-2007.

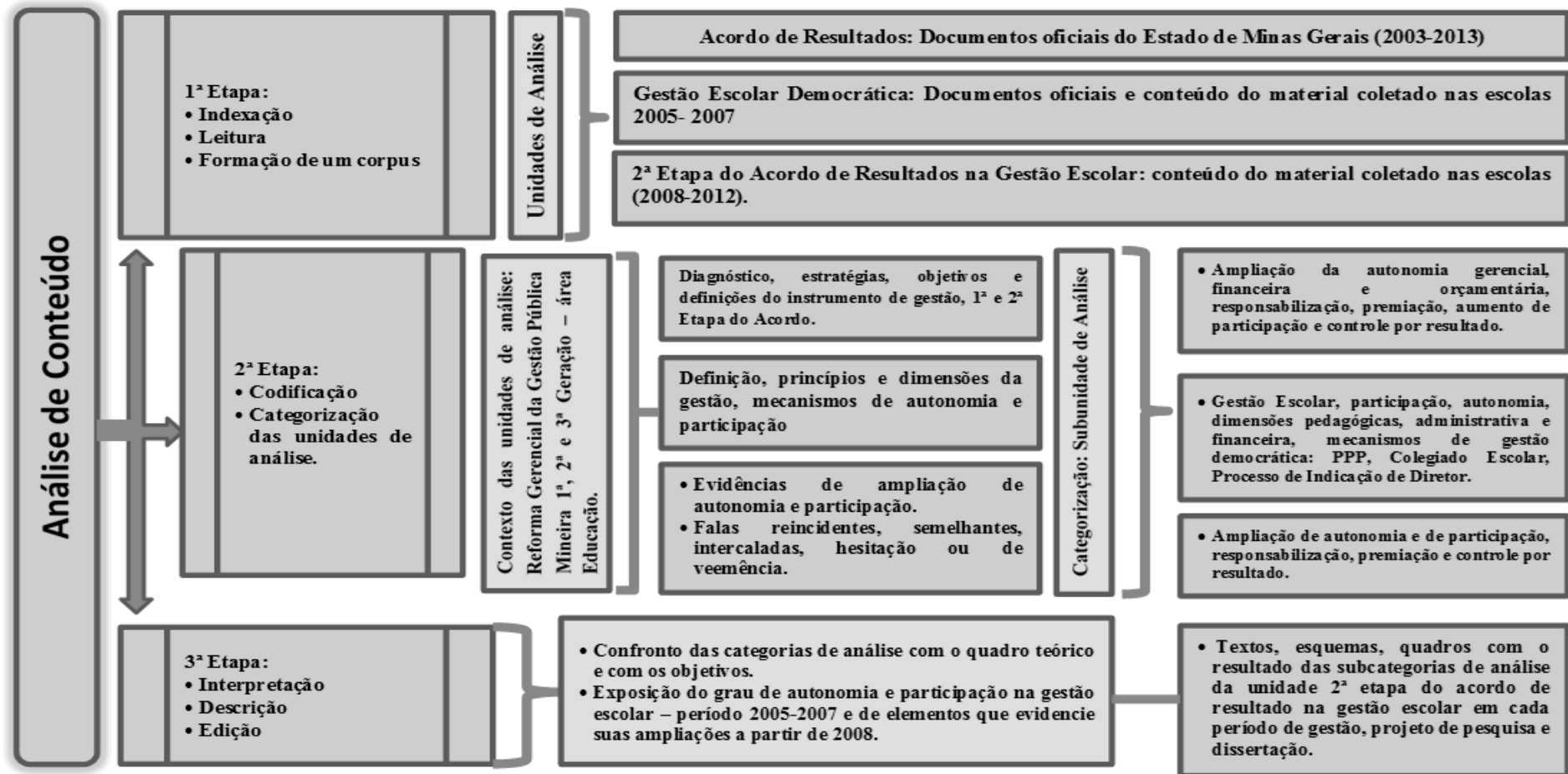
A comparação das semelhanças e diferenças entre a análise dos dados de 2008-2012 com as de 2005 a 2007 permitiu interpretações sobre os efeitos do Acordo de Resultados sobre os processos de gestão escolar. Os passos da análise comparada estão representados no Esquema 2.

Esquema 2: Análise comparada dos efeitos da 2ª Etapa do Acordo de Resultados na Gestão Escolar



Fonte: Elaboração própria.

Esquema 1- Matriz da análise de conteúdos



Fonte: Elaboração própria.

1.4 A Validação dos Dados

Para validar os fenômenos analisados, lançamos mão da triangulação dos métodos utilizados nesta pesquisa: entrevista, grupo focal e análise documental. Com base em Flick (2004), a triangulação consiste na combinação de diferentes metodologias na pesquisa dos mesmos fenômenos observados, em um processo capaz de validar evidências de diferentes tipos de dados ou métodos de compilação de dados com vista a assegurar a precisão do estudo. Segundo o mesmo autor, não se obtêm as informações precisas de uma única fonte, um único indivíduo ou um único processo de compilação de dados. Os dados coletados nas entrevistas semiestruturadas foram cruzados com os registros dos debates no grupo focal e com a análise de documentos, o que possibilitou a condução coesa da descrição dos dados investigados e a validação da compreensão global dos efeitos da “2ª etapa do Acordo de Resultados” sobre os processos da gestão das E.E. Ipê Amarelo e da E.E. Ipê Rosa.

Capítulo 2 - Gestão Escolar Democrática: o conceito e a experiência anterior ao "Choque de Gestão" no Estado de Minas Gerais

2.1 Apresentação

A Constituição Federal de 1988 (CF/1988) não definiu o significado de Gestão Escolar Democrática e nem estabeleceu nenhum mecanismo para sua efetivação (BRASIL, 1988), deixando esta regulamentação para a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Lei promulgada em 1996, oito anos depois da CF/1988, a LDBEN, por sua vez, transferiu a definição de normas da gestão democrática da educação para os sistemas de ensino.

Segundo Cury (2005), o Congresso Constituinte da CF/1988 votou os princípios democráticos educacionais sob uma ordem jurídica com duas dimensões. A primeira estava relacionada à oposição aos ditames do Regime Militar; a segunda dimensão, ligada à proposição de um novo estilo democrático de administrar a “coisa pública”. Entretanto, segundo o autor, “seja em contraposição a cultura instalada tradicionalmente, seja em função da criação e manutenção dos institutos próprios da democracia, nascem os princípios éticos estabelecidos na Constituição de 1988” (CURY, 2005, p. 16) e a instituição no Brasil de um “Estado democrático de direito” (BRASIL, 1988, art. 1º).

Cury (2005; 2007) refere-se à noção de “Estado Democrático de Direito”¹⁶ como uma âncora constitucional que fundamenta a gestão democrática, pois “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988, CF/1988, artigo 1º, § único). Como garantia do sufrágio universal, o artigo 14 da Constituição, em decorrência do parágrafo único, do artigo 1º, reconhece o referendo, o plebiscito e a iniciativa popular como formas alternativas e complementares do processo democrático representativo, como que a reforçar o princípio democrático da “vontade geral”. Em decorrência disso, para esse autor,

a gestão democrática é um princípio do Estado nas políticas educacionais que espelha o próprio **Estado Democrático de Direito** e nele se espelha,

¹⁶ De acordo com Cury (2005), o “Estado Democrático de Direito” adota de forma explícita e concreta a soberania da lei e do regime representativo e, por isso, é um “Estado de Direito”. Ao mesmo tempo, é um “Estado que reconhece e inclui o poder popular como fonte do poder e da legitimidade e o considera como componente dos processos decisórios mais amplos de deliberação pública e de democratização do próprio Estado”. (CURY, 2005, p. 18)

postulando a **presença dos cidadãos no processo e no produto** de políticas dos governos. Os cidadãos querem mais do que ser executores de políticas, querem ser ouvidos e ter presença em arenas públicas **de elaboração e nos momentos de tomada de decisão**. Trata-se de democratizar a própria democracia. Tal é o caso dos múltiplos Conselhos hoje existentes no âmbito de controle e fiscalização de recursos obrigatórios para a educação escolar, da merenda e de outros assuntos. Tal é o caso também dos orçamentos participativos em diversos municípios do país. É neste sentido que a gestão democrática é um princípio constituinte dos Conselhos intra-escolares como os **Colegiados**, o Conselho da Escola, os Conselhos dos Professores e outras formas colegiadas de atuação. (CURY, 2005, p. 18, grifos nossos)

A Carta Constitucional de 1988 institui a "democracia participativa" e a possibilidade de o povo exercer o poder "diretamente" através da Gestão Democrática do Ensino Público (Art. 206, inciso VI) num contexto de luta pela construção da democracia e da instalação do processo de democratização da educação brasileira (MINTO, 2010). Essa análise induz ao entendimento de que a CF/1988, ao incorporar a gestão democrática da educação em seu texto, o fez, principalmente, por atender a demanda dos movimentos sociais. (OLIVEIRA, 2008; MINTO, 2010)

Quanto à “gestão democrática” da educação, a CF/1988 não expôs como ela se implantaria. Apenas faz referência à “Gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988, CF/1988, art. 206), deixando as orientações efetivadoras da gestão democrática para serem regulamentadas na LDBEN, a ser elaborada posteriormente¹⁷.

A “gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência” (CURY, 2007, p. 494). Esses atributos expressam a gestão democrática escolar, quando voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação coletiva, e levam Cury (2005) a concluir que a Gestão Escolar Democrática pensada na CF/1988 é uma “gestão de autoridade compartilhada” (p. 19).

Com a atribuição de formular medidas legais que garantissem o princípio básico de democratização do ensino público, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação, (LDB/1996, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/1996), contempla a gestão democrática do ensino público, na forma da Lei, e delibera que os sistemas de ensino o garantam em suas legislações educacionais (BRASIL, 1996). Ao remeter para os sistemas de ensino a definição das “normas de gestão democrática do ensino [...], de

¹⁷ A nova LDBEN foi promulgada somente em 1996, após a implantação da “Nova Gestão Pública Gerencial” no Brasil em 1995.

acordo com as suas peculiaridades”, a LDB/1996, assim como a CF/1988, conserva o princípio da autonomia dos entes federados.

Com o propósito de subsidiar os entes subnacionais a cumprir com essa determinação, a LDB/1996 estabelece como diretriz nacional de democratização da gestão das unidades escolares o princípio da participação da comunidade escolar e local nos processos de gestão. Esse princípio propõe a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e; da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. (BRASIL, 1996, LDB/1996, art. 14, incisos I e II)

A LDB/1996, além disso, no artigo 15, determina que os sistemas de ensino assegurem às unidades escolares públicas da Educação Básica que os integram “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira” (BRASIL, 1996, LDB/1996, art. 15). Ao exigir dos sistemas de ensino a garantia da autonomia como princípio democratizante da gestão das escolas públicas, a LDB ordena que ela ocorra nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira. (NEVES, 2009)

O Estado de Minas Gerais, no entanto, desde o ano de 1983, havia implantado os Colegiados Escolares como espaço de participação e exercício da autonomia da escola. No ano de 1989 inseriu o processo democrático de escolha de diretor pela comunidade escolar na Constituição Estadual.

O Acordo de Resultados, instrumento de gestão pública do Estado de Minas Gerais, contido no conjunto de políticas públicas integradas implantadas a partir de 2003, traz como prerrogativa ampliar a autonomia gerencial dos órgãos e entidades que pactuarem metas com o Governo do Estado a partir de 2008. Para compreender a gestão das escolas estaduais, no Norte de Minas Gerais, destaca-se os aspectos legal, conceitual e empírico da Gestão Escolar Democrática, bem como os possíveis elementos que evidenciem estes princípios no conteúdo das políticas públicas educacionais no âmbito do Estado de Minas Gerais, conforme propor-se-á nos capítulos seguintes. Esta seção da dissertação se organiza em dois segmentos e aborda: (i) a fundamentação teórica que apoia a compreensão dos conceitos que estruturam a Gestão Escolar Democrática; (ii) o movimento de democratização da gestão escolar no Estado de Minas Gerais, com enfoque nas políticas públicas educacionais direcionadas a garantir os princípios da autonomia e da participação no período de 1983 a 2002, anterior à implementação do chamado "Choque de Gestão" – conjunto de políticas onde se insere o Acordo de Resultados, que será objeto de análise do capítulo seguinte.

2.2 Fundamentos conceituais da Gestão Escolar Democrática

Por Gestão Escolar Democrática compreende-se um processo político no qual as pessoas que atuam na e sobre a escola diagnosticam seus problemas, discutem, decidem, planejam e executam planos com vista à melhoria das questões diagnosticadas; monitoram, controlam e avaliam esse conjunto de ações regularmente a fim de garantir o cumprimento dos objetivos e das metas definidas na elaboração de um projeto próprio; dispõem de dotação com meios para atenderem de forma útil e atempada aos desafios e necessidades cotidianas. Esse processo é sustentado pela interlocução, pela singularidade e pelo reconhecimento às alteridades metodológicas, políticas e culturais das diversas funções presentes na escola, com base na participação ativa de todos os segmentos da comunidade escolar, no respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões; na garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola e aproximação do centro de decisão da realidade escolar. (NÓVOA, 1998; CURY, 2005; SOUZA, 2009)

A CF/1988, ao instituir os princípios fundamentais da democracia (Art. 1º) e a gestão democrática do ensino público (Art. 206), referencia a gestão democrática como um instrumento da democracia participativa que possibilita aos membros de uma comunidade escolar o exercício do princípio da autonomia. Melo (1991) destaca que a gestão democrática no espaço escolar se efetiva por meio da participação dos profissionais e da comunidade escolar na elaboração do projeto pedagógico da escola, como também por meio do exercício da autonomia na dimensão das gestões pedagógica, administrativa e financeira.

Etimologicamente, autonomia significa a faculdade individual, coletiva ou institucional de produzir para si a própria lei - *autós* (por si mesmo, próprio) e *nomos* (lei). (DI PIETRO, 2005; ZATTI, 2007)

Zatti (2007), para definir o termo autonomia, recorre ao *Vocabulário técnico e crítico da Filosofia*, onde autonomia “é a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete” (p. 12). Segundo o autor, a condição autônoma ocorre através do exercício do poder, e da capacidade de realizar. Ter poder significa determinar para si a própria lei. O que diz respeito à liberdade de conceber, de planejar, de idealizar e decidir - traduz-se na prática da condição autônoma. Já o aspecto do realizar está ligado à competência, às condições de fazer, de executar aquilo que se planejou com base nas próprias leis.

Não obstante, a autonomia não é absoluta, é condicionada a fatores legais e culturais, às regras¹⁸ e normas¹⁹ de conduta. O fazer humano ocorre numa sociedade permeada de leis naturais, civis e de convenções humanas e sociais, porquanto o homem não somente existe, mas coexiste, vive em companhia de outros indivíduos (REALE, 2001; ZATTI, 2007). Em razão da coexistência, os homens instituem entre si relações de coordenação, de subordinação, de integração, as quais acontecem sob as regras de organização e de conduta. Segundo Reale (2001), as regras sociais ordenam a conduta, tanto as morais como as jurídicas e as convencionais (ou de trato social). É próprio do Direito²⁰ ordenar a conduta. Conforme ainda esse autor, o Direito não visa ordenar as relações humanas entre si para satisfação apenas de poucos indivíduos, mas, ao contrário, para realizar uma convivência ordenada: o bem comum. Nesse aspecto, o bem comum é a ordenação daquilo que cada sujeito pode realizar sem prejuízo do bem alheio, uma composição harmoniosa do bem de cada um com o bem de todos. Assim, Reale (2001) denomina a validade “objetiva” e “transpessoal” das normas jurídicas, as quais se põem acima das pretensões dos homens em uma relação, como “heteronomia”. Há, de acordo com esse autor, um caráter de “alheidade” do indivíduo, no Direito, com relação à regra e às normas. Essas circunstâncias levam Reale (2001) a compreender que o Direito é heterônomo, visto ser posto pelo Estado; aquilo que juridicamente todos os homens são obrigados a cumprir. Deste modo, se o Estado é constituído pela sociedade, os homens estão a se governar.

Se para Reale (2001) a heteronomia é a execução das normas e regras pela coletividade, previstas no Direito, que por si é heterônimo, Zatti (2007), por sua vez, define a heteronomia a partir do significado da autonomia, trata a heteronomia como oposto da autonomia. Se autonomia caracteriza quem determina a própria lei, a situação de quem é determinado por algo externo a si é a heteronomia, lei que procede do outro - *hetero* (outro), *nomos* (lei) (ZATTI, 2007). Heteronomia, neste sentido, é a “condição de uma pessoa ou de uma coletividade que recebe do exterior a lei à qual se submete”. (ZATTI, 2007, p. 12)

¹⁸ Para Reale (2001), a regra representa uma medida da conduta, define até que ponto o indivíduo pode ir, dentro de quais limites pode se situar como pessoa e sua própria atividade. Toda e qualquer regra apresenta-se como delimitação do agir; regra costumeira, de trato social, de ordem moral ou jurídica, ou religiosa, é sempre medida daquilo que se pode ou não praticar, do que se deve ou não se deve fazer.

¹⁹ O vocábulo norma, de acordo com Reale (2001), traduz a previsão de um comportamento que, à luz da escala de valores dominantes numa sociedade, deve ser geralmente esperado como comportamento normal de seus membros.

²⁰ Direito aqui é entendido como o conjunto de normas jurídicas vigentes em um país (direito objetivo), o que traduz a lei como forma privilegiada de manifestação da soberania popular. (BOBBIO, 1998)

O exercício da autonomia pelo núcleo gestor na direção dos processos da gestão escolar não significa posse absoluta e ilimitada do poder, nem mesmo autossuficiência individual, coletiva ou institucional, muito menos ausência do Estado na manutenção da unidade escolar. Antes, indica uma esfera particular de poder cuja existência e condição é garantida dentro dos próprios limites do poder da entidade central e do poder do Estado. Uma autonomia que, apesar de ser distinta, não é incompatível com as outras leis, pois procede da razão, da outorga de poder de quem o detém. Como reconhece Adrião,

a necessidade de relativa autonomia das escolas como princípio necessário ao desenvolvimento de sua tarefa educativa não significa reduzir a capacidade de investimento estatal em sua manutenção, tampouco abandonar os atores escolares à própria sorte. A autonomia da escola só se efetivará, desde que a escassez de recursos para a viabilidade de seus projetos pedagógicos não suplante o exercício democrático das decisões coletivas e a oportunidade de criação de alternativas. (ADRIÃO, 2006, p. 50)

Portanto, uma instituição que implemente as exigências para conduzir os seus processos de gestão sobre os pressupostos etimológicos do termo autonomia caminha em direção à autogestão²¹. Porém, nesta acepção, admite-se uma ressalva suscitada por Azanha (1993), a respeito da definição deste termo no campo da Educação: “hoje, a palavra 'autonomia', que etimologicamente quer dizer o governo de si próprio, corre o risco de abrigar significados incompatíveis com esse núcleo de significação” (p. 45).

A imprecisão na definição do termo autonomia na Educação, como comentada por Azanha (1993), talvez seja gerada, pela impossibilidade de se ter autonomia sem a descentralização, pois a autonomia está intimamente relacionada à descentralização, como discorrem Bobbio (1998) e Di Pietro (2005). Neste sentido, Di Pietro define autonomia com base na descentralização política e na descentralização administrativa²².

²¹ Entende-se por autogestão “um sistema de organização das atividades sociais, desenvolvidas mediante a cooperação de várias pessoas [...], onde as decisões relativas à gerência são diretamente tomadas por quantos aí participam, com base na atribuição do poder decisório às coletividades definidas por cada uma das estruturas específicas de atividade (empresa, escola, bairro, etc.)” (BOBBIO, 1998, p. 74). No conceito de autogestão há duas determinações essenciais: a primeira é a superação da distinção entre quem toma as decisões e quem as executa; a segunda é a autonomia decisória de cada unidade de atividade, ou seja, a superação da interferência de vontades alheias às coletividades concretas na definição do processo decisório. A autogestão se caracteriza como o mais alto grau de participação, o exercício do poder, ápice de uma gestão democrática (CARVALHO, 1983). A autogestão deseja tornar realidade a socialização do poder gerencial, atribuindo aos trabalhadores, através de seus delegados, poder deliberativo em todas as decisões que lhes dizem respeito (BOBBIO, 1998). Autogestão, portanto, não significa autossuficiência e nem anarquia.

²² Para explicar a possibilidade de autonomia por descentralização política e autoadministração por meio da descentralização administrativa, Di Pietro (2005) usa como exemplo a combinação das duas modalidades de descentralização no Brasil outorgada aos entes subnacionais. A descentralização política é “uma parcela de competência própria que podem [os Estados e Municípios] exercer com autonomia

Segundo ela, o vocábulo autonomia significa, para as entidades, “o poder de editar as próprias leis, sem subordinação a outras normas que não as da própria Constituição; neste sentido, só existe autonomia onde haja descentralização política” (DI PIETRO, 2005, p. 362). Por sua vez, autoadministração “dá ideia de capacidade de gerir os próprios negócios, mas com subordinação a leis postas pelo ente central; é o que ocorre na descentralização administrativa”. (DI PIETRO, 2005, p. 362)

Segundo Di Pietro (2005), descentralização é a distribuição de competências de uma para outra pessoa física ou jurídica, e ocorre quando um ente da administração direta outorga competência para um agente da administração indireta²³, sendo pessoa física ou com personalidade jurídica própria. Segundo essa autora, o termo descentralização difere de desconcentração. A desconcentração é a distribuição interna de competências dentro da mesma pessoa jurídica, e ocorre quando uma entidade²⁴ da administração direta distribui competências para órgãos²⁵ que compõem a sua hierarquia administrativa. A administração central, ao desconcentrar competências aos órgãos hierarquicamente a ela subordinados, cria uma condição de coordenação e de subordinação entre uns e outros, sem outorga de autonomia, mas apenas com prerrogativas de competências definidas para exercer determinadas funções e atribuições. A desconcentração é realizada com o objetivo de descongestionar uma administração central; uma entidade da administração direta tira do centro um volume grande de atribuições para órgãos inferiores na hierarquia administrativa, a fim de garantir o seu desempenho de forma mais adequada, não caracterizando autonomia (DI PIETRO, 2005). Essa definição conceitual impossibilita referir-se às escolas públicas brasileiras como organizações autônomas, haja vista serem unidades de ensino

(sem subordinação a leis federais) e, [descentralização administrativa] fixando-se uma parcela de competência concorrentes em que as leis locais se subordinam às leis federais, onde criam entidades com personalidade jurídica própria, com capacidade de autoadministração, porém sem autonomia". (DI PIETRO, 2005, p. 362)

²³ Administração indireta, conforme citado no artigo 4º do Decreto n. 200/67, citado por Di Pietro (2005), “significa o conjunto de pessoas jurídicas, de direito público ou privado, criadas por lei, para o desempenho de atividades assumidas pelo Estado, como serviços públicos ou a título de intervenção no domínio econômico”. (DI PIETRO, 2005, p. 370)

²⁴ De acordo com Meirelles (1992), “entidade é pessoa jurídica, pública ou privada e órgão é elemento despersonalizado incumbido da realização das atividades da entidade a que pertence, através de seus agentes” (p. 62).

²⁵ Órgão é a unidade de atuação integrante da estrutura da Administração direta e indireta, é um centro de competências desprovido de personalidade jurídica própria, criado por lei, para o desempenho das funções administrativas do Estado. Os órgãos são meros instrumentos de ação da entidade jurídica, preordenados ao desempenho das funções que lhes forem atribuídas pelas normas de sua constituição e funcionamento imputado pela pessoa jurídica a que pertencem. (MEIRELLES, 1992)

vinculadas ao órgão central administrativo, as Secretarias de Educação, quer sejam estaduais ou municipais, sem personalidade jurídica própria.

Numa explicação similar à de Di Pietro (2005), Rivas (1991) tratou dos conceitos de descentralização e desconcentração na área educacional a partir da análise das políticas de descentralização realizadas na América Latina. A diferença é que Rivas (1991) inclui o termo desconcentração como uma modalidade da descentralização. Por se tratar de um processo na área da Educação, implementado por diferentes governos em toda a América Latina, o autor oferece uma explicação mais geral desse conceito. Para ele, a descentralização como execução política ocorre por meio da descentralização, propriamente dita, e a desconcentração. Na desconcentração, a entidade gestora central repassa funções a organizações e órgãos regionais que dependem diretamente de sua decisão, em que esses órgãos não têm autonomia para decidir, pois dependem diretamente do poder central. Na descentralização, as entidades regionais e locais têm autonomia; elas não apenas executam tarefas educativas, mas desempenham o exercício autônomo sobre a gestão do financiamento, elaboração do currículo local, administração e gestão educacional em áreas geográficas específicas (RIVAS, 1991). Assim, tanto na definição de Di Pietro (2005) como na de Rivas (1991), a descentralização dos processos políticos de um governo promove a autonomia de entidades legalmente autônomas, enquanto a desconcentração não gera a autonomia e ocorre em órgãos vinculados à uma entidade central detentora de autonomia política.

No Brasil na década de 1980, segundo Adrião (2006), as políticas públicas no âmbito nacional postulavam, na dinâmica “descentralizadora” da Gestão Democrática Escolar, entre outros elementos, a implantação da gestão coletiva; a participação da comunidade na definição de metas e objetivos escolares; a constituição de instâncias coletivas de professores; a eleição dos dirigentes escolares; o financiamento da escola pelo Estado. Na década de 1990, segundo a mesma autora, no Brasil, os conteúdos das políticas públicas para a Gestão Escolar Democrática passam a demandar “descentralização” às ações para escola, inclusive de recursos financeiros; responsabilização das equipes escolares pelos resultados acadêmicos dos alunos avaliados externamente; melhores salários para os professores; monitoramento dos trabalhos escolares pelas famílias. (ADRIÃO, 2006)

É neste contexto de definição de gestão democrática da Educação que o termo autonomia vai alargando o seu significado, ganhando um tom de ambiguidade nem sempre compatível com sua definição etimológica. A autonomia, em alguns casos,

deixa de significar uma condição de trabalho, que as próprias escolas estabelecem, para ser algo outorgado por políticas públicas educacionais, nas quais a autonomia escolar surge como o ponto de partida de uma Reforma Educacional, sem, contudo, garantir às escolas a competência para tomar decisões que são básicas na rotina dos seus processos de gestão (AZANHA 1993; ADRIÃO, 2006; MARTINS, 2001). Neste curso, a autonomia se transforma em um meio, um instrumento para atingir fins educacionais propostos centralmente nos órgãos de comando, adquirindo assim um caráter tático, mais do que de condição da organização social.

Outra influência na condição autônoma de uma organização diz respeito à forma como o Estado ou o órgão detentor do poder delibera sobre os princípios da Gestão Escolar Democrática, influenciando diretamente sobre a autonomia das unidades de ensino. De acordo com Barroso (1996, 2004, 2008), as premissas de “Reformas Educacionais” de “descentralização” e ampliação de autonomia podem impor, por meio de estratégias padronizadas às escolas, uma autonomia “decretada”, “oferecida” ou uma autonomia como “ficção legal” e/ou mesmo transferida à escola como tecnologia de governo, como discorre Graizer (2010). Como veremos a seguir, a autonomia conceituada, conforme a conveniência do momento, pode inviabilizar os princípios finalizadores do autogoverno - a autogestão.

A respeito da conceitualização da autonomia da escola, Barroso (1996) adota uma perspectiva crítica de estudo, propondo dois níveis de análise: a autonomia “decretada” e a autonomia “construída”. Para análise da autonomia “decretada”, Barroso (1996) propõe “desconstruir os discursos legitimadores das políticas de descentralização e de autonomia das escolas, interpretando as formas e fundamentos das medidas que são propostas e, ao mesmo tempo, confrontando-as com as estruturas existentes e as contradições da sua aplicação prática” (BARROSO, 1996, p. 1). No segundo caso, da autonomia “construída”, a análise se faz por meio de “reconstituir os discursos das práticas, através de um processo de reconhecimento das formas de autonomia emergentes no funcionamento das escolas, nas estratégias e na *acção* concreta dos seus *actores*”. (BARROSO, 1996, p. 1)

A autonomia da escola, segundo esse autor, não deve ser vista como uma autonomia individual dos gestores, dos professores ou dos pais, mas como “o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência externa e interna, dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local” (BARROSO,

1996, p. 11). Isso ocorre porque a autonomia “afirma-se como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à *acção* dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela *interacção* dos diferentes *actores* organizacionais numa determinada escola”. (BARROSO, 1996, p. 11)

Seguindo essa lógica, Barroso (1996) afirma que, inversamente à ideia subjacente às estratégias “reformistas” de descentralização e ampliação de autonomia por imposição de normas padrão de eficácia e de eficiência às escolas, legitimamente, não existe uma "autonomia decretada". Não há como decretar autonomia, pois,

O que se pode decretar são as normas e regras formais que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. Essas normas podem favorecer ou dificultar a "autonomia da escola", mas são, só por si, incapazes de a criar ou a destruir. (BARROSO, 1996, p. 11)

Quanto à visão da autonomia da escola como autonomia “construída”, entende-se que “não há 'autonomia da escola' sem o reconhecimento da 'autonomia dos indivíduos' que a compõem” (BARROSO, 1996, p. 11). A autonomia escolar, assim, é fruto da ação concreta das pessoas que a constituem no uso das suas margens de autonomia relativa. Portanto, não existe uma "autonomia" abstrata da escola desvinculada da ação autônoma dos seus membros. Apesar desse entendimento, nem sempre a "autonomia" dos indivíduos da escola reforça a "autonomia" formal da instituição, pois muitas vezes a persistência de sistemas burocráticos colabora para aumentar as "zonas de incerteza" organizacionais e, conseqüentemente, alargar as margens de autonomia individual dos seus atores. (BARROSO, 1996)

Em outra ocasião, Barroso (2004), referindo-se à autonomia das escolas em Portugal, alude à “autonomia como uma ficção necessária”. Segundo ele, a autonomia tem sido uma ficção porque raramente superou o discurso político. A sua aplicação sempre esteve distante da concretização efetiva de suas perspectivas. Mas, é uma “ficção necessária” por ser impraticável pensar o funcionamento democrático da organização da escola e a sua adequação às especificidades de seus alunos e das suas comunidades, sem oferecer aos atores das escolas a competência concreta de determinarem suas normas, suas regras e tomarem decisões próprias, nas diferentes dimensões administrativa, pedagógica e financeira de sua gestão. Contudo, em Portugal, como em outros países, segundo o autor, na conjuntura das estratégias políticas, a “ficção” da autonomia das escolas tornou-se “uma 'mistificação' legal, mais para 'legitimar' os objetivos de controle por parte do Governo e de sua administração, do que

para 'libertar' as escolas e promover a decisão dos seus órgãos de gestão". (BARROSO, 2004, p. 50)

A “autonomia como ficção legal” se apresenta por meio de leis, decretos, resoluções, normas, regulamentos, que direta ou indiretamente se relacionam com a autonomia das escolas, sempre assumindo uma estratégia de “reforma” da organização escolar, tendo em vista o acordo com os seus proponentes, melhorar o funcionamento de sua gestão e de sua qualidade, e aumentar a eficácia de seus resultados. (BARROSO, 2004)

Ainda segundo Barroso (2004), as políticas de reforço da autonomia das escolas revelam preocupações gestionárias que se integram na “nova administração pública”. As medidas indicadas neste modelo de gestão apontam para a necessidade de modernizar os sistemas da gestão escolar, aliviando o órgão central das tarefas de execução, introduzindo procedimentos menos burocráticos, inspirados na moderna gestão empresarial, e admitindo formas mais eficazes de controle, através de processos de contratualização e avaliação. Todavia, segundo ele, apesar da antagônica ampliação da autonomia escolar baseada no modelo da “Nova Gestão Pública”, o reforço da autonomia escolar constitui uma necessidade essencial para revitalização de sua democracia interna. Esse raciocínio o leva a ponderar que democracia sem autonomia é apenas uma retórica ideológica, pois,

na verdade, embora nem toda autonomia seja democrática, não há democracia sem autonomia. Só a autonomia garante o poder, os recursos e capacidade de decisão coletiva, necessários ao funcionamento democrático de uma organização. Sem autonomia, a democracia não passa de uma ideologia. (BARROSO, 2004, p. 74)

Graizer (2010), por sua vez, aborda a “autonomia como tecnologia de governo”, uma forma de autonomia utilizada no sistema educativo que contrasta claramente com a autonomia entendida como ferramenta de autogestão das organizações. Os comentários de Graizer (2010) partem da definição de autonomia como a capacidade institucional de criar suas próprias regras. No entanto, ele conclui que as organizações escolares modernas nasceram à luz de controles e regulações externas fortes e bem definidas. Portanto, em termos gerais, as unidades escolares nunca tiveram o poder de ditar suas próprias normas e regras de funcionamento, o que classifica a autonomia da gestão escolar como “regulada” – uma condição heterônima.

Ainda de acordo com Graizer (2010), a autonomia deveria ser construída discursivamente no campo da recontextualização oficial em relação a outros elementos

no campo de atuação da escola, os quais devem ser considerados: a responsabilização das organizações com os seus resultados; a necessidade de a escola avaliar e medir os resultados do seu desempenho para prestar contas ao órgão central e à comunidade; o lugar central que ocupam os líderes, os diretores das instituições; e no planejamento das ações através de técnicas de elaboração de projetos que respondam à necessária correlação entre autoavaliação e autodiagnóstico dos problemas detectados. Ainda conforme Graizer (2010), a autonomia também se articula com as novas formas de participação “obrigada”, percebida pela formulação de diversos projetos e controle de resultados. A autonomia, entendida nesse contexto, seria uma “autonomia regulada”, definida de maneira heterônoma, pois não são as próprias organizações que definem suas normas e critérios de funcionamento, mas os órgãos de comando.

Na democracia participativa, como dispõe a CF/1988, de acordo com Bordenave (1983), é fundamental a microparticipação, aquela que se dá no ambiente escolar, por exemplo, pois é lá que a práxis²⁶ participativa se desenvolve. Democracia não é apenas um método de governo onde existe eleição, mas um modo de relacionamento entre as pessoas – “democracia é um estado de participação”. (BORDENAVE, 1983, p. 8)

Etimologicamente, a palavra participação deriva da palavra “parte”, que significa fazer, tomar, ter e sentir-se “parte” de uma organização. Sentido amplo que permite diversificar as formas da participação em “ativa” em “passiva”. A participação ativa configura a maneira das pessoas “tomarem parte” nas decisões de uma organização: fortalece o poder de reivindicação da coletividade, resolve conflitos de maneira satisfatória e intensifica a construção democrática no constante processo de tomada de decisões e não somente nas eleições periódicas. Na participação “passiva”, a comunidade assume os benefícios subjacentes da participação instrumental, os convocados fazem parte como “convidados de pedras” ou como “fantoques”, fazem parte das reuniões, anuem determinações, mas não tomam parte nas decisões importantes, seja por não sentir-se parte ou por não dispor de poder para deliberações (BORDENAVE, 1983). A partir do momento em que o indivíduo se propõe a participar, a prova de fogo não é o quanto se “torna parte”, mas como se “torna parte” (BORDENAVE, 1983). Neste sentido, Bobbio (1998, p. 888) comenta que o termo participação adapta-se a distintas explicações, já que se pode participar, ou assumir parte nalguma coisa, de modo bem diferente, desde a condição de um mero espectador

²⁶ Segundo Bordenave (1983, p. 73), práxis é um “processo que mistura a prática, a técnica, a invenção e a teoria, colocando-as ao serviço da luta pelos objetivos do povo”.

mais ou menos marginal à de protagonista proeminente. O termo participação, para Bobbio (1998), tomado em sentido lato, está direcionado para situações em que o indivíduo contribui direta ou indiretamente para uma decisão política. Na contribuição direta tem-se a escolha de dirigentes; na indireta, a participação na tomada de decisões.

Na concepção de Bordenave (1983), o termo participação engloba o “aspecto instrumental” e o “afetivo”. O instrumental se caracteriza pela definição dos benefícios da participação definidos e prescritos em leis e regulamentos, atrelando-a aos resultados objetivos do participar. O aspecto “afetivo” distingue-se pela motivação das pessoas ao tomarem parte de uma atividade da coletividade, pela realização pessoal, que vai além dos resultados úteis da participação, por poder mudar os rumos da gestão. O objetivo final de uma organização que estimula a participação deve ser a autogestão, pois a “real” participação tem em vista o autogoverno - governar por si mesmo, o que implica que os grupos estabelecidos com alto grau de participação dispõem de uma relativa autonomia em relação aos poderes do Estado. Na autogestão, não se deve confundir autonomia com anarquia²⁷ ou com autossuficiência, mas ao fortalecimento do poder público quando este responde às necessidades reais da população. (BORDENAVE, 1983)

Segundo Bordenave (1983, p. 27), a participação como princípio democrático na gestão de uma instituição pode ocorrer sob diferentes formas e graus. Com referência às diferentes maneiras de “tomar parte”, expostas por ele, apresentam-se no Quadro 4 os distintos tipos de participação com suas principais características e os ambientes aonde ela ocorre mais efetivamente.

Quadro 4 – Tipos, características e ambientes onde ocorre a participação

Tipo	Característica	Ambiente
De fato	Primeiro tipo de participação – o indivíduo sente-se à vontade e participa de forma afetiva.	Família, culto religioso e recreação.
Espontânea	Grupos fluídos sem organização estável e sem propósitos claros e definidos.	Grupos de vizinhos, de amigos, “panelinhas” e <i>gangs</i> .
Imposta	O indivíduo é obrigado a fazer parte de grupos e a realizar certas atividades.	Tribo indígena: submissão obrigatória do jovem à cerimônia de iniciação.
Provocada	O grupo é criado pelos próprios participantes, mas nem sempre a participação nasce como iniciativa dos seus membros. A participação, muitas vezes, é provocada por agentes externos, que ajudam os outros a realizarem seus objetivos ou os manipulam a atingir objetivos previamente estabelecidos.	Sindicatos livres e partidos políticos.
Concedida	A comunidade tem parte do poder ou grande influência sobre o poder exercido pelos subordinados, sendo considerada legítima por eles mesmos e seus superiores.	Empresas: participação nos lucros, outorgada por certas empresas a seus trabalhadores

Fonte: Elaboração própria com base em Bordenave (1983).

²⁷ Anarquismo, de acordo com Motta (1984), caracteriza-se pela negação de toda autoridade e, em particular, pela negação do Estado.

No que concerne ao grau de participação, Bordenave (1983) explica que a participação dos indivíduos em uma organização pode ocorrer em diferentes graus definidos de acordo com o nível de gestão da coletividade. Em seus estudos, esse autor classifica a participação em sete graus distintos, conforme mostra o Quadro 5, onde se relaciona o grau de participação em relação ao nível de gestão com suas principais características.

Quadro 5 – Graus de participação e respectivos níveis e características da gestão

Grau	Nível	Característica
1	Informação/reação	O dirigente informa os membros da organização sobre as decisões já tomadas.
2	Consulta facultativa	A gestão, se quiser e quando quiser, pode consultar os subordinados, solicitando críticas, sugestões ou dados para resolver algum problema.
3	Consulta obrigatória	O gestor, obrigatoriamente, deve consultar os subordinados em certas ocasiões, embora a decisão final pertença ainda ao gestor.
4	Elaboração/Recomendação	Os subordinados elaboram propostas e recomendam medidas que a administração aceita ou rejeita, mas sempre se obrigando a justificar sua posição.
5	Cogestão	A administração é “compartilhada mediante mecanismos de codecisão e colegialidade”. Os gestores exercem uma influência direta na eleição de um plano de ação e na tomada das decisões.
6	Delegação	Os geridos têm autonomia em certos campos ou jurisdições antes reservados aos gestores. A administração define certos limites dentro dos quais os gestores têm poder de decisão. Para que haja delegação, os delegados devem possuir completa autoridade, sem precisar consultar seus superiores para tomarem as decisões.
7	Autogestão	O grupo determina seus objetivos, escolhe seus meios e estabelece os controles pertinentes, sem referência a uma autoridade externa. Não há diferença entre gestores e gerenciados. Quando ocorre o autogoverno, todos se sentem responsáveis pelos objetivos, metas, atividades da instituição. O líder apenas simboliza a vontade da comunidade representada por um órgão colegiado.

Fonte: Elaboração própria com base em Bordenave (1983).

De acordo com Bordenave (1983), para conhecer o grau de participação de uma equipe nas decisões de uma instituição é preciso: (i) investigar o tipo de participação exercida pelo grupo, já que os membros de uma organização podem exercer uma participação simbólica e/ou uma participação real. Na participação “simbólica”, Bordenave (1983) indica que “os membros de um grupo têm influência mínima nas decisões e nas operações, mas são mantidos na ilusão de que exercem o poder. [...] Na participação real os membros influenciam em todos os processos e decisões da vida institucional” (p. 63); (ii) reconhecer o acesso dos membros ao controle das decisões (se há um menor ou maior acesso); (iii) entender a importância dessas decisões dentro da organização. No tocante à importância das decisões na coletividade organizacional, Bordenave (1983, p. 33) as classifica em seis níveis, descrevendo cada uma delas, como segue no Quadro 6:

Quadro 6 - Nível de importância das decisões de uma organização

Nível de Importância	Caracterização da decisão
1	Formulação da doutrina e da política da instituição.
2	Determinação de objetivos e estabelecimento de estratégias.
3	Elaboração de planos, programas e projetos.
4	Alocação de recursos e administração de operações.
5	Execução das ações.
6	Avaliação dos resultados.

Fonte: Elaboração própria com base em Bordenave (1983).

O ápice da participação é a autogestão: Bordenave (1983) a elege como o ápice das categorias de participação; Motta (1984) a entende não apenas como uma forma de participação, mas como o exercício do poder pelos trabalhadores através de suas instituições representativas. Nestes termos, a autogestão significa o grau mais elevado de uma gestão democrática participativa e autônoma. Gestão participativa, segundo Barroso (1995), corresponde a um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão. Este envolvimento, segundo o mesmo autor, manifesta-se na participação dos trabalhadores na definição de objetivos e metas, na resolução de problemas, no processo de tomada de decisão, no acesso à informação e no controle da execução dos planos. O envolvimento dos trabalhadores pode assumir graus diferentes de poder e responsabilidade, afetando a organização.

2.3 A democratização da gestão escolar em Minas Gerais

Com o fim do Regime Militar no Brasil, em 1985, a Reforma para a democratização das instituições públicas sociais passou a fazer parte da agenda política de todos os Estados brasileiros. Segundo Rocha (2000), o termo “descentralização” utilizado nos movimentos sociais pró-democratização era entendido como deliberação de poder do Estado para os agentes das instituições públicas. Isso parece explicar, de certa forma, o uso do termo autonomia como sinônimo de descentralização até os dias de hoje. Os movimentos sociais reivindicavam do Estado a descentralização da gestão pública no sentido de obter a autonomia como poder para decidir, planejar e ter capacidade para executar o que foi decidido. Descentralização, neste momento histórico, na visão dos educadores, significava outorga de poder do Estado à escola.

Como resposta aos movimentos sociais, a ênfase das ações de reforma na área educacional no Estado de Minas Gerais, a partir dos anos oitenta, foi conceder autonomia administrativa, financeira e pedagógica para as escolas, propondo uma Gestão Escolar Democrática através da participação dos seus professores e funcionários, pais e alunos em órgãos colegiados (MATTOS, 1999; ROCHA, 2000, 2003; TEIXEIRA, 2000, 2001) e a escolha democrática de diretor de escola pela comunidade (SILVA, 2000, 2007).

A definição de instrumentos de participação e a “descentralização” dos processos da gestão escolar como procedimento democratizante do ensino público estadual em Minas Gerais iniciaram-se concretamente em 1983, com a constituição dos colegiados escolares na REE/MG, e ganha força para se consolidar mais definitivamente a partir de 1991. Esse processo foi iniciado com Tancredo Neves (1983-1986), o primeiro governador eleito diretamente, em 1982, depois da supressão das eleições diretas para os executivos estaduais na década de 1960; posteriormente, Tancredo Neves foi substituído pelo seu Vice-Governador, Hélio Garcia. O período de 1987 a 1990, no mandato do governador Newton Cardoso, foi marcado, notadamente, pela inclusão do processo de “seleção competitiva” de diretor escolar na Constituição Estadual promulgada em 1989. Acontecimento que consagrou, definitivamente, a gestão escolar mineira como democrática, no contexto nacional e na América Latina. Apesar, da sobreposição de dois objetivos políticos contraditórios do governo no poder: manter os esquemas centralizados e clientelistas por parte do Executivo contra implantar o princípio constitucional de descentralização e participação, a Constituição Estadual concretiza legalmente a “descentralização” e a participação como princípios para a estruturação da educação pública do Estado. As reformas iniciadas com o Governador Tancredo Neves foram retomadas na gestão dos governos Hélio Garcia (1991-1994), Eduardo Azeredo (1995-1998) e culminaram no governo de Itamar Franco (1999-2002), conforme sintetizam os mecanismos de gestão escolar democrática apresentados no Quadro 7.

Quadro 7 - Mecanismos de gestão escolar democrática implementados no Estado de Minas Gerais, no período de 1983 a 2002, por Governo

Período	Governador	Mecanismos de Gestão Escolar Democrática	Normatização/Características
1983-1986	Tancredo Neves	Colegiado Escolar.	Resolução SEE/MG n. 4.787, de 29 de outubro de 1983.
1987-1990	Newton Cardoso	Indicação de diretor por meritocracia e pela comunidade.	Artigo 196, inciso VIII, da CE/1989
1991-1994	Hélio Garcia	Seleção Competitiva Interna de Provimento de Cargo em Comissão de Diretor e da Função de Vice Diretor de Unidade Estadual de Ensino de Minas Gerais (Secom)	Lei n. 10.486, de 24 de julho de 1991.
		Fortalecimento do Colegiado Escolar.	Decreto n. 33.334, de 16 de janeiro de 1992, e Resolução da SEE/MG n. 6.907, de 18 de janeiro de 1992.
		A Avaliação do Sistema Estadual de Educação.	Resolução SEE/MG n. 6.908, de 17 de janeiro de 1992 e Lei n. 11.036, de 14 de janeiro de 1993.
1995-1998	Eduardo Azeredo	“Descentralização” e desconcentração: Prodec, Paie, recursos financeiros, serviço funcional.	Pró-Qualidade: Decreto n. 35.423, de 3 de março de 1994.
1999-2002	Itamar Franco	Acesso e permanência do aluno na escola.	Programa Bolsa Familiar para a Educação - Bolsa Escola, Projeto Político Pedagógico.
		Elaboração do Projeto Político Pedagógico pela escola.	Autonomia da escola para se organizar em série ou ciclo; definir metodologia e avaliação; construir o PPP de forma coletiva.
		Descentralização de recurso financeiro para a escola.	Recurso financeiro para execução do PPP.
		Fortalecimento do colegiado escolar.	Flexibilização e partilha de poder. Capacitação dos membros do Colegiado Escolar.
		Valorização dos profissionais da educação.	Plano de carreira, concurso, capacitação.
		Escola aberta para a comunidade.	Relação escola x comunidade.
		Simave.	Resolução SEE/MG n. 14, de 03 de fevereiro de 2000.

Fonte: Elaboração própria.

Durante o Governo Tancredo Neves/Hélio Garcia, as políticas públicas educacionais implementadas para concessão de autonomia à gestão escolar fundamentaram-se no diagnóstico que mapeou um quadro típico da educação vigente no Regime Militar: estrutura centralizada e burocratizada; fortalecimento do aparelho técnico burocrático em detrimento da alocação de recursos nas unidades escolares; agentes educativos como meros executores da política desenhada pelo comando

superior do Executivo; exclusão dos segmentos da sociedade das arenas de tomada de decisões; planos de educação idealizados como parte de um plano geral que apontava atender às determinações de uma política nacional mais ampla e não as reais necessidades das diversas Regiões do Estado com suas peculiaridades (ROCHA, 2000). Com base nesse diagnóstico e com o objetivo de concretizar a abertura política por meio da participação da sociedade na gestão pública prometida durante a campanha, a primeira iniciativa do governador Tancredo Neves, após sua posse, foi realizar o I Congresso Mineiro de Educação (I CME) (MATTOS, 1998; TEIXEIRA, 2000). A realização do Congresso objetivou fazer um novo diagnóstico do sistema de ensino do Estado baseado na visão dos profissionais da educação e, a partir de suas proposições, buscar soluções para os problemas identificados.

De acordo com Mattos (1998), a realização do I CME possibilitou uma ampla participação de profissionais de diversos setores ligados à educação pública e de representantes de diversos setores sociais. Dos debates realizados nessa conferência resultou uma lista com quarenta e duas propostas para resolução dos problemas educacionais identificados naquela ocasião. Em meio a essas propostas destaca-se, em especial, a recomendação de instituir o Colegiado Escolar nas escolas estaduais como instrumento de participação da comunidade nos processos da gestão escolar²⁸.

Como resposta às reivindicações listadas no I CME, em 1983, o Estado implantou o Colegiado Escolar nas unidades de ensino da REE/MG²⁹. A instituição do Colegiado Escolar como mecanismo de participação e de autonomia foi idealizada como instância coordenadora e viabilizadora do processo educativo, fundado na gestão participativa como método de trabalho (ROCHA, 2000). Nessa acepção, o Colegiado foi definido como órgão representativo da comunidade escolar com o objetivo de democratizar o processo pedagógico e de infraestrutura que o suporta, resgatando o direito de participação de toda a comunidade nas decisões que afetam a vida da escola (ROCHA, 2000). O Colegiado Escolar se efetivou como instância do núcleo gestor da

²⁸ Segundo Teixeira (2000), o Estado de Minas Gerais experimentou formas colegiadas de gestão em momentos anteriores da sua história educacional. “Data, por exemplo, de 11 de abril de 1872, através do Regulamento n. 62, a criação do Conselho Diretor – em nível da Província, dos Conselhos Paroquiais e das Congregações, nas Escolas Normais e nos Liceus, responsáveis pela gestão da educação em cada um de seus níveis de atuação.” (TEIXEIRA, 2000, p. 80)

²⁹ No geral, a partir dos anos oitenta, em vários Estados do Brasil, a gestão colegiada da escola se faz como uma forma de implementar a democratização do Estado e da sociedade brasileira, como: Goiás, em 1984; São Paulo, em 1985; Mato Grosso, em 1987; Espírito Santo, em 1989; Maranhão, Paraná e Mato Grosso do Sul, em 1991; Bahia em 1992 (PARAIS, 1996 *apud* ROCHA, 2000). Mas o primeiro Estado brasileiro a implantar o Colegiado Escolar foi Minas Gerais.

escola através da Resolução da SEE/MG n. 4.787, de 28 de outubro de 1983, conforme mostrou Teixeira (2000). De acordo com a autora, a proposta de ação colegiada em Minas Gerais

representava uma possibilidade de trazer a população para dentro da escola; fazer com que professores, alunos, pais de alunos, servidores e grupos atuantes na localidade da escola, conjuntamente e democraticamente resolvendo os conflitos, pudessem lutar pela satisfação de suas necessidades educacionais. (TEIXEIRA, 2000, p. 80)

A SEE/MG, ao instituir os Colegiados Escolares como instrumento de participação da comunidade nos processos da gestão escolar, deu autonomia ao órgão para definir sua estrutura, organização e funcionamento, sob o argumento de que seria inconveniente e autoritário impor maiores restrições quanto à sua formação. As escolas realizavam assembleia geral onde decidiam sobre a formação e composição dos Colegiados, sem qualquer orientação quanto ao número de membros e de suas competências. Cada Colegiado se responsabilizava por elaborar o seu Estatuto, respeitando a legislação em vigor. (ROCHA, 2000; TEIXEIRA, 2001)

De acordo com Rocha (2000), a legislação que regulamentava o Colegiado nesse período era contraditória: enquanto a legislação que criava o Colegiado propugnava pela autonomia das escolas, outras legislações limitavam essa outorga de autonomia. As escolas, por exemplo, não dispunham de autonomia financeira na sua gestão, pois quem fazia a prestação de contas ao Tribunal de Contas era o Secretário da Educação e não a escola; por conseguinte, não havia possibilidade de repassar a gestão dos recursos para as escolas. Quanto à autonomia didático-pedagógica, era limitada porque as escolas deviam seguir um padrão estabelecido em normas e regulamentos. As atribuições dos Colegiados eram restritas e poucas tinham caráter deliberativo. Rocha (2000) afirma que a direção da SEE/MG, ao criar os Colegiados Escolares, já sabia que eles teriam uma pequena autonomia, mas deliberou criá-los assim mesmo, uma vez que a ideia era desencadear um processo que eliminasse as barreiras autoritárias que impediam a autonomia das escolas, naquele período. Além disso, pretendia-se a criação de um espaço de aprendizagem democrática nas unidades de ensino. Com isso em mente, para a gestão da SEE/MG, nada melhor do que dotar as escolas de autonomia, mesmo que mínima, para que aprendessem a estabelecer e fazer cumprir suas próprias leis. (TEIXEIRA, 2001)

No período de elaboração da Constituição Estadual (CE) de 1989 (MINAS GERAIS, 1989), foi considerada a demanda social por eleição direta de diretor de

escola pública, o que chegou a ser incluído no texto constitucional. No entanto, o artigo que continha a indicação de diretor escolar como processo democrático trouxe polêmicas, dado que o texto da CE/1989 sobre o processo de indicação de diretor tratava de “seleção competitiva” e não de “eleição” por meio de voto direto da comunidade, como reivindicado nos movimentos pró-democratização da educação. A ambiguidade do texto da CE/1989 retratou a segunda derrota dos mineiros quanto à eleição direta de diretor escolar: a primeira havia transcorrido no I CME. (ROCHA, 2000)

O processo de seleção competitiva e a indicação pela comunidade escolar de diretor de escola se consolidaram no Governo Hélio Garcia (1991-1994). Nesse período, a CE/1989 já havia sido promulgada, dispondo sobre um sistema de gestão descentralizada (Art. 197), democrática (Art. 196, inciso VII) e participativa da administração pública, incluindo aí a participação da comunidade no processo de gestão da educação (Art. 198, inciso VI) (MINAS GERAIS, 1989). Com base nestes parâmetros, o Governador Hélio Garcia implementou uma ampla “reforma” no setor estadual de educação. Destacam-se três prioridades que marcaram definitivamente o período: o fortalecimento da direção da escola através da liderança do diretor, com a implementação do processo de Seleção Competitiva Interna de Provedimento de Cargo em Comissão de Diretor e da Função de Vice Diretor de Unidade Estadual de Ensino de Minas Gerais (Secom) em 1991 e a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE); a resignificação do Colegiado Escolar, com a definição da autonomia da escola, nos aspectos financeiro, pedagógico e administrativo no ano de 1992; a Avaliação do Sistema Estadual de Educação, criada em 1992 (MATTOS, 1999, p. 58; TEIXEIRA, 2000, p. 113). De acordo com o argumento de Rocha (2000), o novo modelo de gestão escolar idealizado neste período de governo foi a gestão compartilhada pela direção da escola e pelo Colegiado Escolar. Nesse caso, a gestão participativa e a responsabilidade pelas decisões nos processos da gestão cabem ao Diretor e ao Colegiado Escolar, tendo o Colegiado a competência para decidir a alocação de recurso; fiscalização dos gastos; gerenciamento e movimentação dos recursos humanos; avaliação do sistema; elaboração do projeto pedagógico. (ROCHA, 2000; TEIXEIRA, 2000)

O diagnóstico da situação do sistema estadual de educação, elaborado pelo então Secretário da Educação, Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto³⁰, enfatizava a baixa

³⁰ Vale lembrar, para efeito de compreender as possíveis influências exercidas por esse gestor, a sua forte atuação como empresário do ramo da educação privada.

qualidade do ensino e as altas taxas de evasão e repetência. Com base nesse diagnóstico, a SEE/MG indicou a descentralização da gestão como o único caminho para que o sistema passasse a funcionar conforme os interesses do seu público-alvo, os funcionários e usuários da educação (MATTOS, 1999; ROCHA, 2000). Descentralização, na concepção da proposta política da SEE/MG, nesse período, significava conferir autonomia às escolas, tornando-as sujeito e objeto central das políticas públicas educacionais do Estado e do processo educativo (MATTOS, 1999; ROCHA, 2000). Com essa finalidade, o órgão central define como objetivo principal de sua política dotar a escola de capacidade de elaborar e executar um projeto educacional próprio, atendendo a sua clientela específica ao procurar objetivos e soluções adequadas à sua realidade. Esse objetivo se coaduna com o principal argumento governamental daquele momento: defender a autonomia da escola sob a justificativa da impossibilidade de o Estado, por meio da SEE/MG, gerir um sistema com as dimensões do Estado de Minas Gerais de forma centralizada. Nessa conjuntura, a SEE/MG torna imperativa a transferência do poder de decisão, até então concentrado no órgão central (SEE/MG) e nos órgãos regionais - Delegacia Regional de Ensino de Minas Gerais (DRE), para as unidades escolares. Nessa concepção política, segundo Rocha (2000), os órgãos central e regionais da educação eram vistos como organismos que favoreciam o clientelismo, o conservadorismo e o corporativismo, males que afligiam a educação brasileira.

Nessa direção, inicialmente, a SEE/MG priorizou a reorganização do sistema de ensino tendo como eixo um conjunto de medidas com o objetivo de "descentralizar o sistema, o que significa perda de poder pelo órgão central, constituído pela SEE/MG e pelas Delegacias Regionais de Ensino, e transferência de decisões para a escola" (MATTOS, 1999, p. 55). Como parte das estratégias de implementação de um novo padrão de gestão de ensino, a SEE/MG restringiu a ação de todas as suas instâncias intermediárias e da própria administração central, atuando diretamente nas escolas, arriscando-se, inclusive, a acabar com as DRE³¹ (ROCHA, 2000; MATTOS; PEREZ, 2003).

Embora o processo de seleção de diretor tenha sido aprovado no artigo 196, inciso VIII, da CE/1989, o amparo legal para sua efetivação foi criado em 1991, através

³¹ Na época, a SEE/MG reduziu cerca de 20 DRE das 41 existentes em todo o Estado. Essa estratégia se comprovou inviável politicamente, pois os parlamentares que haviam perdido grande parte de sua influência sobre as escolas, devido às mudanças no processo de escolha de diretor e à criação do Colegiado Escolar, pressionaram o governador para que sustentassem algum controle na indicação dos delegados regionais de ensino. (ROCHA, 2000)

da Lei n. 10.486, de 24 de julho de 1991 (MINAS GERAIS, 1991). De acordo com essa lei, a escolha do Diretor e Vice-Diretor de escola passaria a ser feita com a participação da comunidade escolar, por meio do processo de Seleção Competitiva Interna de Provimento de Cargo em Comissão de Diretor e da Função de Vice-Diretor de Unidade Estadual de Ensino (Secom). (MINAS GERAIS, 1991)

A nova proposta de funcionamento e organização do Colegiado foi implementada por meio do Decreto n. 33.334, de 16 de janeiro de 1992 (MINAS GERAIS, 1992a), e da Resolução n. 6.907, de 23 de janeiro do mesmo ano (MINAS GERAIS, 1992b), quando foram estabelecidas normas complementares para a instituição e funcionamento do colegiado nas unidades estaduais de ensino.

Conforme Rocha (2000), o governo estava retomando a ideia de gestão colegiada implantada no Governo Tancredo Neves/Hélio Garcia, que havia sido abandonada no Governo Newton Cardoso, reestruturando os Colegiados e ampliando suas funções. Apesar de todas as diferenças, a inspiração para reorganizar o Colegiado, desse período, foi o Colegiado criado em 1983. Entretanto, concorda-se com a análise realizada por Teixeira (2000), quando pondera que a legislação de 1992 pode ter comprometido a função do órgão colegiado de ser um instrumento de exercício de autonomia e de aprendizado de uma convivência democrática pensada em 1983, em nome da racionalidade administrativa pretendida com o processo de descentralização do período de 1991-1994.

Mattos (1999), por sua vez, ao investigar as prioridades do governo, entendidas como estratégias para ampliar a autonomia da gestão escolar, referencia que a SEE/MG entendia a avaliação sistêmica como uma contrapartida indispensável da autonomia escolar. Por este ângulo, a avaliação externa era entendida como manifestação da responsabilidade da escola de prestar conta dos resultados à sociedade. Para este fim, a SEE/MG criou o Programa de Avaliação da Escola Pública de Minas, com o objetivo de medir o domínio dos conteúdos e das habilidades básicas e verificar o nível de aprendizagem dos alunos. Como descreve Mattos (1999), segundo a SEE/MG, medidas atinentes a essa iniciativa acompanharam as ações de “descentralização” nos aspectos administrativo, financeiro e pedagógico, uma vez que a avaliação externa foi instituída como forma de verificar se o projeto de trabalho da escola estava adequado, “se ela estava conseguindo equacionar os recursos financeiros e humanos de forma a aproveitá-los ao máximo para criar oportunidades de aprendizagem, superando as dificuldades do fracasso escolar” (MATTOS, 1999, p. 86). Contraditoriamente, a primeira versão da

avaliação sistêmica de Minas Gerais foi estabelecida como um mecanismo de ampliação de autonomia da gestão escolar e de controle estatal. No momento de implementação dessa medida, ela se ancorava em duas legislações básicas: a Resolução SEE/MG n. 6.908, de 17 de janeiro de 1992, que “Institui o programa de Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais”(MINAS GERAIS, 1992c), e a Lei n. 11.036, de 14 de janeiro de 1993, que "obriga as escolas a tornarem públicos dados escolares relativos ao desempenho" (MINAS GERAIS, 1993). A proposta da avaliação externa, conforme a SEE/MG, estava consoante à reforma da educação, cujo foco principal era a autonomia das escolas. Neste aspecto, o programa de avaliação foi considerado um suporte capaz de fornecer informações imprescindíveis para a elaboração do PDE/MG e do Projeto Pedagógico, documentos postos como atributos essenciais para escola refletir sobre seus resultados e buscar melhorar seu desempenho.

No período do Governo de Hélio Garcia, além dessas iniciativas, segundo Teixeira (2000), a SEE/MG, para dar às unidades de ensino um lugar central no sistema educacional, “descentralizou” para as escolas a administração de seu pessoal e passou a transferir os recursos financeiros às Caixas Escolares (CE), valor proporcional ao quantitativo de alunos matriculados na escola. A verba recebida pela Caixa Escolar teve seu emprego planejado e a fiscalização realizada pelo Colegiado Escolar.

A respeito da autonomia da escola, como prioridade da reforma educativa da SEE/MG, nesse período, Teixeira (2000), mesmo considerando as contradições nas orientações emanadas do I CME, afirma que a política educacional mineira do início da década de 1980 estava mais próxima da noção de autonomia, pois,

vinculava à participação de sua comunidade a possibilidade de a escola assumir um papel central no sistema de ensino e transformar-se numa instituição autônoma, contava com esse meio para que se desse o aprendizado do diálogo e da formulação e observação de normas segundo as quais se desenvolveria o processo educativo e toda a vida escolar. A autonomia escolar estaria sendo construída, assim, como uma forma de sociabilidade democrática. (TEIXEIRA, 2000, p. 116)

Ampliar a autonomia das escolas na visão da SEE/MG, no período de 1991 a 1994, além de fortalecer o gestor escolar e o Colegiado Escolar, exigia, também, prover as escolas com mecanismo de planejamento necessário para cumprir com os objetivos pensados participativamente e coletivamente pela sociedade. Tendo em vista as demandas apresentadas durante o processo descentralizador da gestão educacional, a SEE/MG criou o projeto "Melhoria da Qualidade do Ensino e do rendimento dos alunos do Ensino Fundamental" por meio do “Projeto Qualidade na Educação Básica em Minas

Gerais” (Pró-Qualidade) - instituído pelo Decreto n. 35.423, de 3 março de 1994 (MINAS GERAIS, 1994), contendo as diretrizes que vinham sendo trabalhadas desde o início do mandato do Governador Hélio Garcia.

O Projeto Pró-Qualidade, tinha como foco principal auxiliar as escolas a elaborar seu próprio planejamento a longo prazo. Para isto, definiu várias estratégias, dentre outras, ajudar os diretores de escola a se assumirem no papel de líderes e administradores, em um sistema estadual mais “descentralizado”.

A “descentralização” da gestão da educação no Estado de Minas Gerais, a partir dos anos 1990 até meados do ano 2002, se assemelha e se articula ao processo de redefinição do desenho da forma de administrar as instituições estatais brasileiras. Entre as diversas mudanças ocorridas estão a presença de alguns elementos da “Gestão Gerencial” no sistema educacional, como os termos “descentralização” e “desconcentração”, compreendidos, por alguns autores, como uma resposta à incapacidade que os Estados vinham demonstrando em diferentes graus para resolver os problemas educacionais. (MATTOS; PEREZ, 2003; OLIVEIRA; DUARTE, 1997; ROCHA, 2000)

O Pró-Qualidade, como programa de maior impacto descentralizador na educação do Estado de Minas Gerais, segundo Fonseca e Oliveira (2009), incluía três programas complementares: o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE/MG), que pretendia a solução de problemas rotineiros em formas ultrapassadas de organização escolar, mediante a adoção de planejamento estratégico; o Programa de Apoio às Inovações Educacionais (PAIE), que propunha múltiplas modalidades de formação continuada e de trabalhos participativos, voltados à realidade da prática cotidiana da escola; e o Projeto de Desenvolvimento e Enriquecimento Curricular (Prodec), que tinha como objetivo incentivar ações fomentadoras da autonomia das práticas pedagógicas, provocando a comunidade escolar a solucionar seus próprios problemas pedagógicos prioritários.

A SEE/MG, ao determinar para as escolas estaduais a obrigatoriedade de elaborar o PDE, entendia-o como instrumento capaz de amarrar os vários aspectos da autonomia e da participação escolar, por meio da elaboração de um único planejamento (TEIXEIRA, 2000). Com base nos estudos de Rocha (2000), o PDE deveria conter o planejamento da gestão pedagógica, já contemplado no Projeto Pedagógico; a gestão de recursos humanos; as necessidades de infraestrutura e recursos materiais, traçando metas para cinco anos. O plano era construído pela coletividade da escola e

contemplava o planejamento de todas as dimensões da gestão escolar, possibilitando à escola solicitar à SEE/MG o apoio técnico e financeiro, a fim de viabilizar ações previstas em todas as áreas da gestão escolar. Participavam da sua elaboração o diretor da escola, que coordenava os trabalhos; o inspetor da escola; a comunidade escolar e os especialistas em educação. O documento final era aprovado pelo Colegiado escolar e enviado para a DRE na qual a escola estava jurisdicionada. Os planos de todas as escolas eram consolidados pelas DRE, por região socioeconômica do Estado, e enviado para a SEE/MG. Com base nesse consolidado organizado pelas DRE, a SEE/MG elaborava o Planejamento Estratégico Plurianual e o orçamento anual da SEE/MG. A implementação do plano era avaliada a cada ano para que fosse reformulado, se necessário. A partir desta avaliação incluíam-se metas para mais um ano, para se ter sempre um plano quinquenal. O planejamento geral da SEE/MG era feito, portanto, com referência ao que foi planejado pelas escolas. As metas a serem cumpridas, segundo Rocha, não partiam mais do órgão central para as escolas, mas em sentido inverso, da “base ao topo da pirâmide”. (ROCHA, 2000)

As diretrizes previstas no Pró-Qualidade - implantado em 1994, continuaram a direcionar a gestão do sistema de ensino de Minas Gerais durante o Governo de Eduardo Azeredo (1995–1998).

Segundo Mattos (1999), os programas e estratégias do Projeto Pró-Qualidade tinham como objetivo central reduzir os índices de repetência e evasão, interpretados como indicadores de ineficiência da gestão educacional do sistema estadual. Embora o Pro-Qualidade envolvesse a gestão de todo o sistema com foco na melhoria da qualidade da educação, de acordo com Oliveira e Duarte (1997), a gestão escolar foi o seu *locus* preferencial. Essa intenção constituiu-se na formulação de uma nova política de administração das escolas e do sistema, com objetivo de otimizar a utilização dos recursos consumidos no processo educacional, com destaque para os processos que pudessem ser medidos, quantificados e observados com vista a permitir a avaliação e o controle do processo educacional, numa visão empresarial. (OLIVEIRA; DUARTE, 1997)

Segundo Oliveira e Duarte (1997) e Mattos (1999), a maioria das medidas do Pró-Qualidade buscava melhorar a organização das questões pedagógicas e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos. Eram ações destinadas à capacitação de servidores das escolas e modalidades de recuperação das dificuldades de aprendizagem de alunos, tanto no ensino das séries regulares, quanto de propostas de atendimento aos

alunos que apresentam defasagem idade/série. Por outro lado, Ricci (2003) discorre que a priorização dos aspectos pedagógicos neste projeto se deve ao impacto negativo que o Programa Pró-Qualidade, com o seu modelo de gestão gerencial, gerou na gestão da SEE/MG e das Superintendências Regionais de Ensino (SRE)³², levando os consultores externos, inclusive, a romper com a SEE/MG, aspecto que causou a retração das propostas direcionadas à gestão do sistema e da escola, no que diz respeito à implementação de uma gestão com concepções empresariais na educação.

O resultado empírico da pesquisa de Mattos (1999), por sua vez, mostra que a SEE/MG priorizou a implantação de programas como Registro de Vida Funcional; a Seleção competitiva de Diretores, o Colegiado Escolar, a Regularização de repasse de recursos financeiros e Caixa Escolar, sendo estratégias mais de natureza administrativa e financeira do que pedagógicas. Essas medidas acompanharam o movimento de mudanças da estrutura administrativa do órgão central e dos intermediários³³. Já na dimensão pedagógica, de acordo com a autora, desenvolveram o PDE e a Avaliação Educacional.

Mattos (1999), ao avaliar em sua dissertação o processo de implementação da reforma educativa nas escolas estaduais de Minas Gerais, no período de 1991 a 1998, informa que 90,5% dos diretores participantes da sua pesquisa responderam que havia autonomia para "definir as condições de organização dos conteúdos, recursos didáticos, processo ensino aprendizagem, avaliação e recuperação" naquele período (MATOS, 1999, p. 143). Segundo essa autora, a política pública implementada no sistema educacional mineiro baseava-se em uma concepção de política educacional que seguia o movimento de "descentralização" e de "desconcentração" de decisões dos órgãos centrais para as instituições educacionais. Essa conjuntura, segundo ela, caracteriza as mudanças educacionais ocorridas nesse período por uma reforma de enfoque múltiplo, onde o Governo busca a transferência do poder de decisão para as escolas articuladamente às outras prioridades, como o fortalecimento da direção da escola; o aperfeiçoamento da carreira; a avaliação do sistema educacional e sua integração com os municípios. A pesquisa revelou, ainda, que as medidas adotadas pelo governo, no período de 1995 a 1998, caracterizam-se como medidas de "desconcentração", e, no geral, o grau de autonomia alcançado pelas escolas foi considerado relativo, porque as

³² A Lei n. 11.721/94, do Estado de Minas Gerais, em seu artigo 13, altera a designação de Delegacia Regional de Ensino para Superintendência Regional de Ensino. (MINAS GERAIS, 1994b)

³³ Órgãos intermediários, na dissertação de Mattos (1999), são as Superintendências Regionais de Ensino.

medidas políticas adotadas pela SEE/MG aproximaram-se do processo de desconcentração, e não de descentralização, com uma tendência de médio para alto grau de autonomia na área pedagógica.

Numa análise mais detalhada, segundo Mattos, os programas e as estratégias implementados pelo Estado no período de 1995 a 1998 objetivavam transferir para as unidades escolares as competências que estavam detidas no poder central, o que caracteriza um Estado com o poder de decisão centralizado no órgão de comando. A operacionalização destas mudanças efetivou-se através de decretos, normas e orientações oriundas do poder central; portanto, “o Estado efetivou essas mudanças, no primeiro momento, via autonomia decretada”. (MATTOS, 1999, p. 162)

O Governador Itamar Franco (1999-2002), que sucedeu as políticas do Pró-Qualidade, no Estado de Minas Gerais, pautou a sua atuação pelos princípios, pressupostos e diretrizes discutidos pelos participantes do Fórum Mineiro de Educação³⁴, e descritos na denominada “Carta dos Educadores Mineiros”. Nesse período, com o objetivo de consolidar a “escola democrática”, o Governo, por meio da SEE/MG, definiu cinco fatores considerados primordiais para o alcance desse objetivo: garantia de acesso e permanência do aluno na escola; elaboração do PPP; autonomia e gestão democrática; valorização dos profissionais da educação e relação da escola com a comunidade. (MINAS GERAIS, 1999)

A proposta geral da política pública para o sistema de ensino do Estado, para o período de 1999-2002, foi nomeada “Escola Sagarana”. No que diz respeito ao aspecto da política pública educacional para os processos da gestão do sistema, aquele projeto resumiu-se na expressão “Escola Sagarana é Escola Democrática” (MINAS GERAIS, 1999), lema utilizado em todos os documentos oficiais da educação do período. Dentre os diversos objetivos dessa política educacional, listados na Carta dos Educadores Mineiros e relacionados no documento analisado, destaca-se o objetivo referente à democratização da gestão escolar: desenvolver metodologias e estabelecer normas para garantir a participação de toda a comunidade escolar na gestão das escolas da rede pública. (MINAS GERAIS, 1999)

³⁴ O Fórum Mineiro da Educação foi realizado em setembro de 1998, em Belo Horizonte, com a participação de educadores de todas as regiões do Estado de MG. A intenção dos organizadores desse primeiro Fórum Mineiro de Educação era transformá-lo em uma ação permanente do governo com o objetivo de avaliar e atualizar o planejamento da educação em Minas Gerais. A ideia central sustentada nesse encontro foi a de instaurar um Sistema Mineiro de Educação, respondendo as pretensões da sociedade por um desenvolvimento com foco nas diferenças regionais (FALCI, 2005). Contudo, o Sistema Mineiro de Educação não foi implantado no Estado. (AUGUSTO, 2004)

Conforme os pressupostos das políticas desse período, registrados no caderno “Escola Sagarana: Educação para a vida com dignidade e esperança” (MINAS GERAIS, 1999), a democracia na escola não deveria passar apenas pela eleição dos dirigentes escolares, mas por diferentes processos e fatores de democratização. A partir desse pressuposto, as políticas públicas para a “consolidação da Escola Democrática”, de acordo com a exposição do documento analisado, passaria pelos seguintes fatores:

(i) garantia de acesso e de permanência do estudante na escola como exigência feita a todos as etapas e modalidades do ensino para reduzir os índices de evasão e repetência. A Escola Democrática deveria assumir o compromisso com a inclusão. Nesta perspectiva, no EF, o governo implantou o Programa Bolsa Familiar para Educação-Bolsa-Escola, como instrumento de combate à evasão escolar, ocasionada, segundo os elaboradores das políticas, pela precariedade das condições socioeconômicas das famílias que tinham filhos na faixa de idade de 7 a 14 anos. Além desse fator, ressaltaram, também, aspectos de natureza pedagógica que poderiam contribuir para afastar os alunos do processo educacional. Por isso, a proposta indica o PPP como um importante instrumento para o combate de todas as formas de exclusão e garantia de acesso e permanência do aluno na escola;

(ii) construção do PPP como garantia de educação de qualidade para todos. Com a elaboração do PPP, a escola poderia se organizar em seriação ou ciclos, conforme decisão própria para melhor atender o aluno. A elaboração desse documento por cada unidade escolar compreenderia: a educação como um processo de formação do ser humano em todas as suas múltiplas dimensões - conhecimento, afetividade, sexualidade, cidadania e ética. Sob esse pressuposto, a SEE/MG exigia que a escola, ao elaborar o seu PPP, resguardasse as devidas diferenças em termos metodológicos, sobretudo quanto à concepção pedagógica que deveria nortear todos os níveis e modalidades de ensino. O documento analisado destaca alguns pressupostos teóricos para a elaboração do PPP como: a necessidade de entender as diferenças individuais dos alunos; a revisão de ações curriculares com ênfase na interdisciplinaridade; a avaliação enquanto processo contínuo, sistemático, qualitativo e com progressão continuada; a relação estreita que a Escola deveria ter com a comunidade. O PPP deveria ser construído coletivamente pelo esforço conjunto de todos os atores que fazem parte da vida escolar;

(iii) autonomia e gestão democrática da escola. A autonomia, nos pressupostos da “Escola Sagarana Democrática”, era vista como uma conquista da Escola. O documento declara que a “Escola Democrática tem que ter autonomia”. Por outro lado, também

descreve que a escola pública faz parte de um sistema de ensino e como tal não pode confundir a autonomia com soberania. Segundo os participantes do Fórum Mineiro da Educação, a autonomia garante à escola a construção de uma identidade própria, levando em conta as características e as diferenças regionais. Entretanto, seria essencial garantir a articulação sistêmica entre as várias e diferentes escolas do estado de Minas Gerais, como forma de preservar a sua identidade coletiva, que é o caráter público. A capacidade de inter-relacionar as particularidades próprias de cada Unidade Escolar com os aspectos gerais do sistema é o que pode assegurar uma política educacional fundamentada no coletivo e com a necessária visão de organicidade do todo. Para a Escola Sagarana, a gestão democrática da escola em Minas Gerais precisaria avançar em vários aspectos. Apesar de não dispor como isto aconteceria, seus formuladores relatam que, além da escolha dos dirigentes com a participação da comunidade escolar, era fundamental assegurar uma estrutura de poder democrático. Isto significava, segundo o documento, investir nos Colegiados Escolares enquanto instâncias de flexibilização e partilha efetiva do poder. O fortalecimento dos Colegiados Escolares nessa política foi o caminho para a consolidação da Gestão Democrática da Escola;

(iv) valorização dos profissionais da educação. A Escola Democrática tem nos seus profissionais os grandes agentes da mudança no processo educacional e, por consequência, qualquer projeto pedagógico da escola com enfoque democrático só seria viabilizado com a valorização permanente de professores, especialistas e servidores. O Governo tinha como proposta encaminhar à Assembleia Legislativa, após discussão conjunta com os representantes da categoria, um Plano de Carreira para os profissionais da educação. O Plano de Carreira constituía, nos pressupostos dessa política, um instrumento essencial para corrigir as distorções que se acumularam ao longo dos anos, em relação à política de pessoal adotada em Minas Gerais para a educação. Destaca-se, inclusive, a urgência em eliminar a figura do "designado", o que dificultava o avanço de um projeto pedagógico consistente na escola. Para isto, o governo propôs realizar concurso público e efetivar o maior número possível de nomeações. A figura do "designado" só se justificaria em casos especiais e realmente temporários: licenças de saúde, licença-maternidade. Naquele período, como relatado no documento, o número de profissionais "designados" era quase igual ao de profissionais efetivos. A outra proposta diz respeito à capacitação e educação continuada dos profissionais. A capacitação deveria se efetivar de acordo com as necessidades do Estado, levando em conta os profissionais que ainda atuavam no sistema de ensino sem o nível de

qualificação mínima exigida. A proposta de criação de Instituto de Formação Superior de Professores seria implementada como parte do processo de valorização;

(v) relação da escola com a comunidade. A Escola Democrática, nessa proposta política, deveria estar sintonizada com o seu tempo, estar intimamente ligada com a sociedade e intensificar suas relações com a comunidade na qual se insere. O documento propõe que esse relacionamento deveria transcender a formalidade para se transformar em realidade.

Em relação às Diretrizes Operacionais do conjunto desses pressupostos, destacam-se aquelas relativas à administração e ao financiamento, aspectos inerentes à gestão educacional. Nelas estão previstos: estruturação do Sistema Mineiro de Educação, voltado para o humanismo, a ação plural e a diversidade criadora, inserindo-se aí o Fórum Mineiro de Educação e seus fóruns regionais como instâncias públicas de debates e promoção de políticas e ações de governo compatíveis com a visão democrática e solidária do setor educacional; repasse direto de recursos às escolas, para que definam e implementem seus próprios PPP; valorização da escola, ampliando seu espaço de decisão, fortalecendo sua autonomia pedagógica, administrativa e financeira, para que implementem a proposta pedagógica comprometida com o sucesso do aluno, dentro do princípio da democratização da gestão do sistema educacional; garantia de critérios democráticos para a escolha de diretores de escolas estaduais, com participação da comunidade escolar; garantia da prática da gestão democrática das escolas, com valorização do colegiado e respeito ao interesse da comunidade escolar e dos que vivem em torno da escola. (MINAS GERAIS, 1999)

No plano estratégico, eram prioridades da Escola Sagarana as implantações do Sistema Mineiro de Educação, do Sistema Estadual de Avaliação do Desempenho Escolar, do Sistema Estadual de Controle e Avaliação da Qualidade da Educação, do Instituto Superior de Educação.

Dentre as estratégias prioritárias implantadas, destaca-se o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), criado por meio da Resolução SEE/MG n. 14, de 3 de fevereiro de 2000, com o objetivo de implementar o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB). O Simave foi projetado como mecanismo de diagnóstico e planejamento da política educacional em Minas Gerais, com o objetivo de monitorar o desempenho dos alunos das escolas públicas de Minas Gerais. (MINAS GERAIS, 2000)

A “ideia de avaliação externa proposta pelo Simave teve como eixo norteador o fortalecimento da instituição escolar para a promoção de igualdade de oportunidades para todos” (FALCI, 2005, p. 73). O Simave foi formulado, segundo esta autora, com base nos seguintes princípios: (i) da equidade, pois permitia que se identificasse a desigualdade entre as regiões do Estado, entre escolas e na escola, e contribuía para a formulação de políticas para a educação de forma regionalizada e pontual; (ii) da “descentralização”, que se constitui na implementação regional dos programas de avaliação, associando-se as SRE, as redes municipais e as instituições de Ensino Superior participantes do Simave; (iii) da participação, visto que se propunha a participação efetiva dos profissionais da educação (Professores, Diretores e Especialistas) e conta também com a participação dos alunos, pais dos alunos e de toda a comunidade escolar; (iv) da gestão consorciada - as instituições de Ensino Superior de Minas Gerais participariam da implementação dos programas de avaliação do Simave, com o objetivo de criar vínculos mais permanentes e efetivos com o cotidiano do trabalho pedagógico na escola, favorecendo o debate sobre a necessidade de mudança nos cursos de formação inicial de professores; (v) da publicidade dos resultados - os resultados dos programas de avaliação deveriam ser publicados, para que todo e qualquer cidadão tivesse acesso às informações sobre as políticas públicas. (FALCI, 2005)

Ainda de acordo com Falci (2005), no desenho inicial do Simave a divulgação do resultado da avaliação não apresentava caráter classificatório, pois destinava-se a fornecer informações para a formulação de políticas públicas no âmbito do órgão central e para formulação e redirecionamento de ações pedagógicas nas escolas. O princípio da publicidade dos resultados no Simave, no período de sua elaboração, não significava criar mecanismos de punição ou premiação das instituições escolares, mas buscava um repensar da prática pedagógica cotidiana por parte daquelas instituições (FALCI, 2005, p. 76). Ainda segundo esta autora, baseada nos objetivos do Simave, o sistema não tinha como alvo estabelecer o ranqueamento das escolas. “Sendo assim, a divulgação dos resultados não significa a atribuição, a cada escola, de uma responsabilidade individual pelo desempenho alcançado”. (FALCI, 2005, p. 85)

2.4 Considerações finais

A democracia na gestão escolar se concretiza por meio da representação da coletividade escolar, sob os princípios da autonomia e da participação. O princípio da autonomia na Gestão Escolar Democrática definida na CF/1988 constitui-se como a capacidade de uma unidade de ensino definir suas próprias leis internas e se orientar por elas, com capacidade para concretizar ações, objetivos e metas. A autonomia na gestão das escolas da REE/MG, assim, significa o poder que as escola dispõem em relação à SEE/MG, como entidade de controle hierárquico³⁵, e de sua capacidade para realizar, sob a gestão representativa, aquilo a que se propõem, respeitadas as determinações e diretrizes nacionais legais. O desenho das políticas públicas educacionais, com a finalidade de democratizar a gestão escolar, não só no Brasil, como em outros países como Portugal, tem mostrado que o Estado propõe garantir progressivos graus de autonomia na Gestão Escolar Democrática por meio da chamada “descentralização” de autonomia. Ocorre que a descentralização de autonomia pelo Estado para a gestão escolar não se efetiva por meio da descentralização de poder, como o sentido estrito do termo autonomia sugere, mas através da desconcentração de ações para as escolas. Essas circunstâncias conduziram a significação do termo autonomia como autonomia “decretada”, “regulada” e como “tecnologia de governo”. A gestão escolar no Brasil, ao longo das décadas de 1980 e 1990, parece ter levado ao uso ambíguo do termo autonomia na tenacidade do Estado em abordá-la como tecnologia de Governo, como ficção legal no conteúdo das políticas públicas educacionais. A falsa autonomia decretada para a gestão escolar e continuamente regulada pelo Estado, na configuração da autonomia como tecnologia de governo, se materializa na escola como “ficção legal”. Constitui-se, desse modo, como fragilidade das políticas públicas educacionais, que, ao tirar a condição autônoma das unidades escolares, reduz a autonomia coletiva da escola à condição de heteronomia. Condição heterônoma no sentido de não ter autonomia, de apenas cumprir com as determinações legais, das quais a comunidade escolar não teve oportunidade de participar da construção, de opinar, isto é, não se sente governada por si mesma. Autonomia como princípio da Gestão Escolar Democrática é o exercício do poder. Já a participação, como princípio democrático, significa tomar e

³⁵ Controle hierárquico é o que resulta automaticamente do escalonamento vertical dos órgãos do executivo, em que os inferiores estão subordinados aos superiores. Nesse tipo de controle, os órgãos de cúpula tem sempre o controle pleno dos subalternos e pressupõe: as faculdades de supervisão, de

fazer parte, de fato e real, das decisões mais simples às mais importantes dos processos da gestão escolar, tendo controle sobre elas, numa conquista processual, nos limites das condições reais, objetivas e culturais da comunidade escolar. O auge da participação e da autonomia é a autogestão, a forma mais participativa e autônoma de gerir uma organização. A autogestão significa o grau mais elevado de uma gestão democrática participativa e autônoma em ambientes democráticos. Na Gestão Escolar Democrática a participação se faz pela proximidade do poder e autonomia pelo exercício do poder.

No Estado de Minas, os governos analisados, respondendo mais às reivindicações dos movimentos sociais, por meio de suas políticas públicas, do que ao pragmatismo das leis nacionais, desde os anos 1980, vêm “decretando autonomia” e “provocando/concedendo” a participação à comunidade escolar nos seus processos de gestão. No período de 1983-2002 destacam-se mecanismos que objetivavam garantir, fortalecer e consolidar os princípios da autonomia e da participação nos processos da gestão democrática das escolas da REE/MG, como os que seguem: representação da comunidade escolar por meio do Colegiado Escolar; determinação de indicação de Diretor por mérito e escolha democrática pela comunidade escolar; instituição do sistema estadual de avaliação da educação pública mineira; elaboração do PDE pelas escolas como planejamento estratégico; descentralização e desconcentração de ações para as escolas, como transferência de recursos financeiros para a Caixa Escolar (PDDE, manutenção e custeio e merenda escolar) para aquisição de bens e serviços; responsabilidade com a vida funcional dos funcionários da Educação lotados na escola; responsabilidade pelo acesso e permanência do aluno por meio de elaboração do PPP que respeite sua individualidade, diversifique a metodologia pedagógica, garanta uma avaliação processual e aprovação contínua e progressiva do aluno; elaboração do PPP como instrumento de organização da escola; valorização dos profissionais da Educação com elaboração de Plano de Carreira, realização de concurso e capacitação continuada; abertura da escola para a comunidade como garantia de participação na elaboração do PPP da escola.

Administrativamente, o poder de decisão do sistema estadual de ensino se encontra centralizado na SEE/MG, órgão da administração direta do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais, à qual as unidades escolares estaduais estão vinculadas. A SEE/MG, portanto, é detentora do poder decisório administrativo do sistema de ensino

estadual, não podendo conferir autonomia por meio de descentralização às escolas estaduais, que, até 2014, não possuíam personalidade jurídica própria. A SEE/MG pode conferir prerrogativas técnicas e deliberar atividades para as escolas da REE/MG, por meio de desconcentração, sem, todavia, outorgar autonomia por meio da descentralização, pois as escolas fazem parte da mesma personalidade jurídica da SEE/MG. As escolas estaduais na hierarquia administrativa da SEE/MG são unidades de ensino. Portanto, o uso do termo “autonomia escolar” no seu sentido estrito, do direito administrativo, seria a autonomia concernente à individualidade da comunidade escolar, enquanto pessoas e não no sentido institucional. Nesse sentido, a escola estadual de Minas Gerais não se caracteriza como instituição de ensino, mas como unidade de ensino, sem identidade jurídica própria.

A autonomia contida nas políticas públicas educacionais mencionadas seria autonomia tática e operacional para o Governo e utópica para as unidades escolares. O uso do vocábulo autonomia no conteúdo das políticas públicas educacionais, tanto no âmbito nacional como no estadual, é utilizado como tecnologia de governo, pois desde os anos 1980, o estado de Minas Gerais, por meio da SEE/MG, usava e continua a utilizar o termo autonomia para designar a desconcentração de ações educacionais para as escolas estaduais. A partir de 2003, com a implementação do chamado "Choque de Gestão", como abordará o capítulo a seguir, novos fundamentos para a Gestão Escolar Democrática são instituídos.

Capítulo 3 - O “Choque” na Gestão Pública do Estado de Minas Gerais: o Acordo de Resultados na Gestão do Sistema Estadual de Ensino

3.1 Apresentação

O objetivo deste capítulo é descrever o Acordo de Resultados (AR) como instrumento de Gestão Gerencial³⁶ no sistema educacional do Estado de Minas Gerais. A exposição resulta de pesquisa documental e bibliográfica conduzida de forma a compreender a proposta do Acordo de Resultados implantado nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE/MG), em 2008. Assim, analisou-se, por meio da técnica de “análise de conteúdo” (BARDIN, 1977), os documentos oficiais do Estado de Minas Gerais publicados no período de 2003 a 2013³⁷, confrontando as categorias relativas ao Acordo de Resultados com os estudos empíricos realizados por Campos (2006); Soares (2010); Augusto (2010); Gomes (2009); Bragança (2011); Segatto (2011) e Prado (2012), com o aporte teórico de Bresser Pereira (1998, 2002); Marini (2004, 2007, 2008); Martins (2001); Trosa (2001); Abrucio (1998, 2006, 2007); Levy (2002); Pacheco (2004); Vilhena e Athayde (2005); Vilhena *et al.* (2006); Serra (2008); Pinto e Saraiva (2010); Newman e Clarke (2012).

³⁶ A gestão gerencial como reforma da gestão pública busca tornar os servidores públicos mais autônomos e mais responsáveis: mais autônomos com relação as normas rígidas e supervisão direta, e mais responsáveis perante o núcleo estratégico do Estado e perante a sociedade. A reforma da gestão pública é um processo de descentralização — de delegação de poder para níveis inferiores, ao mesmo tempo tornando mais forte o núcleo estratégico do Estado, e mais eficazes os mecanismos de responsabilidade social. Uma característica central da reforma gerencial é separar a formulação de políticas, que permanece centralizada, da execução, que é descentralizada. (PEREIRA, 2008. p. 399 e 400)

³⁷ PMDI 2003-2020 (MINAS GERAIS, 2003a); PMDI 2007-2023 (MINAS GERAIS, 2007a); PMDI 2011-2030 (MINAS GERAIS, 2011a); Plano Plurianual de Ação Governamental (2004c, 2008e, 2014); Caderno de Indicadores: Indicadores da Gestão por Resultados (MINAS GERAIS, 2009c); Caderno de Indicadores da Gestão para Cidadania (MINAS GERAIS, 2011b); Acordos de Resultados de 1ª Etapa do Sistema de Educação (MINAS GERAIS, 2007c, 2008c, 2009a, 2010a, 2011c, 2012d, 2013a); Acordos de Resultados de 2ª Etapa do Sistema de Educação (MINAS GERAIS, 2008d, 2009b, 2010b, 2011b, 2012e, 2013b); Decreto n. 43.238/2003 (MINAS GERAIS, 2003c); Decreto n. 43.506/2003 (MINAS GERAIS, 2003f); Decreto n. 43.674/2003 e Decreto n. 43.675/2003 (MINAS GERAIS, 2003g); Decreto n. 43851/2004; Decreto n. 44.447/2007; Decreto n. 44.873/2008 (MINAS GERAIS, 2008b); Decreto n. 45.191/2009; Decreto n. 45.182/2009 (MINAS GERAIS, 2009e); Decreto n. 45.121/2009; Decreto n. 45.849/2011 (MINAS GERAIS, 2011e); Decreto n. 45.941/2012 (MINAS GERAIS, 2012c); Lei Delegada n. 49/2003 (MINAS GERAIS, 2003b); Lei Delegada n. 112/2007 (MINAS GERAIS, 2007b); Lei Complementar n. 7/2003 (MINAS GERAIS, 2003e); Lei n. 14.694/2003 (MINAS GERAIS, 2003d); Lei n. 14.694/2003 (2003d); Lei n. 15.275/2004; Lei n. 15.293/2004 (MINAS GERAIS, 2004b); Lei n. 17.007/2007/MG (MINAS GERAIS, 2007d); Lei n. 17.600/2008/ (MINAS GERAIS, 2008a); Lei n. 17.347/2008; Lei n. 19.417/2011; Lei n. 19.481/2011 (MINAS GERAIS, 2011f); Lei n. 20.008/2012 (MINAS GERAIS, 2012b); Resolução conjunta SEPLAG/SEE n. 7.110/2009 (MINAS GERAIS, 2009d); Resolução SEE/MG n. 916/2007 (MINAS GERAIS, 2007f); Resolução SEE/MG n. 2.197/2012 (MINAS GERAIS, 2012e).

Nas seções a seguir abordar-se-ão: (i) o conjunto de políticas públicas integradas de Minas Gerais, o “Choque de Gestão” de primeira, segunda e terceira geração (2003-2011), com enfoque nas propostas do Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado como planejamento estratégico que introduz alguns mecanismos gerenciais na gestão pública estadual: como o Estado para Resultados, a Gestão para Resultados, o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade (PPI); (ii) a contratualização de resultados na gestão do sistema educacional em Minas Gerais; (iii) o desdobramento do Acordo de Resultados em Segunda Etapa do AR no sistema educacional - aditivo de contratualização na Gestão Escolar Democrática nas unidades educacionais da REE/MG.

3.2 O Planejamento Estratégico das Três Gerações do Choque de Gestão em Minas Gerais: a lógica da Gestão para resultados

A crise fiscal, que abalou o pretense Estado de Bem-Estar, o fim da Guerra Fria e do conflito Socialismo *versus* Capitalismo, bem como o processo da globalização ocorridos nos anos 1980, são considerados fatores determinantes para a chamada “Crise de Gestão Pública”. Tal crise administrativa³⁸ foi a responsável pela “Segunda grande reforma da gestão pública” nos quadros do capitalismo industrial de diversos países – acarretando a chamada “Reforma Gerencial” (BRESSER PEREIRA, 1998; ABRUCIO, 2006), denominada “Nova Gestão Pública (NGP), idealizada no gerencialismo³⁹ tendo como marco central a “Gestão para Resultados”. (SERRA, 2008)

A NGP, como modelo de gestão pública, caracteriza-se pelos princípios da administração gerencial, como orientação para resultados e disposição para obter resultados mesmo com recursos escassos; foco no cidadão-usuário; aumento da eficácia e eficiência da organização ou do programa; estímulo à criatividade na realização do trabalho; desburocratização e simplificação de procedimentos e rotinas; transparência dos processos decisórios; responsabilização e trabalho em equipe; descentralização; desconcentração das ações; desenvolvimento de parcerias; centralização; planejamento estratégico. (BRESSER PEREIRA, 1998; LEVY, 2002)

³⁸ De acordo com Levy (2002), “a crise administrativa manifesta-se na baixa capacidade de formulação, informação, planejamento, implementação e controle das políticas públicas” (p. 38).

³⁹ Segundo Newman e Clarke (2012), o “gerencialismo como ideologia” transporta do setor privado para os serviços públicos a exigência de desempenho, como se os funcionários públicos estivessem em um mercado competitivo, inserindo a lógica do mercado como tomada de decisão que privilegia a economia e a eficiência.

Nesse contexto histórico, muitos países, guiados pelos paradigmas da gestão gerencial, com foco nos resultados e nos paradigmas da eficiência, eficácia, efetividade e produtividade do Estado, introduziram nas suas agendas públicas a NGP como modelo administrativo.

A partir dos anos 1980, a forma gerencial de administrar passa a ser o modelo de Administração Pública predominante para muitos Estados democráticos no âmbito internacional. Países como a Grã-Bretanha, a Nova Zelândia e a Austrália empreenderam nesse período uma drástica e profunda reforma na administração. Nos Estados Unidos o mesmo estilo de Reforma ocorreu na década de 1990, assim como em outros países europeus e da América Latina, como Peru, Chile, Argentina e, principalmente, no Brasil. (BRESSER PEREIRA, 1998; ABRUCIO, 2006)

No Brasil⁴⁰, tal como nos demais países com arranjo federativo, as mudanças decorrentes dos processos da nova gestão pública não circundaram apenas a União. Ao contrário, elas desdobram-se, para além do Governo Federal, aos Estados e Municípios. No caso do Estado de Minas Gerais (MG) a primeira proposição de administrar o Estado com foco em mudanças na função do Estado ocorreu, em 2002, por parte dos autores do Caderno IX da coleção “Minas Gerais do século XXI”, do Banco de Desenvolvimento do Estado de Minas Gerais (BDMG). Após realizar um diagnóstico socioeconômico e de desenvolvimento de Minas Gerais, o BDMG, por meio de seus consultores, destacou a necessidade de o Estado atender uma demanda de bens públicos de boa qualidade, acompanhada, porém, da exigência de diminuir a pressão fiscal, o que acarretaria em mudanças estruturais e redefinição da gestão pública estadual (BDMG, 2002). Sob esse ângulo, há uma clara recomendação da linha de ação gerencial condizente com os pressupostos da NGP, tendo, como consequência, fazer a Reforma Gerencial no Estado de Minas.

Ao adotarem a ordem contemporânea das agendas políticas internacionais da NGP, os autores do referido caderno destacaram a gestão por programas como propositura para dinamizar a administração mineira por meio do uso de mecanismos de verificação de resultados e de incentivo e, sobretudo, de fortalecimento do planejamento. No posfácio ao referido caderno, os autores constataam que a gestão

⁴⁰ No Brasil, as primeiras tentativas para uma reforma gerencial na administração pública ocorreu no ano de 1995, durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso, a partir das ideias apresentadas por Bresser Pereira (1998), quando foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), comandado pelo ministro Bresser Pereira, que se apoiava "fortemente no estudo e tentativa de

pública de Minas Gerais precisava de mudanças radicais ao se referirem ao fato de que “qualquer reforma duradoura da máquina pública tem que passar por um ‘choque de gestão’ e de previdência” (BDMG, 2002, p. 219). Foi assim que, em 2003, o Governador eleito parafraseou a expressão “Choque de Gestão” para nomear o seu Programa de Governo, responsável pela “Reforma Gerencial” da Administração Pública do Estado de Minas Gerais.

No que se refere ao planejamento público estadual, a CE/1989 determina que se faça o planejamento das ações do Governo por meio do Poder Executivo⁴¹, que encaminha à Assembleia Legislativa do Estado (ALMG) quatro projetos referentes ao planejamento e ao orçamento público, os quais, depois de aprovados pelo legislativo, tornam-se leis, constituindo-se no Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI), o Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG)⁴², a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA). Nesta concepção, o planejamento pode ser designado como a etapa da formulação, processo de concepção e definição do escopo dos programas, ações e metas físicas e orçamentárias da administração pública para o período de quatro anos, sempre objetivando o atendimento das diretrizes, objetivos e resultados estratégicos estabelecidos no PMDI. O PMDI é um instrumento de planejamento estratégico de longo prazo da Administração Pública Estadual de Minas Gerais, tendo como principal função definir a visão de futuro, as diretrizes e os objetivos estratégicos de governo, sendo responsável por respaldar a elaboração dos demais instrumentos de planejamento, previstos na CE/1989, especialmente o PPAG e a LOA. (MINAS GERAIS, 2003a)

De tal modo, todo Governador eleito em Minas Gerais deve planejar sua política pública de acordo com as determinações do parágrafo único do artigo 153 da Constituição do Estado de Minas Gerais: “O plano plurianual e os programas estaduais, regionais e setoriais [...] serão elaborados em consonância com o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado e submetidos à apreciação da Assembleia Legislativa” (MINAS GERAIS, 1989). Na acepção da CE/1989, o PMDI figura-se como um instrumento orientador estratégico de maior horizonte temporal e abrange um conjunto

aprendizado em relação à experiência internacional recente, marcada pela construção da nova gestão pública”. (ABRUCIO, 2007, p. 71)

⁴¹ De acordo com a Lei Delegada n. 49, de 2 de janeiro de 2003, o Poder Executivo é constituído de: Governadoria do Estado; Vice-Governadoria do Estado; Secretarias de Estado; Órgãos Colegiados; Órgãos Autônomos; Entidades. (MINAS GERAIS, 2003e)

⁴² No Estado de Minas Gerais, o PPAG tem como objetivo principal nortear a atividade governamental a partir das premissas básicas definidas no PMDI. (MINAS GERAIS, 2003a)

de indicativos para projetar o desenvolvimento do Estado de Minas Gerais em cada período de gestão governamental.

Fundamentado no histórico déficit fiscal e orçamentário apresentado por Minas, no início do século XX, que se prolongava desde 1996, à semelhança de outros Estados federados, o Governador Aécio Neves, eleito no final de 2002, aproveitou da dramaticidade da expressão “Choque de Gestão”, mencionada no Caderno do BDMG - “Minas Gerais do século XXI”, para disseminar as premissas da NGP contidas em seu programa de governo. Intentou-se, desta forma, provocar junto à cúpula da gestão pública, ao funcionalismo público e à sociedade mineira, a necessidade e urgência da mudança dos paradigmas da Gestão Pública Burocrática⁴³ para uso dos novos instrumentos da Gestão para Resultados (GpR).

Ao tomar posse, em 2003, Aécio Neves inseriu no Estado de Minas Gerais o conhecido Programa “Choque de Gestão de Primeira Geração”, elemento catalisador da reforma administrativa gerencial no Estado (VILHENA *et al.*, 2006). A partir de então, o PMDI, elaborado em 2003, e sua versão atualizada em 2007 e 2011, legitima a ideia da necessidade de um “Choque” na gestão pública do Estado. O Quadro 8 destaca algumas particularidades que caracterizam e, ao mesmo tempo, diferenciam os PMDI de 2003, 2007 e 2011.

⁴³ A administração pública burocrática ideal, imaginada por Max Weber, seria aquela baseada em um corpo funcional profissionalizado e que deveria seguir normas e procedimentos rígidos na condução das atividades, evitando, com isso, o favoritismo ao interesse particular e garantia do Estado de Direito. Gestão baseada na centralização das decisões, na hierarquia, no princípio da unidade de comando, na estrutura piramidal do poder, nas rotinas rígidas, no controle passo a passo dos procedimentos administrativos. (PEREIRA, 1998)

Quadro 8 – Principais Aspectos dos Planos Mineiros de Desenvolvimento Integrado (PMDI) dos anos de 2003, 2007 e 2011

Plano	Geração Choque Gestão	Visão de futuro	Cenário	Foco	Premissa	Mecanismos de gestão desenvolvidos	Instrumento de gestão	Contrato de gestão	Governador/ período	Secretária de Educação	Lei
PMDI: 2003-2020	1ª	Tornar Minas o Melhor Estado para se viver.	Decadência e Empobrecimento.	Equilibrar contas, modernizar a administração pública e recuperar a capacidade de investimentos.	<ul style="list-style-type: none"> • Ajuste Fiscal: Planejamento, com alinhamento das prioridades de curto, médio e longo prazos; • Inovação na Gestão; • Eficiência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Criação do GERAES: gestão intensiva de projetos prioritários; • Desenvolvimento dos primeiros AR atrelados à premiação por produtividade. 	Choque de Gestão.	Assinatura do primeiro AR.	Aécio Neves (2003-2006)	Vanessa G. Pinto	Lei 15032, de 20/01/2004
PMDI: 2007-2023	2ª	Tornar Minas o Melhor Estado para se viver.	Superação de adversidades.	Garantir à população serviços públicos com alta qualidade, máxima cobertura e os menores custos.	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade fiscal: ajuste como pressuposto e elevação do investimento estratégico; • Gestão eficiente e eficaz: gestão setorial; • Resultados: monitoramento de resultados finalísticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento de projetos: EpR; • Padronização dos AR e desdobramento dos AR para as equipes (2ª etapa); • Universalização do Prêmio por Produtividade. 	Gestão para Resultados.	Consolidação do AR.	Aécio Neves (2007-2010)	Vanessa G. Pinto	Lei 17007, de 28/09/2007.
PMDI: 2011-2030	3ª	Tornar Minas o Melhor Estado para se viver.	Conquista do Melhor Futuro	Participação e controle social da sociedade civil organizada.	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão Orientada a Resultados; • Gestão em Rede; • Regionalização da estratégia e Participação; • Efetividade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprimoramento dos sistemas de informações gerenciais; • Consolidação da Gestão da Estratégia Setorial; • Instituição conceito de redes transversais e intersetoriais; • Participação da sociedade civil; • Regionalização das estratégias e metas. 	Gestão para a cidadania.	Acordo de Resultados consolidado.	Antônio Augusto Anastasia (2011-2014)	Ana Lúcia Gazzola	Lei 20008, de 04/01/2012

Fonte: Elaboração própria com base nos PMDI de 2003, 2007 e 2011. (MINAS GERAIS, 2003a, 2007a, 2011b)

Como pode ser observado no Quadro 8, os PMDI de 2003, 2007 e 2011 encerram em si o desenho da Reforma da Administração Pública Estadual, uma vez que o sistema de ideias e os pressupostos da NGP, presente nos PMDI, direcionam a administração estadual para a abordagem da GpR por meio da utilização do contrato de gestão.

A fim de promover a compreensão do que seria uma gestão com enfoque em resultados como desígnio da administração de Minas Gerais desde o PMDI de 2003, recorre-se ao marco conceitual de GpR, apresentado e discutido por Serra (2008), ainda que admitamos, como ele, a dificuldade para encontrar um conceito definitivo, que não seja afetado pelo espaço, que seja atemporal e homogêneo, que defina conceitualmente o termo GpR. Na maioria das vezes, a literatura que trata sobre o tema vem precedida da experiência de implementação da GpR em alguma localidade, como o caso de Bresser Pereira (1998); Trosa (2001); Levy (2002); Martins (2002); Marini e Martins (2005); Vilhena e Athayde (2005); Vilhena *et al.* (2006); Pinto e Saraiva (2010). Decorre dessa análise, talvez, a dificuldade para conceituar o termo, visto que ele se reveste das especificidades socioeconômicas nacional e local de cada país, estado e município onde se implantou a NGP. Esses aspectos tornam o conceito de “Gestão para Resultados” abrangente e polissêmico, pois derivam da própria lógica integradora do processo de gestão e das políticas públicas implementadas (SERRA, 2008). Contudo, com base nos estudos de Serra (2008), pode-se apreender, que

o conceito e a prática da GpR no setor público têm um grau de desenvolvimento e consolidação relativamente baixo. [...] Inicialmente, a GpR se utilizou principalmente no setor privado, mesmo quando o governo federal dos Estados Unidos da América começou a usar algumas de suas propostas no gerenciamento de diferentes órgãos públicos [...]. Somente durante o governo do presidente Nixon é que se começou a implantar no conjunto da administração pública o que passou a ser conhecida como a Nova Gestão Pública. (SERRA, 2008, p. 20)

Ainda, com base nos estudos de Serra (2008), a despeito da existência de vários documentos que se dediquem a tratar da GpR, não existe uma definição única para este conceito: “a maioria dos textos usa este termo como uma noção ‘guarda-chuvas’, por assim dizer” (SERRA, 2008, p. 21). Orientado por essa busca, o autor citado buscou analisar experiências de diversos países e literaturas que o ajudassem a conceituar a GpR. A partir disso, foi possível identificar vários termos utilizados para definir a GpR na literatura espanhola e na anglo-saxônica, o que lhe possibilitou mostrar o uso indistinto de vários conceitos para definir a GpR.

Na literatura em língua espanhola, foram encontrados os termos: “controle de gestão, gestão do desempenho, gestão por resultados, gestão por objetivos, avaliação de desempenho, avaliação de resultados” (SERRA, 2008). Todavia, o autor conclui que os termos são

incapazes de clarear uma definição conceitual. Na língua inglesa, assim como na castelhana, segundo ele, “existe uma diversidade de expressões para referir-se à GpR, tais como: *performance management, performance basedmanagement, governing for results, management for results, resultbased management* e outras mais” (SERRA, 2008, p. 21). Segundo o autor, é referenciado o termo “*Managing for results*”, em inglês, que significa “Gerenciando para Resultados” na Língua Portuguesa (tradução nossa), provavelmente, o que mais se aproxima da proposta da GpR no âmbito da gestão gerencial. (SERRA, 2008, p. 21)

Além do levantamento sobre o uso impreciso do termo “GpR”, Serra (2008) buscou analisar os principais elementos que compõem a GpR, em vários países onde foi implantada a NGP. Tomando essa pesquisa, o autor afirma que a GpR

é um marco conceitual de gestão organizacional, pública ou privada, em que o fator resultado se converte na referência chave quando aplicado a todo o processo de gestão. É um marco de assunção de responsabilidade de gestão, por causa da vinculação dos dirigentes ao resultado obtido. É um marco de referência capaz de integrar os diversos componentes do processo de gestão, pois se propõe interconectá-los para otimizar o seu funcionamento. Finalmente, e especialmente na esfera pública, a GpR se apresenta como uma proposta de cultura organizadora, diretora, de gestão, mediante a qual se põe ênfase nos resultados e não nos processos e procedimentos. (SERRA, 2008, p. 27)

Após a caracterização da GpR como um marco conceitual em vários campos de atuação da gestão pública ou privada, conclui que:

a Gestão para Resultados é um marco conceitual cuja função é a de facilitar às organizações públicas a direção efetiva e integrada de seu processo de criação de valor público, a fim de otimizá-lo, assegurando a máxima eficácia, eficiência e efetividade de desempenho, além da consecução dos objetivos de governo e a melhora contínua de suas instituições. (SERRA, 2008, p. 37)

De posse das várias definições conceituais, características, dimensões e elementos da GpR, Serra (2008) define a GpR como uma ferramenta de gestão gerencial: “a GpR é um instrumento integrador de todo o procedimento de gestão e, portanto, pede a assistência de outros mecanismos que atuam sobre componentes ou elementos específicos” (SERRA, 2008, p. 40). Conceito abrangente que, segundo o autor mencionado, poderia se adequar a qualquer Estado-nação, pois sua abertura em termos de ferramenta integralizadora de todos os processos de gestão gerencial possibilitaria englobar as variedades de mecanismos de gestão utilizados por diferentes países e das variadas formas institucionais e normativas que foram criadas para responder a contextos nacionais ou subnacionais específicos. (SERRA, 2008)

Conforme apresentado no Quadro 8, todos os PMDI contêm mecanismos presentes na análise conceitual da GpR ou, no mínimo, mecanismos que se aproximam da abordagem sobre GpR apresentada, como gestão intensiva de projetos prioritários; AR atrelado à

premiação por produtividade; monitoramento de projetos nos órgãos centrais; escritórios setoriais; sistemas de informações gerenciais; gestão de estratégia setorial; participação da sociedade civil organizada; regionalização das estratégias e metas. Daí pode-se inferir que, apesar de a GpR ter sido implantada oficialmente no Estado de Minas Gerais somente a partir de 2007, alguns elementos que compõem este tipo de gestão já estavam presentes na administração estadual, aspectos a serem detalhados nos próximos itens.

À vista do *status* político e social que o PMDI, como eixo do planejamento governamental, representa para o Estado de MG, descrevem-se, sinteticamente, detalhes do planejamento da gestão pública mineira com seus principais mecanismos de gestão e as mudanças recomendados em cada PMDI. Destaca-se que a Reforma da administração estadual ocasionada pelo Choque de Gestão foi implementada em etapas, com a temporalidade definida de acordo com o mandato de Governo, denominadas nos documentos oficiais como “Primeira Geração do Choque de Gestão”, período de 2003-2006; “Segunda Geração do Choque de Gestão”, quadriênio 2007-2010; “Terceira Geração do Choque de Gestão” – 2011 a 2014.

3.3 A Primeira Geração do "Choque de Gestão": alicerce da Gestão para Resultados

Em 2003, o Governador⁴⁴ do Estado de Minas organizou a Administração Pública por meio da Lei Delegada n. 49, de 3 de janeiro de 2003. Desta Lei, sobressai a criação do Colegiado de Gestão Governamental⁴⁵, instituído para funcionar no nível de assessoria de Governo do Estado, sendo presidido pelo Governador e composto pelos Secretários de Estado e pelos titulares da Auditoria Geral do Estado e da Procuradoria Geral do Estado, agrupados em Câmaras Temáticas. (MINAS GERAIS, 2003b)

O Colegiado de Gestão Governamental desempenharia o papel de assessoria de Governo do Estado ao exercer atribuições de assegurar coerência entre a concepção e a execução das políticas públicas setoriais; conceber e articular a execução de programas multissetoriais; acompanhar as metas e os resultados dos programas governamentais;

⁴⁴ A Resolução ALEMG n. 5.210, de 12 de dezembro de 2002, delega ao Governador do Estado atribuição para elaborar leis destinadas a alterar a estrutura da administração direta e indireta do Poder Executivo. (MINAS GERAIS, 2002)

⁴⁵ No momento de formação do Colegiado de Gestão Governamental, os membros representantes da educação mineira eram: a Secretária de Estado da Educação, Vanessa Guimarães Pinto; o Secretário-Adjunto da Educação, João Antônio Filocre Saraiva; o Subsecretário da Administração do Sistema da Educação, Gilberto José Rezende dos Santos; a Subsecretária de Desenvolvimento da Educação, Maria Eliana Novaes.

identificar restrições e dificuldades para a execução dos programas governamentais; garantir a interação governamental entre os órgãos do Governo. (MINAS GERAIS, 2003b)

Embora a Lei Delegada n. 49/2003, que organizou a administração do Estado no período de 2003-2007, revogada pela Lei Delegada n. 112/2007, não tenha no seu texto o termo GpR, as premissas deste modelo de gestão estão explícitas nas atribuições do Colegiado de Gestão Governamental, principalmente na atribuição referente a “acompanhar as metas e os resultados dos programas governamentais”. A GpR, no seu sentido estrito, foi decretada como uma nova organização e estrutura para a administração do Estado somente em 2007, através da Lei Delegada n. 112/2007. (MINAS GERAIS, 2007b)

Face a esta particularidade de Minas Gerais, os conceitos contrato e acordo de resultados, diagnóstico situacional, planejamento e objetivos estratégicos, estratégias prioritárias, prêmio por produtividade e projetos estruturadores empregados de modo sutil nos documentos oficiais no período de 2003 a 2006, e radicados no período de 2007 a 2014, serão definidos na Primeira Geração do Choque de Gestão com o intuito de facilitar o entendimento das propostas da GpR tratadas neste capítulo. Todavia, quando a definição disser respeito aos documentos oficiais, respeitar-se-á a data de publicação do documento, observando a Geração do Choque de Gestão no qual ele se inclui.

O PMDI 2003-2020 (PMDI/2003) documento direcionador do planejamento governamental para o quadriênio 2003 a 2006, elaborado pelo Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), tornou-se oficial em 2004, após ser aprovado pela ALMG, na forma da Lei n. 15.032, de 20 de janeiro de 2004. (MINAS GERAIS, 2004a)

Como documento de planejamento estratégico do Governo do Estado de Minas Gerais, e por consolidar um conjunto de escolhas que direcionariam a construção do futuro do Estado, os elaboradores do PMDI/2003 orientam-se por uma metodologia denominada no PMDI/2003 de tradicional, que busca responder três questões básicas, a saber: (i) onde estamos? – interrogação que conduz ao diagnóstico da situação atual do Estado; (ii) aonde pretendemos estar? – aponta para possibilidades futuras projetadas a longo prazo; (iii) como “chegar lá”? – assinala a busca de estratégia e definição de programas prioritários para se alcançar as metas projetadas, no sentido de alterar a realidade diagnosticada. (MINAS GERAIS, 2003a, 2007a, 2011a)

A metodologia utilizada na construção do PMDI/2003 condiz com a análise de Serra (2008) ao expor que a GpR tem como objetivo estratégico a produção de mudanças sociais. Daí ter sempre como ponto de partida a identificação e o diagnóstico situacional da realidade

social que se ambiciona transformar, ao passo que o termo “objetivo estratégico” na GpR, de acordo com o mesmo autor, refere-se aos planos de governo. Esses planos são elaborados com base na intenção e na decisão de um determinado governo, e se fundamentam como anseios de mudança social. Os planos de governo, portanto, legitimam a ação governamental perante a sociedade civil. (SERRA, 2008)

Seguindo a metodologia proposta para a elaboração do PMDI/2003, para responder à primeira questão, “onde estamos?”, os membros do CDES inseriram no documento o resumo do diagnóstico da realidade socioeconômica mineira apresentado no documento “Minas Gerais do Século XXI” (BDMG, 2002, v. IX), que constituía, naquele período, o diagnóstico mais atualizado da realidade socioeconômica mineira, segundo o PMDI/2003. (MINAS GERAIS, 2003a)

Em resposta à segunda questão (aonde pretendemos chegar?), foi construída a “Visão de Futuro de Longo Prazo”, com base nas “Cartas do Futuro”. As denominadas “Cartas do Futuro”, formuladas pelo CDES, preveem as transformações para o Estado de Minas Gerais até o ano de 2023⁴⁶. Para que essas “Cartas” subsidiassem a definição da “visão de futuro”, antes elas foram apresentadas ao Governador do Estado, ao Colegiado de Gestão Governamental e aos demais membros do CDES, e, após aprovadas, as intenções nelas descritas passaram a representar o desejo e a necessidade de toda a sociedade mineira no PMDI/2003, numa projeção temporal de 17 anos. (MINAS GERAIS, 2003a)

Em relação à questão “como vamos chegar lá?”, conforme explicado no PMDI/2003, as respostas vieram da elaboração de uma “Agenda Comum” e da “Agenda de Prioridades”, pelos membros do CDES. A composição da “Agenda Comum” foi concluída após sucessivas aproximações entre as propostas do Governo e apreciações dos setores mais representativos da sociedade de Minas Gerais, quais sejam, o corpo técnico e político dos setores públicos. Já o detalhamento da “Agenda de Prioridades” derivou das “Iniciativas Estratégicas⁴⁷, que dão concretude ao PMDI/2003, funcionando como uma “ponte” entre a “visão de longo prazo” e o diagnóstico que se deseja transformar detectado no começo da construção do Plano. (MINAS GERAIS, 2003a)

O método de elaboração do PMDI/2003, portanto, inclui: i) o diagnóstico, projeção de futuro e definição de prioridades, de estratégias e de iniciativas a serem executadas pelo

⁴⁶ Para conhecer os detalhes da metodologia de cenários, ver capítulo 2, item 2.1: “Natureza e finalidade dos cenários exploratórios de Minas Gerais” do PMDI de 2003-2020. (MINAS GERAIS, 2003a)

⁴⁷ As Iniciativas Estratégicas, chamadas também de objetivos prioritários, bem como os “Indicadores” selecionados para a avaliação das ações do Governo, que respondem a questão “como vamos chegar lá”, são registradas no Anexo do PMDI/2003, na página 119. (MINAS GERAIS, 2003a)

governo; ii) a construção de indicadores com capacidade para auferir a consecução dos objetivos. O planejamento contido no PMDI/2003, para o período de 2003-2020, buscou antecipar e sinalizar oportunidades e riscos para o desenvolvimento do Estado; estimular a convergência e a integração de iniciativas, esforços e recursos de governos e de instituições públicas e privadas; fornecer orientações e indicações para a concepção, seleção e priorização de projetos estruturadores; bem como subsidiar a elaboração do PPAG 2004-2007. (MINAS GERAIS, 2003a, p. 9)

Todo o planejamento previsto no PMDI, e os demais planos, como PPAG e LOA, têm como objetivo deixar claras as estratégias, as prioridades e as condições orçamentárias para efetivar as propostas políticas do Governo do Estado de Minas Gerais em cada período de gestão. (MINAS GERAIS, 2003a, p. 3)

Destaca-se que a contratualização de resultados em Minas Gerais, proposta no PMDI/2003, fundamenta-se no oitavo objetivo estratégico da “Agenda de Prioridades”, que busca estabelecer um novo padrão de gestão pública. Dele, depreende-se o programa de governo “Choque de Gestão”, que integra a lista dos objetivos primordiais do Governo do Estado de Minas no PMDI/2003. Assim, com a finalidade de inovar a gestão de Estado, estabelece-se no PMDI/2003 um novo modelo de gestão com base na eficácia da máquina pública, por meio de um “Choque de Gestão”.

Com vistas a implantar a NGP, por meio do Choque de Gestão, foram previstos no PMDI/2003: quatro prioridades estratégicas para compor a “agenda de prioridades”; cinco indicadores para avaliar a transparência do governo e quatro prioridades do “Choque de Gestão”, para garantir a consecução do oitavo objetivo prioritário: “Estabelecer um novo modo de operação do Estado, saneando as finanças públicas e buscando a eficácia da máquina pública, por meio de um efetivo 'Choque de Gestão', conforme apresentado no Quadro 9:

Quadro 9 – Prioridades estratégicas, indicadores e prioridades do Choque de Gestão

Objetivo Estratégico/plano de Governo: Estabelecer um novo modo de operação do Estado, saneando as finanças públicas e buscando a eficácia da máquina pública, por meio de um efetivo “Choque de Gestão”.		
Prioridades estratégicas	Prioridades	Indicador de avaliação
1- Alcançar o equilíbrio fiscal, praticando a disciplina financeira sem a menor concessão; 2- Intensificar o esforço de geração de receitas; 3- Zelar por uma melhor qualidade do gasto; 4- Buscar uma solução para a questão previdenciária.	1- Informatização de processos e de produtos, com ênfase no desenvolvimento do “governo eletrônico”; 2- Incorporação de modernos métodos de planejamento, a implantação e a disseminação do planejamento estratégico; medição e gerenciamento de riscos, custos e resultados; a adoção de novos modelos de gestão de pessoas; melhoria da qualidade e de produtividade nas unidades-fim; 3- Disseminação da prática de implementação e gerenciamento de projetos e de programas focados em resultados, com atribuição de prioridade aos “Projetos Estruturadores” do Governo; 4- Modernização da infraestrutura física, tecnológica e organizacional da administração pública estadual, já com a garantia de implantar um Centro Administrativo do Poder Executivo Estadual em Belo Horizonte.	1- Percentual do Centro Administrativo concluído; 2- Produtividade do trabalho no serviço público estadual; 3- Redução da relação despesas/receita do Governo Estadual; 4- Expansão percentual da receita fiscal. 5- Nível de satisfação do cidadão com o serviço público estadual.

Fonte: Elaboração própria com base no PMDI: 2003-2020. (MINAS GERAIS, 2003a, p. 99, 110, 119)

De acordo com o exposto no PMDI/2003, o novo modelo de administração implementado no Estado de Minas Gerais exige funcionários públicos estaduais capazes de assumir compromissos com a obtenção de resultados, a racionalização de custos e o empenho profissional, além de se comprometer com a missão, os valores e os objetivos do serviço público previstos no PMDI. Como estratégia de qualificação e valorização dos servidores, o PMDI antecipa que o Governo deve priorizar as carreiras na ocupação de cargos gerenciais; implantar programas para o desenvolvimento de gerentes e de profissionais; zelar pelo aprimoramento e pela adequação de cargos, carreiras e remunerações e investir na melhoria dos processos de administração dos seus recursos humanos. (MINAS GERAIS, 2003a)

O PMDI/2003, portanto, constitui-se num plano estratégico indicativo para a gestão do estado de Minas Gerais. Nele está traçada a primeira linha para se iniciar a gestão gerencial – combater o déficit fiscal.

A reforma da Gestão Pública em Minas Gerais, denominada “Choque de Gestão” e iniciada pelo Governador Aécio Neves, em 2003, foi prevista no PMDI/2003 e aprovada pela ALMG. Segundo Serra (2008), na GpR o “Poder Legislativo” é tido como um cenário de validação da vontade popular, sendo por isso considerado um agente fundamental do governo e da criação de valor público. Isto nos induz a inferir que os representantes da sociedade mineira e dirigentes do governo são, portanto, os formuladores e ratificadores de todas as estratégias e prioridades descritas no “Choque de Gestão”. Neste sentido, o Choque de Gestão pode ser entendido como uma sincronia de políticas públicas elaboradas com os propósitos de reorganizar a gestão do setor público estadual, previsto no PMDI, e conduzir o Estado de

Minas Gerais ao desenvolvimento, a partir da administração pública sob o paradigma do gerencialismo, com foco nos resultados.

3.4 A primeira geração do “Choque de Gestão” no Sistema Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais

Não obstante o AR, disciplinado pela Lei n. 14.694, de 2003 (MINAS GERAIS, 2003d), determinar a contratação de resultados mediante negociação entre os dirigentes de órgãos estaduais e entidades do Poder Executivo, no chamado “Ciclo Experimental” da contratualização de resultados em Minas Gerais, na Primeira Geração do Choque de Gestão (2003-2006), a SEE/MG⁴⁸ não pactuou metas com o Governo do Estado. Mesmo assim, o PMDI (2003-2020) contém o marco situacional, o objetivo estratégico, as estratégias iniciais e prioritárias e os indicadores destinados ao sistema educacional mineiro para o período de 2003-2006.

No PMDI/2003, o diagnóstico da educação e as estratégias de atuação prioritárias para o Sistema de Ensino Estadual baseiam-se na análise dos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) do ano de 1999 e de 2001 e constitui-se no planejamento estratégico da educação para atuação de Governo no período de 2003 a 2006. O marco situacional da educação no Estado de MG no PMDI/2003 aponta para a perda relativa de qualidade da Educação Fundamental, sobretudo no ensino público, como “fato marcante” no final da década de 1990. O BDMG e o CDES relatam, no diagnóstico do PMDI/2003, que

Minas foi o primeiro estado brasileiro a propor e implementar, na década de 90, uma reforma educativa integrada e consistente, primeira no País com foco gerencial e não na ação pedagógica. Essa reforma baseou-se no princípio da autonomia escolar e na promoção e gerenciamento da qualidade. Foi acompanhada de mudanças estruturais no relacionamento entre a Secretaria de Estado da Educação, as escolas e as comunidades, com significativo aumento de recursos financeiros para o funcionamento das escolas e para os salários dos professores e dirigentes. (MINAS GERAIS, 2003a, p. 20)

⁴⁸ A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), conforme define o Decreto n. 45.849, de 27 de dezembro de 2011 (MINAS GERAIS, 2011e), tem por finalidade planejar, dirigir, executar, controlar e avaliar as ações setoriais a cargo do Estado relativas à garantia e à promoção da educação, com a participação da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, à redução das desigualdades regionais, à equalização de oportunidades e ao reconhecimento da diversidade cultural, e desconcentra suas ações através de 47 (quarenta e sete) Superintendências Regionais de Ensino (SRE) divididas em cinco polos regionais: Centro, Sul, Mata, Grande Norte e Vale do Aço (MINAS GERAIS, 2011e). Atualmente, o Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais soma 5,13 milhões de alunos, dos quais 2,53 milhões estão distribuídos por 3.923 escolas estaduais em 853 municípios.

Como efeito da gestão gerencial nos processos da gestão escolar na década de 1990, o diagnóstico do PMDI/2003 mostra que Minas obteve o aumento das médias do desempenho dos alunos nos testes do SAEB de 1995 e de 1997, passando a ocupar os primeiros lugares nos índices do Ensino Fundamental (EF) no cenário nacional. No entanto, essa Reforma na educação não garantiu a continuidade dos avanços, obtidos inicialmente, como mostraram os resultados do SAEB de 1999 e 2001, quando “Minas para de melhorar e piora na mesma proporção que os demais estados” (MINAS GERAIS, 2003a, p. 21). Nessa ocasião, Minas Gerais, de acordo com Pinto e Saraiva⁴⁹ (2010), perdeu a sua posição histórica de primeiro colocado no país em 1999, no SAEB, passando à 4ª colocação, abaixo do Distrito Federal, do Rio Grande do Sul e do Paraná.

O diagnóstico da educação em Minas Gerais mostra que apesar de o Estado universalizar o acesso ao EF na década de 1990, a qualidade dos Ensinos Fundamental e Médio ainda se distanciava de qualquer parâmetro aceitável de qualidade. Os dados dispostos no PMDI/2003 apontavam que mais de 50% dos alunos não atendiam aos requisitos nacionais básicos nos várias etapas de ensino e que quanto mais elevado a etapa, menor o índice de alunos qualificados. O Plano mostra, como exemplo, que menos de 20% dos alunos concluintes de Ensino Médio (EM) em escolas públicas da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) pleiteavam vagas em instituições como a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Dados relativos aos vestibulares da UFMG, segundo o PMDI/2003, permitiam inferir que alunos com escores inferiores a 400 pontos no SAEB não conseguiam ingressar nos cursos competitivos dessa instituição. Com base nos dados do SAEB, menos de 1% dos alunos das redes públicas em Minas alcançavam esse padrão, o que não os qualificava para nenhum curso competitivo da UFMG. (MINAS GERAIS, 2003a)

O diagnóstico do PMDI/2003 constata que a universalização do ensino em Minas Gerais, até 2002, ano de realização do diagnóstico, não havia reduzido as desigualdades de renda relacionadas à educação porque, “como a qualidade do ensino das redes públicas é baixa, os ciclos de baixa renda e de menor educação alimentam-se um ao outro e assim permanecem” (MINAS GERAIS, 2003a, p. 21). Nessa posição, o documento prescreve o planejamento da política educacional mineira em duas diretrizes: reformar o aparato institucional do Estado, com a introdução de um verdadeiro “choque de gestão” nas estruturas

⁴⁹ Vanessa Guimarães Pinto (Secretária da SEE/MG, 2003-2010) e João Antônio Filocre Saraiva (Secretário Adjunto da educação, 2003-2010) foram os gestores responsáveis pela SEE/MG, durante a gestão de Aécio Neves (2003 a 2010). Esclarecimento que poderá facilitar a compreensão, por parte dos leitores, do discurso desses autores sobre o diagnóstico e implementação das políticas públicas educacionais em Minas Gerais.

administrativas, possibilitando desburocratizar, racionalizar os gastos, monitorar e avaliar de forma mais eficaz as ações e os resultados das intervenções governamentais; e o compromisso com o conceito de desenvolvimento com a redistribuição, que significa a correção das desigualdades inter-regionais de renda e a promoção da igualdade social (MINAS GERAIS, 2003a). Para viabilizar essa proposta política, o PMDI/2003 define como objetivo estratégico para o campo da Educação e como prioridade do governo “Melhorar e ampliar o atendimento ao cidadão, por meio da oferta de serviços públicos de qualidade na educação”, sendo levantadas as ações prioritárias e as iniciativas do Governo do Estado de Minas Gerais para o alcance desse objetivo, como descrito no Quadro 10:

Quadro 10 – Estratégias para a melhoria da qualidade da educação do Sistema Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais no PMDI/2003

Objetivo Prioritário: Melhorar e ampliar o atendimento ao cidadão, por meio da oferta de serviços públicos de qualidade na educação.		
Prioridades	Estratégias	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade da educação fundamental; • Universalização e melhoria do EM; • Formação para o trabalho para alunos em área de vulnerabilidade social. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ampliar o EF para 9 anos, com a incorporação de alunos aos 6 anos de idade. 2. Estruturar os Centros de Formação Técnica, em parceria com a iniciativa privada, entidades de classe e municípios (pós-Médio). 3. Ampliar a jornada escolar: “Aluno em tempo integral”. 4. Desenvolver o programa “Escola ativa, comunidade viva”, em áreas de vulnerabilidade social. 5. Melhorar a qualidade e universalizar o EM (qualificação para o trabalho, estágio e monitoria). 6. Ampliar o “programa Bolsa Escola”. 7. Ampliar a informatização nas escolas. 8. Desenvolver o programa de alfabetização de adultos, em áreas de vulnerabilidade social. 9. Modernizar o sistema educacional, racionalizando as estruturas e informatizando os processos. 10. Estabelecer parcerias com empresas e organizações não governamentais, como entidades religiosas, para alfabetização de adultos. 11. Capacitação continuada dos docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proficiência acadêmica dos alunos do EF na avaliação externa (SAEB). - Proficiência acadêmica dos alunos do EM na avaliação externa (SAEB). - Reduzir o Índice de evasão.

Fonte: Elaboração própria com base no PMDI/2003. (MINAS GERAIS, 2003a)

O conjunto de iniciativas prioritárias apresentado no Quadro 10 passa a subsidiar e nortear as ações da SEE/MG na área da educação estadual para a Primeira Geração do Choque de Gestão (2003-2006).

Diante das diretrizes do Governo para o seu período de gestão, os gestores do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais teriam que desenhar as políticas públicas educacionais para o período de 2003-2006, num momento em que a ordem máxima do Governo do Estado com o seu Choque de Gestão era o “controle fiscal” e inovação na gestão pública, proposição

que não admitia alimentar expectativa de novos investimentos em curto prazo na área da educação (PINTO; SARAIVA, 2010). Nesse contexto, segundo Pinto e Saraiva (2010), “os avanços na educação deveriam ser obtidos, necessariamente, com ganhos de eficiência e com maior equidade na gestão do sistema estadual de ensino” (PINTO; SARAIVA, 2010, p. 114). Face a essa situação, impunha-se à SEE/MG implantar o “novo padrão de gestão” de “arrocho fiscal” à gestão do sistema educacional e, ainda assim, proporcionar uma melhor educação para um número maior de pessoas, com limitados recursos financeiros disponíveis, bem como ainda melhorar os resultados no SAEB, IDEB e Simave. Essas diretrizes gerenciais introduziram em todo o Sistema Educacional do Estado de Minas Gerais, por meio da SEE/MG, os *slogans* amplamente divulgados na área da Educação: “Fazer mais e melhor com menos” e “Toda a Escola deve fazer a diferença”.

No diagnóstico relatado no PMDI/2003 não se apontam as causas da baixa qualidade da educação no Estado de Minas Gerais, nem os responsáveis pelo baixo índice da educação de Minas no SAEB. Reportam-se apenas à reforma educativa realizada na década de 1990, com foco gerencial. O Plano indica, inclusive, a autonomia da gestão, o aumento de recursos financeiros para o funcionamento das escolas e para os salários dos professores e dirigentes como ações responsáveis pelo resultado positivo no SAEB (MINAS GERAIS, 2003a, p. 20). A esse respeito, Pinto e Saraiva (2010) descrevem que a SEE/MG justificou a implantação do Choque de Gestão no Sistema Educacional Mineiro, sobretudo na busca de retomar a posição da educação mineira no SAEB.

A despeito da conjuntura do Choque de Gestão, Pinto e Saraiva (2010) evidenciam que a SEE/MG tratou o problema da educação mineira como um sério e antigo problema de gestão, tanto no campo administrativo, como no pedagógico. Isso pode ser comprovado, de acordo com esses autores, pelo alto índice de reprovação, baixo desempenho da aprendizagem dos alunos em Português e Matemática e alto índice de distorção idade-série. Assim, sob o enfoque ideológico das políticas integradas, ao qual os gestores da SEE/MG deveriam se deixar guiar, Pinto e Saraiva (2010) apontam a ineficiência e a falta de compromisso social da equipe de trabalho com os resultados das avaliações sistêmicas e na ineficácia da aplicação dos recursos públicos como causas do resultado negativo de Minas Gerais no SAEB de 1999 e de 2001.

Pinto e Saraiva (2010) advogam que a dificuldade da educação estadual não era apenas um problema de gestão, pois a qualidade presumível, como eles referenciam, de ser alcançada dependia não só da base de financiamento disponível, mas, sobretudo, da

motivação e engajamento das pessoas envolvidas. A abordagem sobre a política para resultados na educação de Minas Gerais da SEE/MG, na gestão de Vanessa Guimarães Pinto, e do Secretário Adjunto, Filocre Saraiva, no período de 2003-2010, conduz a SEE/MG a implementar no sistema de educação do Estado, as políticas de responsabilização e premiação dos profissionais da educação pelos resultados do desempenho da aprendizagem dos alunos nas avaliações sistêmicas tanto do SAEB como do Simave. A esse respeito, Prado (2012) comenta em sua tese que a crise de qualidade na educação estadual mineira, “pano de fundo para o novo modelo de Gestão Gerencial”, era compreendida, dentre outros aspectos, como decorrente da ausência da medição da qualidade objetiva aferida através de avaliação externa, sistema de metas e bônus por resultados e de uma indicação de diretor que induzissem à ação docente em direção ao alcance das metas educacionais pactuadas.

Destaca-se que, embora o SAEB tenha sido implantado desde 1995 (FARIA; FILGUEIRAS, 2007), a SEE/MG até 2003 ainda não havia proposto nenhuma ação para melhoria dos resultados aferidos. Todavia, a partir do Choque de Gestão, os resultados negativos do SAEB de 1999 e de 2001 motivam novas ações políticas para a área educacional, bem como as críticas à atuação dos seus profissionais. Dessa forma, Pinto e Saraiva (2010) pressupõem que os resultados na área educacional seriam melhorados por meio da responsabilização e motivação dos profissionais da educação estadual, tendo como pressuposto que a *accountability*, o controle por resultados, a meritocracia, a premiação e a ampliação de autonomia e da participação, elementos previstos no AR, motivariam os profissionais a serem mais engajados em melhorar os resultados do desempenho dos alunos nas avaliações sistêmicas.

Com base na proposta das políticas públicas integradas de MG, para o período de 2003 a 2006, a SEE/MG implementou as seguintes políticas públicas educacionais como intervenções prioritárias na área da educação, políticas que foram fundamentais para a consolidação da Gestão gerencial nas escolas estaduais de Minas Gerais.

1. Frente à estratégia política prevista no PMDI de “Diminuir as diferenças Regionais”, a SEE/MG definiu áreas geográficas prioritárias para uma intervenção estratégica. Com esse fim, a SEE/MG elegeu doze áreas de ação prioritária: as SRE de Januária, Janaúba, Montes Claros, Pirapora, Araçuaí, Almenara, Diamantina, Guanhães, Teófilo Otoni, Governador Valadares, Unaí e Curvelo, quase todas situadas nas regiões Norte de Minas, Vale do Rio Doce, Jequitinhonha/Mucuri e Noroeste. Essas SRE abrangem 244 municípios mineiros. No período de 2004 a 2005, a SEE/MG, segundo Pinto e Saraiva (2010),

para conhecer melhor a realidade da região, chamada internamente, na SEE/MG, de “Grande Norte” (composta pelas SRE de Diamantina, Curvelo, Januária, Janaúba, Montes Claros e Pirapora), implementou um programa de viagem que resultou no levantamento de informações e diagnóstico *in loco* e a elaboração de planos para viabilizar a execução de doze metas, a saber: inclusão de todas as escolas municipais nos programas de avaliação da SEE/MG; habilitação de todos os professores leigos atuando nos anos iniciais do EF; implantação do EF de nove anos em todas as escolas públicas; instalação de rede elétrica, água potável e aparelhos sanitários em todas as escolas estaduais; melhoria de infraestrutura física, dos recursos didáticos, equipamentos e mobiliários; instalação, em pelo menos uma escola em cada um dos 244 municípios, de laboratório de informática conectado à internet; construção de uma quadra esportiva coberta. (PINTO; SARAIVA, 2010)

2. Para melhorar a qualidade da educação, a SEE/MG tornou obrigatório o EF de nove anos para todo o estado. O Decreto n. 43.506/2003, com vista a ampliar o atendimento das crianças de baixa renda nos estabelecimentos escolares e assim garantir a alfabetização em tempo certo - aos oito anos de idade, tornou obrigatória a matrícula das crianças com seis anos de idade no 1º ano do EF. (MINAS GERAIS, 2003f)

3. Com o objetivo de alinhar as ações das escolas às estratégias do governo e de responsabilizar os profissionais pelos resultados nas avaliações externas, a SEE/MG lançou mão da padronização curricular em todo o Estado. Para isto, a SEE/MG introduziu um novo padrão curricular para a Educação Básica através da definição de Conteúdos Básicos Comuns (CBC), regulamentado pela Resolução SEE/MG n. 666, de 2005 (MINAS GERAIS, 2005a), para o anos finais (6º ao 9º anos) do EF e para o EM. Tal proposta introduziu o conceito de conteúdo básico comum e a definição, para cada disciplina da Educação Básica, dos conteúdos cujo ensino é obrigatório em todas as escolas da REE/MG, bem como a ideia implícita de que existe um conhecimento básico de cada disciplina que é necessário e fundamental para a formação dos estudantes. Cada CBC contém as competências, as habilidades e os conhecimentos a serem adquiridos pelos estudantes na Educação Básica, meta de aprendizagem a serem alcançadas em cada disciplina, a cada ano. Além do conteúdo mínimo, o documento prevê formas de avaliação, adequação do tempo escolar e outros conhecimentos complementares que poderão ser acrescentados pelas escolas de acordo com suas necessidades, interesses dos seus alunos e as peculiaridades de cada região. (MINAS GERAIS, 2005a). Pelas suas particularidades, o CBC tornou-se a matriz de referência para Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), Programa de

Avaliação do Simave, ao permitir a definição de proficiência básica dos estudantes, base para o estabelecimento de parâmetros para a avaliação institucional das unidades escolares e da ADI dos professores; à proposição de metas visando à melhoria do desempenho dos estudantes e pagamento de bonificação aos funcionários.

4. Definição e padronização curricular para os anos iniciais do EF com vista à pactuação entre o Governador do Estado e a SEE/MG, e desta com as unidades de ensino estadual, e o alcance da meta “Toda criança lendo e escrevendo aos oito anos”. Para isto, a SEE/MG, elaborou em 2004, um conjunto de cadernos orientadores para os professores dos anos iniciais (1º ao 5º ano) do EF e guias para o professor alfabetizador. A prioridade da política educacional da SEE/MG de Minas Gerais, a partir de 2003, foi o processo de alfabetização, ou seja, o ciclo inicial do EF. Nesse período, o 1º, 2º e 3º anos do EF foram agrupados no que se denominou Ciclo Inicial de Alfabetização; o 4º e o 5º anos do EF foram agrupados em um ciclo denominado Ciclo Complementar de Alfabetização. A estratégia da SEE/MG nesta escolha está no fato de que o Choque de Gestão esperava que as melhorias nos primeiros anos do EF impulsionariam os resultados do processo de alfabetização, tendo, como consequência, o impacto duradouro sobre o processo de aprendizagem nos anos subsequentes de toda a Educação Básica. A lógica intrínseca das políticas integradas para a Educação Básica era de que crianças com melhor nível de alfabetização têm melhor aproveitamento e conseqüentemente melhor desempenho nas séries seguintes do EF e EM, o que garantiria a melhoria dos resultados externos nos níveis subsequentes à medida que os alunos do 3º ano do EF galgassem ao 9º do EF e, posteriormente, ao 3º ano do EM.

5. Como forma de garantir o alinhamento das ações e esforços individuais dos funcionários públicos às ações institucionais e desta com o planejamento estratégico, as políticas e os programas do Governo do Estado, foram instituídos a Avaliação de Desempenho Individual (ADI), em 2003, e o Plano de Carreira para os profissionais da educação em 2004. O Plano de Carreira dos profissionais da Educação Básica de Minas Gerais, Lei n. 15.293, de 2004, foi criado com vista a fortalecer a função administrativa da gerência escolar a partir da introdução da ADI. O plano de carreira tem como elementos constitutivos: a titulação acadêmica como referência para remuneração dos profissionais da educação; a promoção e a progressão baseadas no mérito, aferido por meio da avaliação anual de desempenho individual (MINAS GERAIS, 2004b). A avaliação de Desempenho Individual (ADI) instituída pela Lei Complementar n. 71, de 30 de julho de 2003, tornou a avaliação periódica de desempenho individual satisfatória como condição para a progressão e promoção

em todas as carreiras da Educação Básica (MINAS GERAIS, 2003e). A metodologia de ADI definida na Resolução Conjunta SEPLAG/SEE n. 7.110, de 6 de julho de 2009 (MINAS GERAIS, 2009d), organizou o processo de ADI da seguinte forma: (i) o processo de avaliação ocorre de 1º de janeiro a 31 de dezembro do mesmo ano; (ii) o processo é formalizado no “Plano de Gestão do Desempenho Individual” (PGDI) - elaborado pela chefia imediata e pelo servidor no início do período avaliatório, com registro das metas e ações planejadas para o respectivo período - e no ‘Termo de Avaliação’⁵⁰; (iii) os servidores são avaliados segundo critérios de desempenho⁵¹ e respectivos descritores de competências, com valoração máxima de 100 pontos⁵². O item da ADI referente ao comprometimento e responsabilização com os resultados a serem pactuados no AR encontra-se, em quase todos os Instrumentos de Avaliação, no critério d – Habilidades Técnicas e Profissionais, a saber: (i) para os profissionais da Educação Básica lotados em unidades escolares – “obter bons resultados de aprendizagem dos alunos evidenciados pelas avaliações externas”; (ii) para os profissionais lotados em SRE e SEE/MG – “Planejar o trabalho e executar ações em sintonia com as metas previstas para a SRE/SEE, contribuindo para atingir os resultados esperados”. (MINAS GERAIS, 2009d)

Considerando que a ADI é um processo sistemático e contínuo de acompanhamento e aferição do desempenho do servidor e tem dentre os seus objetivos ser instrumento de alinhamento das metas individuais com as institucionais, o Governador do Estado por meio do Decreto n. 45.182, de 28 de setembro de 2009, determina que, a partir do ano de 2010, a ADI se constituiria em dois tipos de avaliação: a qualitativa e a quantitativa. A avaliação qualitativa é desenvolvida como base nos critérios estabelecidos no art. 7º do Decreto n. 44.559, de 29 de junho de 2007 (MINAS GERAIS, 2007e), quais sejam: qualidade do trabalho; produtividade no trabalho; iniciativa; presteza; aproveitamento em programas de capacitação; assiduidade; pontualidade; administração do tempo e tempestividade; uso adequado dos equipamentos e instalações de serviço; aproveitamento dos recursos e

⁵⁰ Este constitui-se em duas partes: a parte I é o registro da identificação do servidor, da Comissão de Avaliação, notificação do resultado, síntese da entrevista, proposta de desenvolvimento do servidor; a parte II é o Instrumento de Avaliação, que contém os critérios de avaliação.

⁵¹ Os critérios de desempenho são os seguintes: (a) Desenvolvimento Profissional, cujo somatório dos descritores perfaz um total de quinze pontos; (b) Relacionamento Interpessoal, cujo somatório dos descritores perfaz um total de quinze pontos; (c) Compromissos Profissional e Institucional, cujo somatório dos descritores perfaz um total de vinte pontos; (d) Habilidades Técnicas e Profissionais, cujo somatório dos descritores perfaz um total de cinquenta pontos. (MINAS GERAIS, 2009d)

⁵² Em relação à pontuação do servidor na ADI, o Decreto n. 45.182, de 28 de setembro de 2009, determina que para fins de desenvolvimento do servidor público estável ocupante de cargo de provimento efetivo na respectiva carreira será considerada satisfatória a pontuação igual ou superior a setenta por cento da pontuação máxima. (MINAS GERAIS, 2009e)

racionalização de processos; e capacidade de trabalho em equipe. Os critérios qualitativos correspondem a 70% (setenta por cento) da pontuação máxima da ADI. No que concerne à Avaliação Quantitativa, dá-se com base nos resultados pactuados na 2ª Etapa do AR, que corresponde a 30% (trinta por cento) da pontuação máxima da ADI. Com tal característica, a nota final da ADI da Avaliação Quantitativa do servidor avaliado corresponde ao resultado obtido na “avaliação de produtividade por equipe”, referente aos resultados pactuados na 2ª Etapa do AR, conforme sistemática de avaliação do Prêmio por Produtividade definida no Decreto n. 44.873, de 14 de agosto de 2008. (MINAS GERAIS, 2008b)

O desenho da ADI para os funcionários públicos da Educação Básica insere-os definitivamente na GpR. Os documentos analisados permitem elucidar que a ADI está vinculada ao Prêmio por Produtividade, pois 30% de sua pontuação depende da “avaliação por produtividades da equipe” – resultado disponibilizado somente após o cálculo do PPI.

6. Para medir a proficiência acadêmica de todos os alunos do EF e EM no Estado de Minas Gerais havia a necessidade de reformular o Simave, que até então avaliava apenas os alunos do 5º e 9º anos do EF e 3º ano do EM. Diante disso, a SEE/MG reestruturou seu sistema de avaliação externa em 2005 com a criação do Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e, em 2006, remodelou o PROEB com o objetivo de torná-lo mais alinhado às expectativas do governo e às avaliações externas federais. Os testes do Simave não foram aplicados nas escolas entre os anos de 2004 e 2005, período em que o PROEB passou por uma reestruturação a partir de uma matriz de referência que tinha por base o novo currículo desenvolvido - somente depois da definição do CBC foi possível ampliarem o número de questões do Banco de Itens do Simave. No ano de 2006, o governo estadual retomou a aplicação das avaliações externas. Atualmente, o Simave mantém o PROEB, o Proalfa e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE). O PROEB, o mais antigo programa de avaliação do Simave, destina-se a avaliar o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática de todos os alunos do 5º e 9º anos do EF e do 3º ano do EM. O Proalfa foi criado para aferir os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos do 2º, 3º e 4º anos do EF da rede pública e orientar as intervenções necessárias para a correção dos problemas detectados. Ambos os programas viabilizaram o estabelecimento e acompanhamento da evolução de indicadores e de metas do AR da SEE/MG, das SRE e das escolas estaduais. (PINTO; SARAIVA, 2010)

7. Monitoramento de escolas estaduais e das SRE. O trabalho de monitoramento da SEE/MG junto às escolas iniciou-se e tornou-se mais evidente a partir do Projeto Estruturador

Alfabetização em Tempo Certo. Esse projeto teve por ambição promover a qualidade no processo de alfabetização e garantir que a meta “Toda criança lendo e escrevendo até completar oito anos de idade” fosse alcançada até 2010. Para sua implementação foram elaborados alguns elementos considerados prioritários para o alcance da meta, a saber: o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), estruturado pela SEE/MG e executado a partir de 2006, em 2007, tornou-se Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetizando em Tempo Certo (PIP/ATC). Do ponto de vista estratégico, foram priorizadas, nesse período, de 2003 a 2006, as regiões e escolas com maior dificuldade para cumprirem as metas estabelecidas, quase todas situadas nas regiões Norte de Minas, Vale do Rio Doce, Jequitinhonha/Mucuri e Noroeste. A situação financeira em que se encontrava o Estado e as estratégias políticas da primeira geração do Choque de Gestão levaram o governo, por meio da SEE/MG, a priorizar inicialmente mudanças nos três primeiros anos do EF com foco nas regiões com baixo desempenho (PINTO; SARAIVA, 2010). A SEE/MG previa, estrategicamente, que a definição dos conteúdos, metodologias e avaliação para os anos iniciais do EF, nas políticas integradas para a área da Educação, melhoraria os resultados do processo de alfabetização, o que impulsionaria, segundo os elaboradores das políticas, melhores resultados nos anos finais dos Ensinos Fundamental e Médio. (PRADO, 2012)

3.5 A Segunda Geração do "Choque de Gestão": concretização da Gestão para Resultados

A evolução do Choque de Gestão no Estado de Minas Gerais deu lugar, em 2007, à premissa “Estado para Resultados” (EpR), cujo objetivo foi consolidar e aprimorar a Reforma da Gestão Estadual e, assim, garantir a solidez do processo em curso. Em conformidade com esse objetivo, as propostas de governo, previstas no PMDI para o período de 2007 a 2023 (PMDI/2007), buscou melhorar a aplicação de recursos, através da priorização de gestão por metas e afirmar uma “carteira de projetos estruturadores” orientada para resultados.

O PMDI/2007, à semelhança do plano de 2003, foi reelaborado pelo CDES⁵³. Nele permaneceu o desejo central contido no PMDI/2003 de “Tornar Minas o Melhor Estado para se Viver”, expectativa a ser medida pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), conforme explicitado no próprio Plano (MINAS GERAIS, 2007a). Após a sua atualização, o

⁵³ Como registrado no PMDI/2007, os membros titulares do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, para o período de atualização do PMDI (2007-2023) foram o Governador do Estado - Aécio Neves da Cunha, o

documento final do PMDI/2007 foi aprovado pela ALMG, na forma da Lei n. 17.007, de 2007. (MINAS GERAIS, 2007d)

O PMDI/2007 foi elaborado sobre o pilar básico do Choque de Gestão de Segunda Geração - a busca pelo Estado de Resultados. Com base na concepção do EpR, o planejamento para o segundo mandato do Governador Aécio Neves (2007-2010), previsto no PMDI/2007, foi elaborado a partir de cinco eixos estratégicos: (i) pessoas instruídas, qualificadas e saudáveis - foco dos programas de Educação, Saúde e Cultura, direcionados a ampliar o capital humano; (ii) jovens protagonistas - construindo uma forte aliança social estratégica; (iii) empresas dinâmicas e inovadoras, com vista a garantir a competitividade do Estado; (iv) cidades seguras e bem-cuidadas; (v) equidade entre pessoas e regiões - programas voltados para as regiões e locais de menor IDH. (MINAS GERAIS, 2007a)

O CDES, ao elaborar o PMDI/2007, adotou a mesma metodologia proposta para a elaboração do PMDI/2003. As respostas às questões metodológicas de elaboração do PMDI foram dadas da seguinte forma: (i) para compor o cenário do diagnóstico - “onde estamos” - foram organizados dois momentos específicos. No primeiro, realizou-se uma pesquisa qualitativa envolvendo Secretários de Governo, técnicos executivos e especialistas com conhecimento sobre a situação socioeconômica do Estado de Minas Gerais. O resultado desta etapa contribuiu para uma reflexão estratégica acerca do momento vivido por Minas Gerais e pelo Governo do Estado, bem como subsidiou o processo de formulação de estratégias com elementos para a revisão e atualização das políticas públicas para os próximos anos. No segundo momento, paralelo ao primeiro, foram desenvolvidos estudos aprofundados em alguns temas relevantes para o desenvolvimento do Estado. Essa fase teve por objetivo diagnosticar a situação do Estado em todas as áreas, em especial com um enfoque comparativo com outros países e com as demais Unidades da Federação. O diagnóstico realizado permitiu explicitar informações estratégicas do ponto de vista quantitativo e qualitativo e mapear os condicionantes do futuro de Minas Gerais. (MINAS GERAIS, 2007a)

A segunda questão - “aonde podemos chegar” - foi respondida com a atualização das condições de contorno dos ambientes nacional e mundial e a revisão dos Cenários Macro de Minas Gerais. Durante o processo de atualização do Plano, os quatro cenários futuros distintos para o Estado configurados na elaboração da primeira versão do PMDI, em 2003, foram revisados e tiveram seu horizonte estendido para o período 2007-2023. Em seguida, foram criados oito grupos de trabalho envolvendo técnicos do Governo e especialistas

convidados, com o objetivo de focalizar estes cenários em algumas áreas específicas. O produto resultante desta etapa foi o detalhamento dos quatro Cenários Macro e suas respectivas focalizações, para, a partir deles, projetar as metas para cada Secretaria do Governo e órgãos públicos. Em resposta à terceira questão - “aonde queremos chegar” - foi mantida a visão de futuro de longo prazo para Minas Gerais definida na primeira versão do plano - “Tornar Minas o Melhor Estado para se Viver”. A fim de materializar essa visão de futuro, fez-se um planejamento capaz de indicar as estratégias que poderiam levar o Estado rumo ao futuro desejado. (MINAS GERAIS, 2007a)

O processo de construção da “Estratégia de Desenvolvimento de Minas Gerais” envolveu a participação de diversos técnicos do Governo e de especialistas convidados e culminou na configuração de “sete estratégias de desenvolvimento” de longo prazo ancoradas no Governo, na iniciativa privada, nas organizações da sociedade civil e nas ações do terceiro setor. (MINAS GERAIS, 2007a)

Para execução da “Estratégia de Desenvolvimento”, definiu-se no PMDI/2007 seis “estratégias setoriais”, necessárias para impulsionar a transformação de Minas Gerais, a saber: (i) perspectiva integrada do capital humano; (ii) investimento e negócios; (iii) integração territorial competitiva; (iv) sustentabilidade ambiental; (v) rede de cidades; (vi) equidade e bem-estar.

Além das seis estratégias apresentadas, os elaboradores do planejamento de Minas julgaram que para efetivar esse grupo de seis estratégias seria preciso um aparelho estatal eficiente, com capacidade de promover os gastos governamentais em resultados efetivos e mensuráveis. Com esse fim, acrescentaram às seis estratégias mencionadas acima uma sétima estratégia: “o Estado para Resultados” (EpR) (MINAS GERAIS, 2007a), totalizando, a partir de então, sete estratégias setoriais.

A estratégia EpR, destacada para efeito deste estudo, pretende integrar a análise dos resultados das ações do Governo à sociedade, *vis-à-vis* ao ônus verificado pela arrecadação de receitas públicas. Com este propósito, o EpR, como estratégia prioritária para garantir o desenvolvimento do Estado, busca obter a máxima eficiência das verbas destinadas ao fim previsto no orçamento do Estado, situação que exige um monitoramento intensivo, avaliação e controle social dos objetivos e resultados dos planos do Governo.

Para que a Estratégia de Desenvolvimento conduza o Estado no rumo de sua Visão de Futuro, no PMDI/2007 foram esquematizadas onze “Áreas de Resultados”, entendidas como

“áreas focais”, onde deveriam concentrar os melhores esforços e recursos e, assim, alcançar as transformações e melhorias desejadas na realidade vigente.

As “Áreas de Resultados” apontam os desafios a serem superados nos vários campos de atuação do Estado. Para cada Área, particularizam-se os objetivos estratégicos específicos, as ações e os resultados "finalísticos" que deverão ser perseguidos pelo Governo. O papel dessas "Áreas de Resultados" é organizar as transformações almejadas, de forma qualitativa e quantitativa, em relação aos principais componentes da estratégia, conforme mostra a Figura 2. (MINAS GERAIS, 2007a)

Figura 2 – Áreas de resultados e estratégias do Governo do Estado de Minas Gerais, segundo o PMDI/2007



Fonte: PMDI 2007-2023 (MINAS GERAIS, 2007a, p. 20).

No mapa acima, o EpR se apresenta como principal estratégia do Governo para implementar uma gestão pública estadual com foco nos resultados em todas as áreas de atuação do Estado.

Como exposto no PMDI/2007, para cada Área de Resultado foi definido um “Grupo de Projetos Estruturadores” com a intenção de obter as transformações desejadas na visão de futuro e alinhar as ações de cada secretaria responsável pela área de resultados às ações do governo. “Os Projetos Estruturadores”, a partir do Choque de Gestão, são projetos governamentais julgados prioritários pelos gestores públicos das Secretarias, tendo em vista sua capacidade transformadora e maior possibilidade de promover a sinergia entre os “Resultados Finalísticos” que se espera obter e os produtos que o projeto oferece para tal. Toda área de resultado conta com a intervenção de, pelo menos, um grupo de Projetos Estruturadores (MINAS GERAIS, 2007c, p. 34). Os Projetos Estruturadores que compõem

cada grupo da área de resultados foram selecionados quando da elaboração do PPAG e agrupados de acordo com sua função e com sua capacidade de transformar a realidade do Estado. Para cumprir com sua função, cada projeto tem um gerente executivo, responsável pelo gerenciamento de suas ações. (MINAS GERAIS, 2007b)

Com o objetivo de garantir o alinhamento de ações do órgão responsável por cada área de resultado com as ações do governo, o PMDI/2007 cita os “Cadernos de Desafios e Prioridades” e os “Cadernos de Compromissos”, mecanismos apresentados como instrumentos de gestão com a finalidade de alinhar as ações previstas em cada área de resultado com o planejamento estratégico do Governo. Os “Cadernos de Desafios” são responsáveis por definir as estratégias de alinhamento das ações entre a área de resultados e as do governo, definem e detalham os objetivos, indicadores, metas e projetos para cada Área de Resultado. Já os “Cadernos de Compromissos” desdobram as metas pactuadas para cada uma das áreas. (MINAS GERAIS, 2007b)

No PMDI/2007, cada Área de Resultado contém uma síntese explicativa dos desafios e objetivos estratégicos a ela relacionados, os indicadores de resultados finalísticos e as metas para tais indicadores para os anos de 2007 a 2023, além das iniciativas necessárias para viabilizar os resultados.

Os “Resultados Finalísticos” são construídos por um grupo de indicadores capazes de apontar a efetividade da ação governamental em cada Área de atuação do Estado. Os indicadores finalísticos podem ser definidos como conjunto de parâmetros qualitativos e/ou quantitativos para mensurar se a realidade alcançada em determinado objetivo estratégico se aproxima da meta estipulada. (MINAS GERAIS, 2007c, p. 16). (MINAS GERAIS, 2007a)

3.6 O Programa Estado para Resultados e a Gestão para Resultados: estratégias de desenvolvimento para Minas Gerais

Com a finalidade de promover a GpR na administração pública estadual, o Governo de Minas criou, em janeiro de 2007, por meio da Lei Delegada n. 112, o Programa Estado para Resultados (EpR). O Programa foi elaborado para exercer suas atividades até o mês de janeiro de 2011 e deveria funcionar como um escritório de apoio à gestão estratégica, além de ser responsável pela montagem do sistema de monitoramento e avaliação com vista ao resultado.

Desta forma, seria garantido o controle social⁵⁴ das ações do governo. (MINAS Gerais, 2007a, 2007b)

Como previsto no PMDI/2007, o EpR agregou um conjunto de ações operacionais e temáticas multissetoriais e estratégicas capazes de garantir os resultados em todas as onze áreas de ação do Estado. Diversidade de responsabilidades, como pode ser visto na relação de seus objetivos, quais sejam: (i) viabilizar as ações coordenadas do estado nas áreas de resultado, previstas no PMDI de 2007 e 2011; (ii) alinhar as ações estratégicas de governo, de forma a proporcionar a atuação articulada dos órgãos e das entidades encarregados da gestão de Projetos Estruturadores e Projetos Associados; (iii) incentivar o alcance dos objetivos e metas das Áreas de Resultado, Projetos Estruturadores e Projetos Associados; (iv) acompanhar e avaliar os resultados das políticas públicas implementadas pela Administração Pública do Poder Executivo estadual; (v) oferecer conhecimento público das metas e resultados relacionados à gestão estratégica do governo, de forma a contribuir para o seu controle social. (MINAS GERAIS, 2007a, 2007b)

O Programa EpR abrange metodologias, estratégias, ações e meios voltados para a, eficiência⁵⁵, eficácia⁵⁶ e efetividade⁵⁷ das políticas públicas, com ênfase na redução das desigualdades regionais e sociais e no desenvolvimento emancipatório. Contudo, o EpR, como estratégia setorial, teve como enfoque primordial, monitorar as ações do Governo com vista ao alcance das metas acordadas nos contratos de gestão.

Além de exercer o papel de controlador social definido pelo Governo do Estado, o EpR busca controlar as ações do Governo, por meio da avaliação institucional, que incide na obtenção de resultados. A avaliação realizada pelo EpR, por um lado, analisa os indicadores finalísticos de qualidade e a universalização dos serviços; de outro, o quanto custa financeiramente à sociedade os trabalhos desempenhados pelo Governo (MINAS GERAIS, 2007a). Ao se confrontar a avaliação proposta para o EpR com a acepção da dinâmica da avaliação que ocorre na GpR, exposta por Serra (2008), verifica-se que, de fato, o programa EpR foi criado para garantir a efetividade da GpR. De acordo com Serra (2008), a esfera da

⁵⁴ Significa a capacidade da sociedade de se autorregular e os meios que ela utiliza para conduzir a atuação dos gestores públicos aos padrões de qualidade dos serviços e resultados que ela deseja. (ALVAREZ, 2004)

⁵⁵ A eficiência - “a variável mais importante para dar uma resposta a uma das principais exigências da sociedade: ‘fazer mais com menos’, é o custo unitário de produção, ainda que seu cálculo seja uma das maiores fragilidades da administração pública, especificamente, dos sistemas de informação contábil”. (SERRA, 2008, p. 53)

⁵⁶ De acordo com Serra (2008), a “acepção correta da palavra eficácia, trata-se de conseguir o objetivo sem preocupar-se com os meios. Do ponto de vista da GpR, a eficácia é uma condição necessária porém insuficiente, dada a importância que está adquirindo a procura da eficiência, ou seja, a consideração pelos custos” (p. 53).

avaliação “se entrelaça com a análise do resultado (em relação com os objetivos de governo) e com avaliação de impactos e consistências. E neste âmbito se localizam os seguintes componentes: a) processos produtivos e distributivos; e b) resultados estratégicos da ação de governo e seus impactos” (p. 50).

Comparando a forma de monitoramento e avaliação dos objetivos estratégicos do Governo na Primeira e na Segunda Geração do Choque de Gestão, o EpR substitui o Colegiado de Gestão Governamental formado no período de 2003 a 2006, praticamente com os mesmos propósitos do EpR. A estratégia de planejamento e o uso de mecanismos da GpR aproximam o Choque de Gestão aos fins propostos – reformar a gestão pública estadual, pois caminha da gestão gerencial de primeira geração, com ênfase no ajuste fiscal, para a gestão de segunda geração - gerenciando para resultados.

Sobre a premissa da Gestão Pública com foco nos resultados, o Governador Aécio Neves, no seu segundo mandato (2007-2010), para efetivar e consolidar a Reforma da Administração Estadual, além de criar o Programa Estado para Resultados, determina, por meio da Lei Delegada n. 112/2007, a “Gestão para Resultados” para todas as instituições da administração direta e indireta, justificando sua decisão na garantia dos princípios constitucionais da administração pública. Nas particularidades de Minas Gerais, essa nova concepção de gestão fundamenta-se em políticas institucionais e técnico-estruturais da gestão para resultados que busca compartilhar responsabilidades⁵⁸ entre o Estado, a sociedade e o mercado; alinhar as estratégias de planejamento, gestão e controle previsto no PMDI com as ações das instituições; potencializar e adequar os processos meios; garantir a excelência funcional e gerencial; enfatizar a desconcentração e a descentralização. (MINAS GERAIS, 2007a)

Materializado no conjunto de ações operacionais e temáticas definidas no PMDI/2007 por áreas de resultados e determinadas no Programa EpR, a GpR no Estado de Minas orienta-se pelas seguintes diretrizes: alocação de recursos financeiros, observados os critérios de prioridade definidos na estratégia de longo prazo estabelecida no PMDI; gestão de recursos humanos orientada pela lógica de formação, capacitação, qualificação e avaliação

⁵⁷ “O conceito de efetividade complementa a análise de impacto e permite estabelecer uma relativa categorização de produtos com relação à mudança social esperada, provocada na situação social (produto-resultado).” (SERRA, 2008, p. 54)

⁵⁸ A responsabilização na GrR inclui a “competição administrada visando a excelência”: significa uma comparação dos padrões ou referenciais obtidos pelas diferentes organizações públicas que fornecem o mesmo serviço em diferentes regiões; a “administração por resultados ou objetivos”: os padrões ou indicadores de desempenho provêm das realizações efetivas das diferentes agências ou serviços; “responsabilidade social”:

permanentes; gestão de recursos técnicos orientada para a integração das ações e potencialização de resultados, racionalização de tempo de resolução e ampliação da abrangência e qualidade de atendimento da rede de serviços públicos do Estado; articulação das técnicas organizacionais pela lógica da flexibilização; gestão de resultados com base em indicadores qualitativos e quantitativos, com ênfase nos impactos sociais das ações. (MINAS GERAIS, 2007a)

Em síntese, pode subsumir-se a GpR em Minas Gerais, como um instrumento de gestão, *script* da gestão gerencial, que integra vários mecanismos de gestão como planejamento estratégico, objetivos estratégicos e prioritários, contrato de resultado, *accountability*⁵⁹, premiação por produtividade, centralização⁶⁰, descentralização, uso de sistemas de informação, controle social, dentre outros, acatados como estratégia gerencial para alcançar os resultados contratualizados com eficácia, eficiência e efetividade, gerando, assim, maior produtividade⁶¹ na gestão pública.

3.7 Acordo de Resultados: instrumento de contratualização da Gestão Pública em Minas Gerais

O Acordo de Resultados (AR) é um dispositivo da GpR que fomenta, por meio da pactuação de metas, o alinhamento entre a estratégia governamental definida no PMDI e a estratégia de cada um dos Sistemas Operacionais, assim como dos órgãos e entidades vinculados. Na legislação que regulamenta a contratualização de resultados, entende-se por “Sistema Operacional” o conjunto de secretarias, gabinetes de secretários de estado

constitui o uso das organizações da sociedade civil, inclusive conselhos de cidadãos, para manter os serviços públicos e os funcionários públicos sob controle. (BRESSER PEREIRA, 1998)

⁵⁹ Alguns autores preferem utilizar o termo *accountability* em inglês, pois segundo eles não existe boa tradução para o português (ANDRADE, 2008, 2009; FERNANDES; GREMAUD, 2009). Outros autores traduzem o termo como responsabilização (BROOKE, 2006, 2008; AFONSO, 2012; VELOSO, 2011). Neste trabalho, o termo *accountability* será utilizado com o sentido de responsabilização, pois, no Brasil, segundo Andrade (2008), ainda não existe uma política de *school accountability* semelhante aos Estados Unidos, mas apenas alguns aspectos da versão completa do sistema. As reformas de gestão pública contemporâneas, baseadas em contrato de resultados com características do sistema de *accountability*, constituem, segundo Martins (2006) e Ormond e Löffler (1999), o modelo gerencial da gestão pública de contratualização de resultados, bem como se fundamentam e têm como atributos a definição de metas ou resultados, regras e obrigações; a busca da garantia de desempenho utilizando o método de controle ou formas de verificação do alcance dos resultados pactuados e a responsabilização dos atores ou instituições; o uso de incentivos positivos, negativos e de materiais simbólicos para o alcance das metas ou resultados; a ampliação da autoridade, da competência, da capacidade de escolha e a outorga de flexibilidade.

⁶⁰ A gestão gerencial mantém a formulação de políticas públicas centralizada, apenas a execução é desconcentrada (BRESSER PEREIRA, 1998).

⁶¹ Na GpR a produtividade é um dos “poucos mecanismos que podem permitir o crescimento da “produção” pública sem incrementar o consumo de recursos”. (SERRA, 2008, p. 53)

extraordinários, órgãos autônomos, autarquias e fundações, agrupados segundo sua área de atuação.

O AR, como instrumento da GpR mais proeminente na Reforma da administração pública mineira, foi parcialmente efetivado em 2003⁶² e consolidou-se em 2007, com a institucionalização da Gestão para Resultados, durante a chamada Segunda Geração do Choque de Gestão (2007-2010).

O AR de 2008, que ainda vigora no atual período de gestão (2011-2014), foi regulamentado pela Lei n. 17.600/2008 (MINAS GERAIS, 2008c) e pelos Decretos n. 44.873/2008 (MINAS GERAIS, 2008b) e n. 45.941, de 29 de março de 2012 (MINAS GERAIS, 2012c). Por meio desse instrumento, a contratualização é formalizada na gestão pública do Estado de Minas Gerais. Essa legislação, que também institui o prêmio de produtividade para os servidores estaduais, define a natureza do Acordo de Resultados, que deve incluir mecanismos de controle e sanção, tais como resultados a serem alcançados por meio de indicadores de eficácia, eficiência e efetividade; metas e ações, com prazos de execução e meios de apuração objetivamente definidos; direitos, obrigações e responsabilidades do acordante e do acordado, em especial em relação às metas estabelecidas; condições para revisão, renovação, prorrogação e rescisão; sistemática de acompanhamento, controle e avaliação, com informações sobre os critérios e parâmetros a serem considerados na aferição do desempenho; premiação por desempenho (MINAS GERAIS, 2008a). Assim, como instrumento da GpR, o Acordo de Resultados propõe alinhar o planejamento e as ações dos órgãos da Administração acordados com o planejamento estratégico do Governo Estadual, premiando servidores, dirigentes e órgãos ou entidades que cumpram metas e atinjam os resultados previstos.

A revisão legal efetuada, em 2008, nos conceitos e metodologia desse instrumento objetivou promover um maior alinhamento entre a estratégia de governo, as metas pactuadas e enfatizar para o servidor a importância do seu envolvimento na obtenção dos resultados pactuados e na premiação a ser percebida com base nos resultados alcançados. No atual modelo de contratualização de resultados do Estado de Minas Gerais, o Acordo de Resultados

⁶² A primeira iniciativa de contratualização na gestão pública do Estado de Minas Gerais tem como marco legal a Lei n. 14.694, aprovada em 2003 (MINAS GERAIS, 2003d) e regulamentada pelo Decreto n. 43.675 do mesmo ano (MINAS GERAIS, 2003g), tendo sido implementada por meio da assinatura do termo de AR que ocorreu em 2004, entre o Governador do Estado e o Instituto Estadual de Florestas. O período de 2003 a 2006 foi considerado o primeiro ciclo de contratualização, e dele resultou a assinatura de 24 Acordos de Resultados, compreendendo 39% dos órgãos e entidades do Poder Executivo Estadual, e a pactuação de cerca de 340 indicadores de desempenho, segundo o *site* do programa Gestão Estratégica de Recursos e Ações do Estado. (GERAES)

se desdobra em duas etapas, o que o diferencia do AR formalizado a partir de 2004. Assim, conforme determinação do Art. 2º do Decreto n. 44873, de 14 de agosto de 2008, a contratualização de resultados passa a ter a seguinte operacionalização:

I - na Primeira Etapa é pactuada a estratégia do Governo definida no Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado - PMDI, desdobrada no Plano Plurianual de Ação Governamental - PPAG, com foco nos grandes resultados a serem perseguidos por cada sistema operacional; e

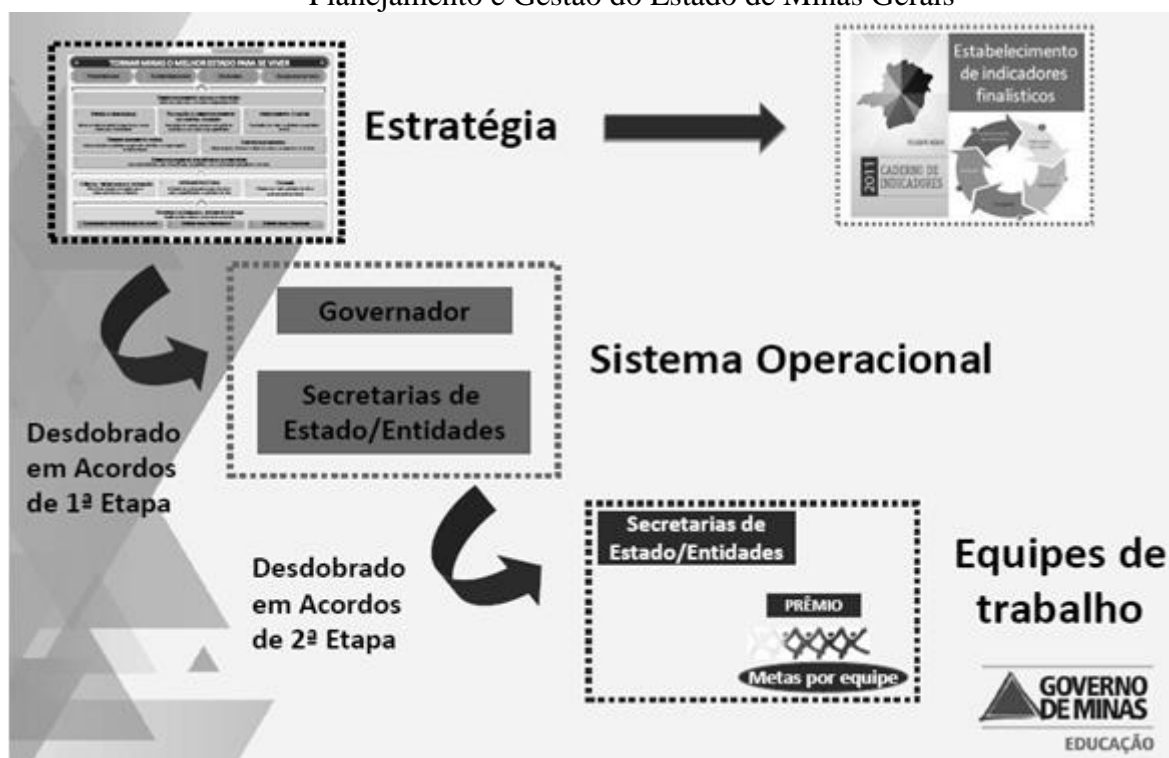
II - na Segunda Etapa é pactuado o desdobramento da estratégia de Governo em um conjunto de ações e indicadores representativos do papel de cada uma das equipes de trabalho dos órgãos e entidades da Administração Pública no alcance da estratégia de Governo.

SS 1º As duas etapas representam um processo uno de estabelecimento de objetivos e metas para cada órgão e entidade da administração pública, sendo a assinatura da Primeira Etapa condição para a celebração da Segunda Etapa. (MINAS GERAIS, 2008b)

Conforme o Decreto acima, o processo de pactuação é realizado em duas etapas. A primeira etapa do Acordo contempla o primeiro desdobramento da estratégia em relação às áreas de resultados correspondentes. Já a segunda etapa consiste em um novo desdobramento em relação às especificidades das equipes de trabalho. Desta forma, o Acordo de Resultados apresenta a contribuição dos Sistemas e das equipes de trabalho para a execução da estratégia governamental contemplada no Mapa Estratégico do Estado de Minas Gerais.

A Primeira Etapa do Acordo de Resultados (1ª Etapa do AR) é formada por quatro conjunto de metas, constituindo-se em Resultados Finalísticos, Projetos Estruturadores, Agenda Setorial do Choque de Gestão e Indicadores de Racionalização do Gasto. A Segunda Etapa é composta por um conjunto de metas por equipe de trabalho, desdobrada do mapa estratégico de cada um dos órgãos e entidades, como mostra a Figura 3.

Figura 3 – Funcionamento do Acordo de Resultados, segundo a Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão do Estado de Minas Gerais



Fonte: SEPLAG/MG. Disponível em: < <http://www.planejamento.mg.gov.br/>>

A coordenação da elaboração, a pactuação, o monitoramento e a avaliação dos Acordos de Resultados são de responsabilidade da Diretoria Central de Modernização da Gestão (DCMG). Para o acompanhamento e avaliação do AR foi instituída, por ato próprio do dirigente máximo do acordante, a Comissão de Acompanhamento e Avaliação (CAA) composta por um representante de cada segmento a seguir: dos acordados; dos servidores dos acordados; do acordante; de cada interveniente, quando houver, por ele indicado; da SEPLAG, indicado por seu titular.

À CAA compete: acompanhar e avaliar os resultados alcançados pelo acordado, considerando, as metas e indicadores de desempenho previstos no AR; recomendar, com a devida justificativa, alterações no AR, principalmente quando se tratar de necessidade de alinhamento de indicadores, metas e resultados; recomendar, com a devida justificativa, a revisão, a renovação ou a rescisão do AR; proceder, ao final de cada período avaliativo, à Avaliação de Desempenho Institucional, na qual concluirá acerca do desempenho do acordado.

As avaliações realizadas pela CAA inclui os fatores e circunstâncias que tenham dado causa ao descumprimento, pelo acordado, das metas estabelecidas, bem como as medidas que

este tenha adotado para corrigir as falhas detectadas. Os critérios para a atribuição de conceito satisfatório ou insatisfatório na Avaliação de Desempenho Institucional são definidos em decreto. O acordado envia à CAA nos prazos previstos em decreto, o relatório de execução demonstrando e justificando o grau de desempenho alcançado no período.

O Acordo de Resultados tem vigência mínima de um ano e máxima de quatro anos, desde que não se ultrapasse o primeiro ano do governo subsequente àquele em que tiver sido assinado, podendo ser renovado por acordo entre as partes. O acordante verificará a necessidade de revisão do Acordo de Resultados, pelo menos uma vez a cada doze meses.

A autonomia gerencial, orçamentária e financeira dos órgãos e entidades da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo poderá ser ampliada mediante previsão expressa no instrumento de celebração do Acordo de Resultados, observadas as exigências estabelecidas. A ampliação da autonomia a que se refere dar-se-á mediante a concessão, ao acordado, de prerrogativa para: alterar os quantitativos e a distribuição dos cargos de provimento em comissão, das funções gratificadas e das gratificações temporárias estratégicas, nos termos da legislação vigente, desde que não acarrete aumento de despesa; aplicar os limites estabelecidos; alterar estruturas orgânicas básicas e estatutos, sem aumento de despesas, nos termos de decreto; conceder aos servidores em efetivo exercício no órgão ou na entidade valores diferenciados do auxílio-transporte ou vales-transporte, observados as condições, os critérios e as quantidades máximas definidas em decreto, destinados unicamente ao custeio do deslocamento do servidor no percurso residência-trabalho e vice-versa; conceder aos servidores em efetivo exercício no órgão ou na entidade cuja jornada de trabalho for igual ou superior a seis horas, como ajuda de custo pelas despesas de alimentação, observados os critérios e condições mínimos definidos em decreto, vale-refeição ou valores diferenciados de vale-alimentação, com parâmetros e limites distintos daqueles definidos.

A concessão ou manutenção dos benefícios acima está condicionada à disponibilidade de recursos orçamentários do Estado, à obtenção de resultado satisfatório na Avaliação de Desempenho Institucional e à disponibilidade orçamentária do acordado. Entende-se como disponibilidade de orçamento, o total da despesa empenhada dos acordados de Primeira etapa do Acordo de Resultados, no período de referência, excluídas as despesas relativas a pessoal, inativos, pensionistas, auxílios, precatórios, encargos gerais e dívida. Na hipótese de não haver recurso suficiente para pagamento dos benefícios mencionados, estes serão concedidos somente se houver anulação de outras despesas correntes previstas no crédito orçamentário

inicial do acordado, em montante suficiente para suplementá-la. Na hipótese de obtenção de resultado insatisfatório na Avaliação de Desempenho Institucional, serão suspensos os benefícios, até a ocorrência de nova avaliação satisfatória. O servidor fará jus aos benefícios decorrentes da ampliação da autonomia prevista em AR do órgão ou da entidade acordado em que estiver, por ato formal, em efetivo exercício. Caberá à SEPLAG analisar e aprovar a ampliação da autonomia.

O Prêmio por Produtividade (PPI), assim como o AR, é um mecanismo da GpR e tem como objetivo premiar os funcionários públicos estaduais lotados em órgãos que tenham firmado a pactuação de metas com o Governador do Estado por meio da formalização do AR e se comprometido com o alcance das metas contratualizadas.

No Estado de Minas, o PPI, é regulamentado pela Lei n. 17.600/2008, pelo Decreto n. 44.873/2008, e pelo Decreto n. 45.941/2012, a mesma legislação que disciplinou o AR. Com base nestas legislações, o PPI é um bônus a ser pago aos funcionários em efetivo exercício em órgão ou entidade que implemente a Avaliação Institucional, entendida nas políticas públicas educacionais, como a “avaliação por produtividade da SEE/MG” e a Avaliação Individual – avaliação da equipe de trabalho. Tanto a Lei n. 17.600/2007 como os decretos que a regulamentam calculam o PPI com base na Avaliação de Desempenho Institucional – na produtividade da SEE/MG e na Avaliação de Desempenho Individual, por equipe de trabalho. A Lei n. 17.600/2008 explica que a Avaliação de Desempenho Institucional corresponde à avaliação conclusiva dos resultados pactuados na Primeira etapa do Acordo de Resultados, conforme sistemática de avaliação definida no instrumento de pactuação. A Avaliação Individual, também denominada na legislação como Avaliação de Produtividade por Equipe, condiz à nota de cada equipe de trabalho, emitida pela Comissão de Acompanhamento e Avaliação (CAA), em avaliação conclusiva sobre os resultados pactuados na Segunda Etapa do Acordo de Resultados. A média das avaliações de produtividade por equipe de um órgão não poderá ser superior ao resultado da Avaliação Institucional – da SEE/MG. (MINAS GERAIS, 2008a, 2008b)

No âmbito da avaliação institucional, é previsto o pagamento de PPI aos funcionários lotados no órgão ou entidade que implemente os seguintes requisitos: (i) ser signatário das duas etapas do Acordo de Resultados, com previsão expressa de pagamento de prêmio na Segunda Etapa do AR; (ii) obter conceito satisfatório na Avaliação de Desempenho Institucional. Considera-se para fins de cálculo do prêmio os Sistemas Operacionais, órgãos ou entidades cuja nota de Avaliação de Desempenho Institucional seja igual a cem por cento

do total ou igual ou superior a oitenta por cento do total, desde que atinjam as metas estabelecidas para os Indicadores Finalísticos. (MINAS GERAIS, 2008b)

Quanto aos aspectos referentes à Avaliação de Desempenho Individual - referente a 2ª Etapa do AR, terá o direito a receber o PPI, os servidores membros da equipe de trabalho: (i) lotados em órgãos e entidades signatários de AR, vigente, com metas estabelecidas, dentro de um período de referência, há no mínimo noventa dias; (ii) em atividade, ocupante de cargo de provimento efetivo ou de provimento em comissão ou detentor de função pública; (iii) funcionários que estiveram em efetivo exercício e obtiveram, na Avaliação de Produtividade por equipe, resultado igual ou superior a 70% (setenta por cento) (MINAS GERAIS, 2008b, 2012b). Para fazer jus ao PPI, o servidor deverá ter em cada período de referência, anual, o mínimo de vinte e cinco por cento de dias efetivamente trabalhados. Considera-se efetivamente trabalhados os dias de efetivo exercício, definidos nos termos da legislação vigente, excetuados os dias de paralisação, de afastamento, de licença ou qualquer interrupção do exercício das atribuições do cargo ou da função.

O PPI será pago até um ano após a divulgação das notas aferidas pelas equipes no Acordo de Resultados. Na hipótese de o Estado apresentar déficit fiscal, não haverá pagamento de PPI no exercício seguinte (MINAS GERAIS, 2012b). O cálculo do prêmio de produtividade pode ser sintetizado pela fórmula representada na Figura 4.

Figura 4 - Cálculo do valor do Prêmio por Produtividade de 2012

$$\begin{array}{ccc}
 \begin{array}{|c|} \hline \text{Total de Recursos Disponíveis} \\ \text{para pagamento do Prêmio por} \\ \text{Produtividade do órgão} \\ \hline \end{array} & \times & \begin{array}{|c|} \hline \text{PPI} \\ \hline \text{(Última remuneração percebida} \\ \text{pelo servidor no período de} \\ \text{referência) x (percentual de dias} \\ \text{efetivamente trabalhados pelo} \\ \text{servidor) x (pontuação obtida} \\ \text{na Avaliação de Produtividade} \\ \text{por Equipe)} \\ \hline \end{array} \\
 \hline & & = \\
 \begin{array}{|c|} \hline \text{Somatório do valor do PPI} \\ \text{de cada servidor cuja equipe} \\ \text{tenha obtido avaliação} \\ \text{satisfatória de produtividade} \\ \text{por equipe} \\ \hline \end{array} & & \begin{array}{|c|} \hline \text{Percentual do Prêmio por} \\ \text{Produtividade a ser pago ao} \\ \text{servidor} \\ \hline \end{array}
 \end{array}$$

Fonte: SEPLAG/MG. Cálculo baseado no Anexo II do Decreto n. 45.951/12. (MINAS GERAIS, 2012b)

A Pontuação obtida na Avaliação de Produtividade por Equipe é calculada assim:

$$\begin{array}{ccc}
 \text{(Percentual da participação da nota da Primeira Etapa na nota final) x (Nota da Primeira Etapa do Sistema Operacional)} & \times & \text{(Percentual da participação da nota da Segunda Etapa na nota final) x (Nota da Segunda Etapa da equipe ao qual o servidor está vinculado) x (Fator de Aderência)} \\
 & & = \\
 & & \text{Pontuação obtida na Avaliação de Produtividade por Equipe}
 \end{array}$$

Fonte: SEPLAG/MG. Cálculo baseado no Anexo II do Decreto n. 45.951/12. (MINAS GERAIS, 2012b)

Dentro da perspectiva da NGP, o AR sinalizou para a quase totalidade dos servidores públicos estaduais quais as suas contribuições para a estratégia do governo e qual deve ser o seu foco de atuação no dia a dia. Em 2008 e 2009, a pactuação de metas por equipe alcançou 99,7% dos servidores estaduais, consolidando a “universalização” do novo modelo de pactuação. (VILHENA, 2011)

3.8 O Acordo de Resultados na Gestão do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais

A contratualização de resultados firmada entre a SEE/MG e o Governador em 2007, bem como os contratos do período de 2008 a 2010, tiveram por base o diagnóstico e as estratégias previstas na área “educação de qualidade” no PMDI/2007 e ocorreu pela primeira vez na Segunda Geração do Choque de Gestão.

O diagnóstico da área Educação de Qualidade, inscrito no PMDI/2007, apontou, no aspecto quantitativo, para a baixa escolaridade média da população acima de 25 anos de idade, situação que deixava Minas na décima posição no *ranking* nacional da escolaridade da população adulta e à distância dos indicadores mineiros em relação aos padrões internacionais⁶³ (MINAS GERAIS, 2007a). No aspecto qualitativo do ensino, o mesmo documento relata, que, embora Minas Gerais registre desempenho superior à média nacional nos exames de proficiência educacional, a avaliação média de Minas se encontra abaixo da média mínima satisfatória, fatores que perpetuam as acentuadas desigualdades regionais existentes no Estado. (MINAS GERAIS, 2007a)

Diante do diagnóstico da educação e das diretrizes propostas pelo Governo no Choque de Gestão, o PMDI/2007 preconiza que a sociedade mineira persiga, nos próximos dezessete anos, três objetivos estratégicos para a área Educação de Qualidade: (i) promover um salto na

⁶³ A escolaridade média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é de 12 anos, enquanto em Minas a maior taxa é de 6,7 anos.

escolaridade média da população, orientado por padrões internacionais de custo e qualidade; (ii) reduzir as disparidades regionais de aprendizado em Minas Gerais; (iii) promover um salto de qualidade no ensino, orientado por padrões internacionais. Esses objetivos estratégicos foram transformados nos resultados finalísticos, como apresentados na Tabela 4:

Tabela 4 - Resultados Finalísticos para a Área Educação de Qualidade previstos no PMDI/2007

	Situação Atual	2011	2023
Melhorar a qualidade de ensino aferida por SAEB/Prova Brasil	Port./Mat.	Port./Mat.	Port./Mat.
<ul style="list-style-type: none"> • 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental • 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental • 3ª série do Ensino Médio 	183,0/195,8 232,1/250,8 273,1/291,7 (INEP, 2003)	200/200 266/275 312/325	220/230 300/310 350/375
Aumentar o percentual de alunos lendo aos 8 anos	82,5% (SEE, 2006)	100%	100%
Aumentar a escolaridade média dos jovens aos 15 e aos 18 anos de idade	6,6/8,4 (IBGE, 2004)	7,5/10	9/12
Redução das desigualdades regionais entre as S.R.E, calculadas pela diferença $\Delta X = IQE_{máx} - IQE_{mín}$ dos Índices de Qualidade de Ensino			
<ul style="list-style-type: none"> • 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental • 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental • 3ª série do Ensino Médio 	ΔX ΔX ΔX (SEE, 2006)	66,67% ΔX 66,67% ΔX 66,67% ΔX	50% ΔX 50% ΔX 50% ΔX
Elevar o percentual de docentes do Ensino Básico com curso superior			
<ul style="list-style-type: none"> • 1ª a 4ª série • 5ª a 8ª série • Ensino Médio 	51% 86,9% 93,4% (SEE, 2005)	70% 97% 100%	90% 100% 100%
Elevar o percentual de professores/gestores escolares com certificação ocupacional	0%/0% (SEE, 2006)	40%/100%	90%/100%
Aumentar a taxa de conclusão do Ensino Fundamental/Médio	65,3%/46,1% (SEE, 2005)	80%/70%	100%/100%
Reduzir a taxa de distorção idade-série no Ensino Fundamental/Médio	23,3%/39,7% (INEP, 2005)	10%/20%	3%/5%

Fonte: PMDI (2007-2023). (MINAS GERAIS, 2007a, p. 22)

Para alcançar os resultados finalísticos explicitados na Tabela 4, o PMDI/2007 elenca diversas iniciativas estratégicas que deveriam ser empreendidas em caráter prioritário, como exposto no Quadro 11:

Quadro 11 – Prioridades políticas para a Área Educação de Qualidade no PMDI/2007

Objetivos estratégicos	Estratégias de trabalho	Objetivo da estratégia de trabalho
1. Promover um salto na escolaridade média da população, orientado por padrões internacionais de custo e qualidade. 2. Reduzir as disparidades regionais de aprendizado em Minas Gerais. 3. Promover um salto de qualidade no ensino, orientado por padrões internacionais.	1. Construção de sistemas de avaliação.	Verificar a qualidade do ensino em todas as escolas e subsidiar a gestão escolar orientada para resultados.
	2. Escola em Tempo Integral.	Aumentar o aprendizado dos alunos, ampliando o tempo diário de permanência em aula.
	3. Monitoramento do desempenho e da qualificação de professores.	Elevar a performance profissional dos professores dos ensinos Básico, Fundamental e Médio.
	4. Ampliação do atendimento das creches e pré-escolas.	Atender às crianças em situação de vulnerabilidade social.
	5. Concepção e implantação de um novo padrão de Gestão e de atendimento da Educação Básica.	Propiciar a melhoria do desempenho das escolas por meio da gestão orientada para o aprendizado do aluno e para a eficiência operacional.

Fonte: Elaboração própria com base no PMDI (2007-2023). (MINAS GERAIS, 2007a)

Nesse contexto situacional da educação do Estado de Minas e na definição dos objetivos prioritários, resultados finalísticos e estratégias prioritárias já inscritas no PMDI, no ano de 2007, sob a obrigatoriedade da GpR determinada pelo Governador do Estado para todas as instituições públicas estaduais, com o uso do AR e do Prêmio por Produtividade como mecanismos de gestão, a Secretária de Educação de Minas Gerais, Vanessa Guimarães Pinto, efetuou a primeira contratualização de resultados da área “Educação de Qualidade” com o Governador do Estado, Aécio Neves. Esse contrato foi oficializado por meio da assinatura de ambas as partes do “Acordo de Resultados”, datado de 20 de junho de 2007. Desde então, anualmente, a SEE/MG assina a “Primeira Etapa do Acordo de Resultados – Sistema de Educação” com o Governador do Estado.

O Acordo de Resultados assinado em 2007 pela SEE/MG teve por objeto a pactuação dos resultados previstos no Caderno de Compromissos, no Caderno de Desafios e Prioridades e os constantes do Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG), conforme as diretrizes estabelecidas no PMDI/2007. Constituíam como objeto de pactuação: (a) resultados finalísticos; (b) execução dos projetos estruturadores; (c) execução da agenda setorial do Choque de Gestão; (d) racionalização do gasto; (e) melhoria do desempenho. (MINAS GERAIS, 2007c)

A SEE/MG, após pactuar os resultados com o Governo do Estado, se obrigou a promover a utilização dos recursos pactuados no Acordo para o cumprimento das metas e alcance dos resultados prometidos; observar, na execução de suas atividades, as diretrizes governamentais; executar as ações de apoio solicitadas por outros órgãos e entidades do Poder Executivo para consecução dos resultados previstos no AR dos demais órgãos; alimentar o sistema de monitoramento do AR; garantir a precisão e veracidade das informações

apresentadas, especialmente nos relatórios de execução; prestar as informações adicionais solicitadas pela Comissão de Acompanhamento e Avaliação e disponibilizar documentos que comprovem as mesmas; garantir a imediata interrupção do uso da(s) autonomia(s) concedida(s) quando do término da vigência ou rescisão do AR; elaborar e encaminhar relatórios de execução do objeto pactuado (MINAS GERAIS, 2007c). Os indicadores, metas, projetos estruturadores, marcos e ações do objeto pactuado estão no Anexo I do Acordo de Resultados de 2007 (MINAS GERAIS, 2007c) e apresentados nos Quadros 12, 13 e 14.

Quadro 13 – Execução dos Projetos Estruturadores na área da educação

Projeto Estruturador		Área de Resultados	Metas
			2007
1	Aceleração da Aprendizagem no Norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce.	Desenvolvimento do Norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce.	100% de execução do planejamento para 2007.
2	Desempenho e Qualificação dos Professores.	Educação de Qualidade.	
3	Escola em Tempo Integral		
4	Novos padrões de gestão e atendimento da Educação Básica.		
5	Sistema de Avaliação da Qualidade do Ensino e das Escolas.		
6	Escola Viva, Comunidade Ativa.	Defesa Social.	
7	Ensino Médio Profissionalizante.	Protagonismo Juvenil.	
8	PROMÉDIO – Projeto de Melhoria da Qualidade e Eficiência do Ensino Médio.		

Fonte: PMDI (2007-2023). (MINAS GERAIS, 2007c, p. 11)

Quadro 12 - Indicadores dos Resultados Finalísticos para área da educação

Área de Resultados	Indicador Finalístico	Peso	Unidade de Medida	Fonte	Valor de Proficiência	Ano de Referência	Metas	
							2007	2011
Desenvolvimento do Norte de Minas, Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce	Taxa de distorção idade-série na 8ª série do EF na região Norte	3	%	SEE	43,80%	2003	42,30%	30%
	Taxa de distorção idade-série na 8ª série do EF na região Jequitinhonha/Mucuri	3	%	SEE	54,10%	2003	53,00%	38%
	Taxa de distorção idade-série na 8ª série do EF na região Rio Doce	3	%	SEE	41,10%	2003	40,00%	30%
	Taxa de distorção idade-série no 3º ano do EM na região Norte	3	%	SEE	44,80%	2003	-	30%
	Taxa de distorção idade-série no 3º ano do EM na região Jequitinhonha/Mucuri	3	%	SEE	51,70%	2003	-	38%
	Taxa de distorção idade-série no 3º ano do EM na região Rio Doce	3	%	SEE	41,50%	2003	-	30%
	Taxa de conclusão do Ensino Médio na região Norte	3	%	SEE	48,00%	2005	-	70%
	Taxa de conclusão do Ensino Médio na região Jequitinhonha/Mucuri	3	%	SEE	43,50%	2005	-	66,10%
	Taxa de conclusão do Ensino Médio na região Rio Doce	3	%	SEE	39,10%	2005	-	59,4%
Educação de Qualidade	Escolaridade média dos jovens aos 15 de idade	3	número	IBGE	6,6	2004	-	7,5
	Escolaridade média dos jovens aos 18 anos de idade	3	número	IBGE	8,4	2004	-	10
	Taxa de conclusão do ensino fundamental	3	%	SEE	65,30%	2005	66,77%	80%
	Taxa de conclusão do Ensino Médio	3	%	SEE	46,10%	2005	-	70%
	Nota média na Avaliação de Português - 4ª série/5º ano	3	número	Proeb	188,3	2006	192	200
	Nota média na Avaliação de Português - 8ª série/9º ano	3	número	Proeb	240,9	2006	245	266
	Nota média na Avaliação de Português - 3º ano do Ensino médio	3	número	Proeb	265,2	2006	272	312
	Nota média na Avaliação de Matemática - 4ª série/5º ano	3	número	Proeb	195,4	2006	200	A definir
	Nota média na Avaliação de Matemática - 8ª série/9º ano	3	número	Proeb	245,4	2006	250	275
	Nota média na Avaliação de Matemática - 3º ano do Ensino médio	3	número	Proeb	272,8	2006	276	325
	Percentual de alunos lendo aos 8 anos	3	%	SEE	82,50%	2006	A definir	100%
	Percentual de docentes de 1ª a 4ª série/5º ano do Ensino Básico com curso superior	3	%	INEP	51%	2005	52,90%	70%
	Percentual de docentes da 5ª a 8ª série/9º ano do Ensino Básico com curso superior	3	%	INEP	87%	2005	87,36%	97%
	Percentual de docentes do Ensino Médio do Ensino Básico com curso superior	3	%	INEP	93%	2005	93,86%	100%
	Percentual de gestores escolares com certificação profissional	3	%	SEE	0	2006	70%	100%
	Percentual de professores com certificação ocupacional	3	%	SEE	0	2006	-	40%
	Desigualdades regionais entre as S.R.E. - 4ª série/5º ano	3	número	SEE	54,6	2006	52,8	36,4
	Desigualdades regionais entre as S.R.E. - 8ª série/9º ano	3	número	SEE	46,9	2006	45,3	31,2
Desigualdades regionais entre as S.R.E. - 3º ano do Ensino médio	3	número	SEE	45,1	2006	43,6	30,0	
Taxa de distorção idade-série - Ensino fundamental	3	%	INEP	23,30%	2005	21,97%	10%	
Taxa de distorção idade-série - Ensino médio	3	%	INEP	39,70%	2005	37,73%	20%	
Protagonismo Juvenil	Taxa de escolarização dos jovens de 15 a 17 anos (Percentual do total de jovens entre 15 e 17 anos cursando o ensino médio)	3	%	SEE	65,78%	2006	-	75%
Reduzir a pobreza e Inclusão Produtiva	Número de regiões atendidas pelo Projeto Travessia (colaborador)	1	número	-	N/D	-	3	10

Fonte: PMDI (2007-2023). (MINAS GERAIS, 2007c, p. 7-10)

Quadro 14 – Itens da Agenda Setorial do Choque de Gestão para área da educação

(continua)

Item da Agenda Setorial		Marcos Pactuados	Produtos	Prazos
1	Otimizar as estruturas e abrangência de atuação das Superintendências Regionais de Ensino.	Apresentação de estudo definindo a área geográfica, competências e quadro de RH para cada SRE.	Estudo elaborado.	Dez/07
2	Fortalecer parcerias (quantitativo/qualitativo) com o Terceiro Setor.	Estabelecimento de critérios para celebração de parcerias com entidades do Terceiro Setor voltadas para o atendimento educacional.	Manual de normas e procedimentos a ser implantado por resolução.	Dez/07
		Identificação de ações passíveis de execução por parceria.	Relatório específico.	Dez/07
		Identificação de possíveis entidades parceiras no Terceiro Setor.	Relatório específico.	Dez/07
		Aperfeiçoamento dos critérios de autonomia e controle das Caixas Escolares.	Minuta de projeto de lei encaminhada à AGE e sistema de controle desenhado.	Dez/07
3	Implantar metodologia de acompanhamento dos processos, buscando melhores resultados.	Elaboração de plano com identificação dos pontos de estrangulamento dos procedimentos administrativos em todos os níveis de atuação da SEE.	Plano elaborado.	Dez/07
4	Aprimorar e consolidar sistema de custos – SICA.	Atualização do sistema.	SICA atualizado com no máximo 1 semestre de defasagem nos dados.	Dez/07
		Proposição de novas alternativas de módulos de informações.	Projeto com os novos módulos a serem inseridos.	Dez/07
5	Utilizar sistema de convênio Sigcon (módulo de entrada), com vistas à racionalização de processos.	Número de dias úteis inscrito no CAUC por trimestre.	Meta: 0 dias.	Dez/07
		Índice de execução de recursos de convênio (valor executado/valor recebido no início do ano na programação quadrimestral).	Meta: 85% de execução dos recursos recebidos.	Dez/07
6	Utilizar sistema de convênio Sigcon (módulo de saída) com vistas à racionalização de processos.	Processos de convênios otimizados.	Todos os convênios existentes cadastrados no SIGCON-saída (a ser avaliado pela SEGOV).	Dez/07
7	Realizar o alinhamento estratégico para a celebração do Acordo de Resultados a ser acompanhado pelo Gabinete e difundir a concepção do alinhamento a todo o sistema operacional da Secretaria de Estado de Educação.	Divulgação interna (com uso de instrumentos de endomarketing e comunicação interna) dos resultados definidos no processo de alinhamento estratégico, a serem atingidos por cada equipe/setor.	Divulgação realizada para cada equipe / setor.	Dez/07
		Pactuação da segunda etapa do Acordo de Resultados, contendo metas e indicadores por equipe/setor da organização - SECRETARIA.	Acordo firmado, contendo metas e indicadores por equipe/setor da organização - SECRETARIA.	Dez/07
8	Adotar o modelo de suprimentos definido com a SEPLAG para as famílias de informática e material de escritório.	Gestão, aquisição e contratação dos itens das famílias Equipamentos de Informática e Material de Escritório, conforme as novas políticas, diretrizes e modelos do Projeto GES.	Após a homologação da ata de registro de preços de cada grupo de materiais, todos os processos de compra destes itens serão realizados via registro de preços (a ser avaliado pela SCRLP).	Dez/07
9	Implementar estratégia de alinhamento da atuação do Governo nos Conselhos Estaduais.	Criar ou adequar sítios para os Conselhos, seguindo as diretrizes da SEPLAG, atualizando-os, ao menos, bimestralmente.	Informações disponibilizadas em sítio eletrônico e conforme as diretrizes da SEPLAG (a ser avaliado pela SCGE e pela SCCG em relação à atualização).	Dez/07

Quadro 14 – Itens da Agenda Setorial do Choque de Gestão para área da educação

(conclusão)

Item da Agenda Setorial	Marcos Pactuados	Produtos	Prazos
10	Utilizar as informações disponíveis no armazém de informação do SIAD (Datawarehouse - compras, material de consumo e frota), para o planejamento anual de compras, definindo estratégias de licitação.	Índice de carga patrimonial implantado no módulo de material permanente no SIAD (número de patrimônios cadastrados no sistema/quantitativo de bens do inventário de 2006).	Meta: 20% implantado. Dez/07
		Índice de distorção de informações no módulo de material de consumo (quantidade inventariada - quantidade no sistema / quantidade no sistema) x 100	Meta: 10% de diferença máxima. Dez/07
		Preenchimento de formulário definido pela SEPLAG, informando o planejamento para as compras de bens e serviços comuns em 2008, os relatórios consolidados de inventário de material de consumo e material permanente, a justificativa dos indicadores adotados e a memória dos cálculos utilizados para definição dos indicadores. Este deverá ser encaminhado ao dirigente máximo do órgão que o remeterá à SEPLAG para acompanhamento e validação.	Formulário preenchido e encaminhado para SEPLAG. 21/dez/07
11	Priorizar as aquisições de bens e serviços comuns, por meio das formas eletrônicas de aquisição – Cotação eletrônica de Preços e Pregão Eletrônico.	Índice de Pregão eletrônico - quantidade de processos. Índice de Pregão eletrônico - valor da compra.	Situação atual= 30,20% Meta: 50%. Situação atual= 4,27% Meta: 50%. 20/dez/07
		Índice de Cotação eletrônica - quantidade de processos. Índice de Cotação eletrônica - valor da compra.	Situação atual= 85,45% Meta: 80%. Situação atual= 88,16% Meta: 80%.
12	Elaborar e implementar Plano Diretor de Governo Eletrônico que contemple as diretrizes de Prestação de Serviços Eletrônicos, Gestão da Informação e Gestão de Tecnologia da Informação.	Diagnóstico de Governo Eletrônico do órgão/entidade preenchido e encaminhado para a Superintendência Central de Governança Eletrônica, conforme modelo disponibilizado pela SCGE.	Diagnóstico encaminhado. Jul/07
		Sítio adequado à Resolução nº 72 alcançando o índice de 90 pontos na avaliação de sítios.	Situação Atual: 82 Meta: 90. Dez/07
		Criação/Ativação da Comissão Permanente de Avaliação de Documentos de Arquivo e planejamento validado com o Arquivo Público Mineiro para elaboração e atualização do Plano de Classificação de Documentos, Tabelas de Temporalidade e Destinação dos Documentos de Arquivo para as atividades específicas do órgão/entidade.	Documento contendo o plano do projeto para elaboração do Plano de Classificação de Documentos, Tabelas de Temporalidade e Destinação dos Documentos de Arquivo. Dez/07
		Atendimento ao nível avançado (91 a 100%) do Índice de Atendimento ao Cidadão - IAC.	Situação Atual: 35 Meta: 90. Dez/07
13	Instalar e consolidar o Núcleo de Gestão Ambiental na Secretaria.	NGA implantado e em operação.	Participação no workshop e nomeação dos membros. Dez/07

Fonte: PMDI (2007-2023). (MINAS GERAIS, 2007c, p. 12-15)

O Governador Aécio Neves, ao consolidar a Reforma da Gestão Pública por meio da determinação da GpR para todas as instituições da administração direta, aplica o novo modelo de gestão também nas escolas estaduais de Minas Gerais, pois elas se enquadram como unidades administrativas da SEE/MG, órgão da administração direta do Estado de Minas Gerais. Portanto, a partir de 2008, por determinação legal, a Gestão Escolar Democrática das unidades de ensino da REE/MG passa a ser orientada para resultados. Por conseguinte, a gestão do sistema de ensino estadual mineiro deve ocorrer sobre os pressupostos da GpR e utilizar os mecanismos de gestão nele inseridos: contratualização de resultados, premiação por produtividade, alinhamento estratégico, responsabilização e controle social na gestão do sistema e das unidades escolares da REE/MG. (MINAS GERAIS, 2008c)

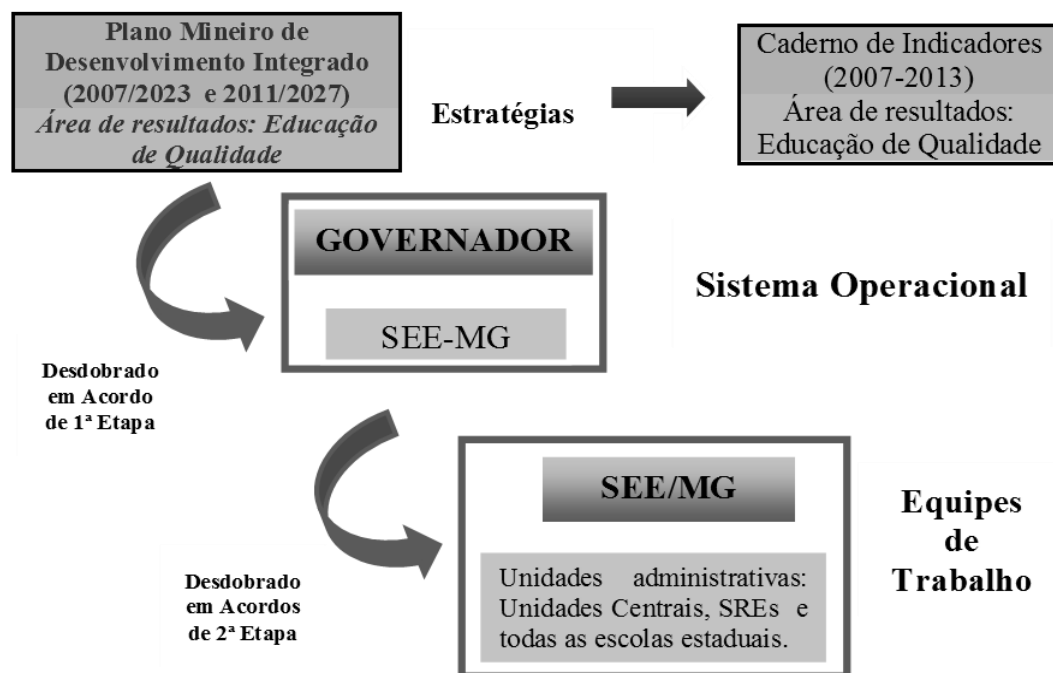
Por determinação do Decreto n. 44.873, de 14 de agosto de 2008, e do próprio Acordo de Resultados do Sistema da Educação, a SEE/MG, em 2008, desdobra o AR do sistema educacional numa 2ª Etapa do AR, denominada Termo Acessório ao AR, instrumento pactuado entre a Secretária Estadual de Educação (dirigente da SEE/MG acordada) e os responsáveis pelas unidades administrativas. (MINAS GERAIS, 2008b, 2008c)

O AR de 2008, o primeiro instrumento de contratualização a desdobrar as metas do sistema operacional pactuadas com o Governo do Estado com as equipes de trabalho, tem como objetos de pactuação⁶⁴: (i) resultados finalísticos; (ii) execução dos projetos estruturadores; (iii) execução das iniciativas de gestão. (MINAS GERAIS, 2008c)

Sendo assim, a partir de 2008, na denominada área “Educação de Qualidade”, o AR se divide em duas etapas distintas, como mostra a Figura 5. Na primeira etapa ocorre a chamada “Pactuação Estratégica”, resultados a serem perseguidos com a função de orientar as ações do sistema estadual de ensino, estabelecendo os indicadores finalísticos. Na segunda etapa ocorre o desdobramento das ações e indicadores de desempenho por equipes de trabalho em cada órgão e entidade, a fim de responsabilizar e controlar essas equipes, alinhando-as à estratégia organizacional. Como incentivo, o Governo paga aos servidores das equipes de trabalho um prêmio por produtividade, cujos valores são diferenciados, além de definir prerrogativas para a ampliação da autonomia gerencial (MINAS GERAIS, 2008b). A primeira etapa ocorre em nível sistêmico, focalizada em resultados de impacto para a sociedade, e a segunda em nível de equipes, dentro de cada órgão de responsabilidade interna de cada instituição, conforme demonstrado na Figura 5:

⁶⁴ Para conhecer os objetos de pactuação, resultados finalísticos, quadro de execução dos Projetos Estruturadores e o quadro de iniciativas de gestão, consultar o Anexo 1 do AR do Sistema de Educação de Minas Gerais. (MINAS GERAIS, 2008c)

Figura 5 - Fluxo do Acordo de Resultados no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais



Fonte: Elaboração própria com base em pesquisa documental.

Observa-se na Figura 5 que a 2ª Etapa do AR do sistema educacional mineiro destina-se a todas as unidades administrativas da SEE/MG: as unidades centrais a ela subordinadas composta por Gabinete; Assessoria de Relações Institucionais; Assessoria de Apoio Administrativo; Assessoria de Comunicação Social; Assessoria Jurídica; Auditoria Setorial; Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica; Subsecretaria de Informações e Tecnologias Educacionais; Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos e Subsecretaria de Administração do Sistema Educacional, além das quarenta e sete SRE distribuídas pelas regiões do Estado e o total de 3.923 escolas estaduais.

A SEE/MG, ao assinar o AR em 2008, tem como obrigação os mesmos itens definidos no AR/2007, destacando-se alcançar os resultados pactuados e promover a fiel utilização dos recursos pactuados no Acordo para o cumprimento das metas e alcance dos resultados. (MINAS GERAIS, 2008c)

O conjunto de políticas integradas do Estado de Minas Gerais na educação se evidencia pelo AR como instrumento de contratualização de desempenho formalizado entre a SEE/MG e as escolas da REE/MG e constitui-se em uma ferramenta de pactuação de resultados e de responsabilização dos profissionais, acima de tudo, pelo desempenho dos estudantes nos Programas do Simave, o Proeb e o Proalfa.

A GpR como modelo de gestão no sistema educacional tem como premissa tornar os resultados pactuados numa referência central em todas as unidades administrativas da

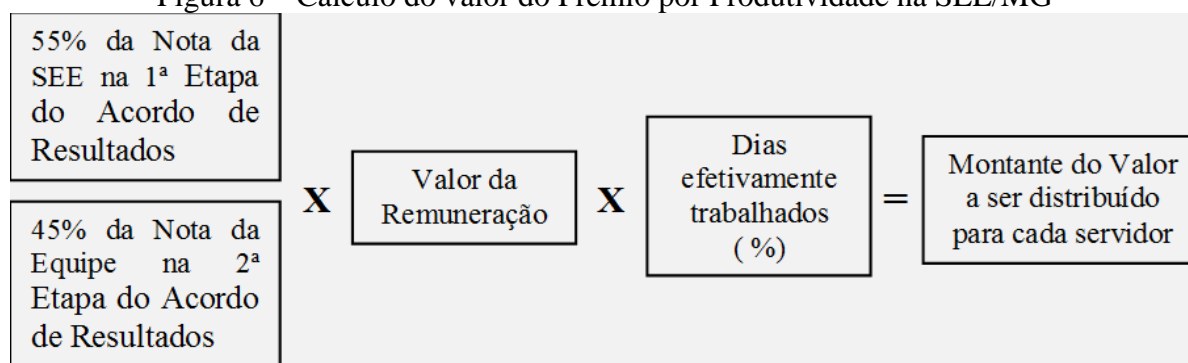
SEE/MG, garantir a eficácia, eficiência e a produtividade no sistema, acompanhada pela exigência de diminuição da pressão fiscal; gestão com ênfase nos resultados e não nos processos e procedimentos; vinculação das equipes de trabalho e dos dirigentes aos resultados obtidos com premiação pelo êxito e responsabilização pelos resultados.

No AR, o Estado, por meio de sua política de gestão pública, transforma os objetivos da SEE/MG (sistema operacional) em metas e resultados passíveis de mensuração e, ao mesmo tempo, segundo os documentos analisados, oferece os meios, os recursos e a estrutura para que as equipes de trabalho das unidades escolares possam alcançar os resultados pactuados. Isto posto, a SEE/MG transforma os objetivos educacionais das escolas da REE/MG em metas por meio das quais elabora um Plano de Metas e aplica os testes dos programas do Simave aos alunos para aferição dos resultados. Nos termos do contrato de resultados estabelecido, o órgão central, como acordante, deve garantir às unidades escolares a infraestrutura, os recursos econômicos e os humanos necessários ao processo educativo; definir as estratégias para que ocorra o desenvolvimento institucional por meio de resultados; estimular as equipes de trabalho, via premiação para que os resultados sejam alcançados; monitorar tal processo *in-loco*. (MINAS GERAIS, 2007c, 2008c)

Como compensação ao compromisso efetuado e o esforço institucional para alcançar os objetivos e metas acordadas, o governador promete ampliar a autonomia da SEE/MG aumentando os limites de dispensa de licitação, o remanejamento autônomo de cargos em comissão e funções de confiança sem implicação em aumento de despesa ou a concessão de valores diferenciados de vale-refeição ou vale-alimentação. Em caso de sucesso no alcance das metas, o estímulo se estende diretamente aos profissionais, com promessa de pagamento do Prêmio por produtividade às equipes que compõem a instituição. (MINAS GERAIS, 2008a)

O Prêmio por produtividade, pago a cada servidor da educação básica da SEE/MG, é calculado com base no resultado da Avaliação Institucional e da Avaliação por equipe de produtividade, multiplicando a nota de cada Equipe à qual o servidor está vinculado, pelo valor da remuneração do funcionário e pelo percentual de dias efetivamente trabalhados, como mostra a Figura 6:

Figura 6 – Cálculo do valor do Prêmio por Produtividade na SEE/MG



Fonte: SEPLAG/MG. [www.seplag](http://www.seplag.mg.gov.br). Cálculo baseado no Anexo II do Decreto n. 45.951/12. (MINAS GERAIS, 2012b)

O próximo passo do movimento reformista na educação mineira foi o desdobramento do modelo de AR em metas de desempenho por unidade escolar e unidade regional a partir de 2008, conforme mostrará seção 3.11 deste capítulo.

3.9 A Terceira Geração do Choque de Gestão: consolidação da Gestão para Resultados

Em janeiro de 2012, foi aprovada a proposta de atualização do PMDI para o período 2011-2030, por meio da Lei n. 20.008, de 4 de janeiro de 2012 (MINAS GERAIS, 2012b), que instituiu o planejamento estratégico direcionador da gestão do Governador Anastasia (2011-2014).

O PMDI/2011 foi estruturado com base nos seguintes objetivos: (i) o desenvolvimento socioeconômico integrado do Estado; (ii) a racionalização e a coordenação das ações do governo; (iii) o incremento das atividades produtivas do Estado; (iv) a expansão social do mercado consumidor; (v) a superação das desigualdades sociais e regionais do Estado; (vi) a expansão do mercado de trabalho; (vii) o desenvolvimento dos Municípios nas escassas condições socioeconômica; (viii) o desenvolvimento tecnológico do Estado; (ix) a promoção econômica e social dos indivíduos menos favorecidos, mediante ações governamentais integradas que visem à superação da miséria e da fome; (x) a sustentabilidade do meio ambiente. Para o alcance desses objetivos, a lei prevê que o Poder Executivo observe as diretrizes de equilíbrio fiscal e da GpR. (MINAS GERAIS, 2012b)

O PMDI/2011 inova em relação aos demais PMDI ao prever em sua estrutura que o Poder Executivo deverá adotar o modelo de gestão “transversal de desenvolvimento”, orientado pelas seguintes diretrizes: (i) colaboração institucional e intersetorialidade no âmbito governamental e extragovernamental; (ii) transparência administrativa e participação

social; (iii) qualidade do gasto, eficiência e compartilhamento na gestão; (iv) melhoria dos indicadores institucionais, administrativos, econômicos, sociais e humanos, com ênfase nas prioridades estratégicas do governo, regionais ou setoriais. (MINAS GERAIS, 2011a)

Na elaboração do PMDI/2011, o CDES manteve as questões direcionadoras da construção dos PMDI dos anos anteriores e acrescentou uma quarta demanda - Aonde podemos chegar? O PMDI/2011 manteve o seu compromisso de responder: (i) Onde estamos? (ii) Aonde podemos chegar? (iii) Aonde queremos chegar? (iv) Como vamos chegar lá? As estratégias utilizadas para responder as questões i e iv foram as mesmas utilizadas no PMDI/2007 e citadas neste trabalho. O diferencial ficou por conta das demais questões: “Aonde podemos chegar?” foi respondida por meio de uma análise retrospectiva e situacional do Estado e da atuação do Governo do Estado para identificar as principais variáveis socioeconômicas que influenciaram o cenário mineiro nos últimos oito anos. A fim de responder “Aonde queremos chegar?” realizou-se uma “Oficina Estratégica” com o objetivo de avaliar, discutir e formular proposições para a “visão de futuro”. O evento contou com a presença de todos os Secretários de Estado. (MINAS GERAIS, 2011a)

O PMDI/2011 apresenta a mesma “visão de futuro” dos demais PMDI - “Tornar Minas o melhor estado para se viver”. Para a realização desse objetivo, foram eleitos dez desafios e transformações que deverão ser superados, segundo exposto no planejamento, ao longo das próximas duas décadas. Desafios definidos pelos formuladores do PMDI como focos prioritários, de alta relevância e de elevado potencial de impacto, no desenvolvimento de Minas Gerais.

O foco da gestão, segundo o documento, é compartilhar responsabilidades e a corresponsabilidade legalmente regulada. Para isto, o Governo adota o conceito de “Estado Aberto e em Rede”, que atua com outras esferas da sociedade, sem perder a sua força de regular a organização social e as atividades econômicas. A premissa é que o Estado deve operar em parceria e incorporar como pilar a “Gestão para a Cidadania”, todavia, sem negligenciar o equilíbrio fiscal (foco do PMDI/2003) e buscar por maior produtividade e qualidade do gasto público, ambos visando à produção de mais e melhores resultados para a população (ênfase do PMDI/2007).

Na concepção da Gestão para Cidadania, com base na descrição do PMDI/2011, os cidadãos, antes considerados apenas destinatários das políticas públicas implementadas pelo Estado, passam a ocupar também a posição de protagonistas na priorização das estratégias governamentais. (MINAS GERAIS, 2011a)

A Gestão para Cidadania (GpC) incorpora como principal desafio a participação da sociedade civil organizada, na priorização e acompanhamento da implementação da estratégia governamental. A implantação da Gestão para Cidadania ancora-se em quatro princípios: transparência, prioridades claras, engajamento da sociedade civil e participação com qualidade. (MINAS GERAIS, 2011a)

A GpC, como proposta política para o Estado de Minas, leva-o a atuar como Estado em Rede numa forma transversal, instituindo laços com diferentes setores da sociedade, com a empresa privada e o terceiro setor, no sentido de responder as demandas, resolver problemas e propor estratégias integradas de desenvolvimento. (MINAS GERAIS, 2011a)

A gestão pública em rede, preocupada com a obtenção de resultados, atua em quatro eixos: o primeiro é da melhoria da compreensão da realidade em que os governos estão inseridos, particularmente da dinâmica social e das demandas dos cidadãos. O segundo eixo reside na formulação das ações, uma integração em rede das áreas e dos parceiros. O terceiro eixo encontra-se na execução das ações. Nele, a organização dos esforços em rede permite o compartilhamento das informações concernentes à operacionalização. Além disso, o compartilhamento de objetivos, perspectivas e conceitos inerentes ao conjunto de estratégias é condição para que todos os profissionais envolvidos estejam empenhados no alcance dos mesmos resultados. Já o quarto eixo remete ao monitoramento e avaliação das ações, realizadas em parceria com a sociedade, possibilitando uma compreensão melhor do alcance dos resultados e correção de rumos. (MINAS GERAIS, 2011a)

Segundo Serra (2008), a GpR se desenvolve numa gestão pública ladeada por uma cultura capaz de entender o valor do setor público da seguinte forma:

As estruturas da administração pública devem ser percebidas de fora – e por si mesmas – como meios (instrumentos) para alcançar os resultados, nunca como um fim em si. Neste sentido, os próprios funcionários devem compreender e promover uma cultura de valor público na qual os cidadãos possam vê-los (a eles e suas instituições) como produtores de valor, e não como meros administradores ou controladores. (SERRA, 2008, p. 79)

O PMDI/2011 organiza a “estratégia de desenvolvimento” por meio de onze “Redes de desenvolvimento Integrado” – criadas com o objetivo de fomentar um comportamento cooperativo e integrado entre agentes e instituições em torno de grandes escolhas para a visão de futuro e de acordo com a capacidade de integração das ações de Governo e de agregação de valor para a sociedade. Tais redes focalizam metas-síntese e as desdobram em objetivos, estratégias e indicadores com metas de desempenho para produzir e medir as transformações desejadas em cada uma delas. (PMDI, 2011a)

O PMDI/2011 considerou como marco situacional dessa rede a preocupação central do Governo de Minas com uma gestão eficiente e eficaz como condição essencial para a execução das políticas públicas nas demais redes. Na gestão em rede para a cidadania, funcionário público é identificado como

um ator central, elo entre o poder público e o cidadão, responsável por ouvir e atender às necessidades da sociedade. Esta rede pressupõe a profissionalização da gestão pública e a inovação nas políticas, bem como o desenvolvimento de instrumentos cada vez mais abrangentes de participação da sociedade civil, empresas, organizações não governamentais e dos poderes políticos locais nas ações do Estado. (MINAS GERAIS, 2011a, p. 97)

O diagnóstico do PMDI/2011 apresenta que os dois principais movimentos de melhoria da gestão - Choque de Gestão e Estado para Resultados -, postos em prática a partir de 2003, viabilizaram a melhoria da situação fiscal e do ambiente institucional para a geração de resultados concretos para a sociedade. (MINAS GERAIS, 2011a)

A situação exposta no PMDI/2011 ressalta a pactuação de metas por meio do Acordo de Resultados, como um esforço do Governo, entendido como modernização institucional para racionalizar e profissionalizar a gestão. Além da apontada modernização institucional, afirma-se que o modelo de GpR coloca o servidor público como centro da estrutura do governo. “O servidor público deve ater-se cada vez mais em produzir resultados para a população”, a fim de aproximar o Estado das demandas da população. (MINAS GERAIS, 2011a)

3.10 A consolidação da Gestão Gerencial no Sistema Educacional Mineiro

O PMDI/2011 certifica que o Governador Anastasia, ao denominar as propostas para a educação no plano de “Rede de Educação e Desenvolvimento Humano”, que tem como meta-síntese a “população com amplo acesso à educação de qualidade e com maior empregabilidade”, consolida no sistema de ensino estadual a gestão gerencial sob o tripé: ajuste fiscal, resultados e participação cidadã. Como ressaltado no PMDI/2011, para se alcançar os objetivos e as estratégias previstas para a educação, o Governo e a Sociedade deverão concentrar os seus melhores esforços e recursos, formando uma rede de educação com vista a alcançar um alto padrão de qualidade, melhores resultados nas avaliações externas, sem, contudo, perder o controle fiscal. (MINAS GERAIS, 2011a)

O diagnóstico da educação constatado no PMDI/2011 apresenta o sistema educacional com as seguintes características: em 2010, somente 68% dos jovens com 16 anos concluíam o

EF; dos jovens matriculados no EM, não mais que 54,4% concluíam esse nível de ensino; e em 2009, das crianças mineiras até cinco anos, só 35,8% delas estavam frequentando estabelecimentos de ensino. Em relação à qualidade do ensino, o PMDI/2011 publica: em 2009, Minas Gerais teve o melhor IDEB do país nos anos iniciais do EF - 5,8; a terceira melhor posição nos anos finais dos Ensinos Fundamental e Médio, respectivamente 4,1 e 3,6. Além disso, o PMDI/2011 mostra que os dados do Simave revelaram uma tendência favorável dos indicadores de desempenho tanto em Língua Portuguesa como em Matemática nos últimos anos; o percentual de alunos do 5º ano do EF com nível recomendado de proficiência praticamente dobrou entre 2006 e 2010. Mas, ainda com base no diagnóstico do PMDI/2011, persistem elevados índices de desigualdade educacional, sobretudo no EM. No *Programme for International Student Assessment (PISA)*⁶⁵, por exemplo, Minas apresenta o quarto melhor resultado dos estados brasileiros, acima da média brasileira (422 pontos, contra 401 na média nacional), mas abaixo da média da OCDE (496,67) em qualidade da educação. O documento conclui que apesar dos progressos em termos de acesso e qualidade em todos os níveis de ensino, as disparidades educacionais permanecem muito elevadas e os padrões educacionais são ainda insuficientes para enfrentar a competição econômica que se dá cada vez mais a nível global. (MINAS GERAIS, 2011a)

À vista do diagnóstico apresentado, o PMDI/2011 direciona o planejamento estratégico do Governo para buscar melhorias no padrão de qualidade educacional. Com foco na melhoria da qualidade da educação, define-se no PMDI/2011 objetivos estratégicos e determina-se que o governo e a sociedade concentrem os seus esforços e recursos para a execução das estratégias prioritárias, a fim de que os objetivos e os indicadores e metas sejam alcançadas, conforme Tabela 5 (MINAS GERAIS, 2011a). Outrossim, o Plano elenca estratégias prioritárias para a SEE/MG de forma complementar para alcançar os objetivos estratégicos, conforme Quadro 15. (MINAS GERAIS, 2011a)

⁶⁵ Programa coordenado pela OCDE; no Brasil, é coordenado pelo Inep. Tem como objetivo produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais. Os testes são realizados pelos alunos na faixa dos 15 anos, das zonas urbana e rural e das redes pública e privada, selecionados por amostragem, avaliando se os alunos próximos do término da Educação obrigatória adquiriram as habilidades e os conhecimentos essenciais para a participação na sociedade. As avaliações são realizadas a cada três anos e incluem prova com ênfase nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências. O PISA busca avaliar além do conhecimento escolar, a capacidade dos

Tabela 5 – Indicadores e metas PMDI (2011-2030)

Indicador	Fonte	Situação atual	Meta		
			2015	2022	2030
1. Escolaridade média da população adulta (25 nos ou mais).	PNAD/IBGE	6,9 (2009)	8	9	12
2. IDEB do Ensino Fundamental – anos iniciais (rede estadual).	INEP	5,8 (2009)	6,2	6,8	8,0
3. IDEB do Ensino Fundamental - anos finais (rede estadual).	INEP	4,1 (2009)	5,0	6,3	7,5
4. IDEB do Ensino Médio (rede estadual).	INEP	3,6 (2009)	4,4	5,3	7,0
5. Percentual de alunos do 3º ano do EF no nível recomendável de leitura (rede estadual).	PROALFA	86,2% (2010)	97,0%	98,0%	99,0%
6. Percentual de alunos do 5º ano do EF no nível recomendável de proficiência em língua portuguesa (rede pública).	SAEB	46,8% (2009)	53,4%	70,0%	88,0%
7. Percentual de alunos do 5º ano do EF no nível recomendável de proficiência em matemática (rede pública).	SAEB	48,7% (2009)	56,9%	70,0%	88,9%
8. Percentual de alunos do 9º ano do EF no nível recomendável de proficiência em língua portuguesa (rede pública).	SAEB	31,1% (2009)	41,9%	70,0%	87,0%
9. Percentual de alunos do 9º ano do EF no nível recomendável de proficiência em matemática (rede pública).	SAEB	18,6% (2009)	26,1%	70,0%	85,0%
10. Percentual de alunos do 3º ano do EM no nível recomendável de proficiência em língua portuguesa (rede pública).	SAEB	26,0% (2009)	42,9%	70,0%	84,0%
11. Percentual de alunos do 3º ano do EM no nível recomendável de proficiência em matemática (rede pública).	SAEB	9,4% (2009)	20,3%	70,0%	80,0%
12. PISA - percentual de alunos no nível recomendável em Leitura.	OCDE/INEP	30,7% (2009)	37,0	44,0%	57,0%
13. PISA - percentual de alunos no nível recomendável em Matemática.	OCDE/INEP	18,8% (2009)	26,0%	35,0%	56,0%
14. PISA - percentual de alunos no nível recomendável em Ciências.	OCDE/INEP	25,9% (2009)	33,0%	41,0%	58,0%
15. Taxa de frequência líquida do Ensino Médio.	PNAD	54,4% (2009)	60,5%	85,0%	93,4%
16. Renda mediana do trabalho (R\$).	PME/IBGE	806,52 (2010)	1036,50	1472,65	2200,00
17. Valor adicionado/horas trabalhadas	IBGE	11,4 (2008)	13,2	16,6	18,4

Fonte: PMDI (2011-2030). (MINAS GERAIS, 2011a, p. 48-50)

alunos de analisar, raciocinar e refletir sobre seus conhecimentos e experiências, enfatizando competências que serão relevantes para suas vidas futuras (INEP).

Quadro 15 – Prioridades políticas para Rede de Educação e Desenvolvimento Humano no PMDI/2011

Objetivo estratégico	Estratégias prioritárias	Outras estratégias
<p>1. Aumentar a escolaridade média da população.</p> <p>2. Consolidar a rede pública como um sistema inclusivo de alto desempenho.</p> <p>3. Reduzir as desigualdades educacionais.</p> <p>4. Aumentar a qualidade e a produtividade do trabalho educacional.</p>	<p>1. Desenvolver os professores da formação inicial até o desempenho em sala de aula.</p> <p>2. Enfatizar a avaliação e a premiação por resultados.</p> <p>3. Enfatizar a formação continuada, o apoio metodológico e à valorização profissional.</p> <p>4. Desenvolver a capacidade gerencial dos diretores das escolas por meio da seleção baseada em critérios de mérito e liderança, da avaliação e premiação por resultados; da interligação dos profissionais em rede e da certificação ocupacional dos gestores educacionais.</p> <p>5. Universalizar o acesso e ampliar a atratividade do EM: revitalizar o EM a partir de uma perspectiva empreendedora e inovadora, expandindo sua relação com a formação técnica e com o mundo do trabalho, aumentando a diversidade e a flexibilidade dos currículos, e adotando medidas para assegurar a permanência dos jovens na escola.</p> <p>6. Promover uma mobilização ampla para elevar a qualidade da educação de forma sustentável, consolidando os instrumentos de educação a distância e a implantação da Escola em Tempo Integral. Buscar soluções inovadoras, inclusive com o apoio de parcerias.</p> <p>7. Implantar ampla parceria entre entidades governamentais e privadas, universidades e instituições tecnológicas, para um grande esforço conjunto de qualificação, capacitação e formação profissional técnica de qualidade, orientada pela demanda das empresas e coerente com as principais dinâmicas territoriais.</p> <p>8. Implantar a Rede Mineira do Trabalho, visando ao atendimento de qualidade ao trabalhador e maior acesso a oportunidades profissionais.</p> <p>9. Identificar as cidades com baixo dinamismo econômico, renda e empregabilidade e organizar estratégias para a criação de oportunidades profissionais.</p>	<p>1. Aproximar as escolas das famílias e incorporar a comunidade à escola.</p> <p>2. Estimular a interação dos diretores e professores com os pais e alunos sobre os assuntos da escola e do desenvolvimento do aluno.</p> <p>3. Intensificar a implantação de programas de aceleração de aprendizagem, priorizando as escolas com avaliações insuficientes e os alunos com dificuldades de aprendizagem, levando em consideração as regiões mais carentes do estado e dar ênfase ao ensino de matemática, de ciências e aos programas de Letramento e Educação para Jovens e Adultos.</p> <p>4. Ampliar o Programa Poupança Jovem, incluindo o acompanhamento e orientação aos jovens egressos por mais um ano.</p> <p>5. Promover a segurança e a sensação de segurança na escola e no seu entorno, mediante parcerias com a Polícia Militar, Prefeituras, Ministério Público, Juizado da Infância e da Juventude, Secretaria de Defesa Social, Secretaria de Desenvolvimento Social e outras instituições.</p> <p>6. Apoiar os municípios na ampliação e qualificação da oferta de Educação Infantil (creches e pré-escolas), com prioridade às famílias em situação de maior vulnerabilidade social. Apoiar as escolas municipais no desenvolvimento de estratégias para melhorar o desempenho dos alunos.</p> <p>7. Aperfeiçoar e consolidar o sistema de avaliação do ensino, visando torná-lo um instrumento efetivo de planejamento, monitoramento e gestão escolar.</p> <p>8. Investir em medidas de comunicação social para divulgar os resultados alcançados e os casos bem-sucedidos, tendo em vista o estímulo à formação de novas parcerias e o aumento do desejo da sociedade por uma educação de alta qualidade.</p> <p>9. Intensificar as ações de capacitação e qualificação à distância, visando aumentar a abrangência regional do ensino no Estado.</p> <p>10. Prover condições adequadas de infraestrutura e recursos tecnológicos em toda a rede de ensino estadual, incluindo a melhora da acessibilidade nas escolas, a modernização dos instrumentos tecnológicos e a capacitação dos profissionais da Educação Básica.</p>

Fonte: Elaboração própria com base no PMDI (2011-2030). (MINAS GERAIS, PMDI, 2011a)

O PMDI/2011, com seu enfoque da Gestão para a Cidadania, é o documento que mais evidencia os mecanismos da GpR: uso dos resultados educacionais, produtividade, premiação, transparência, prestação de contas à sociedade, responsabilidade pública e da gestão

democrática, destacados como valores a serem perseguidos pela gestão educacional, sob a concepção da responsabilização social na área educacional. Essa configuração política de gestão, de certa forma, resignifica a Gestão Escolar Democrática.

A Reforma no Sistema de Ensino motivada pela Reforma da Gestão Pública em Minas Gerais, com todos os seus elementos relacionados nos documentos oficiais do Governo do Estado, se estabeleceu também por meio do Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais, instituído pela Lei n. 19.481, de 12 de janeiro de 2011 (PDEMG/2011) (MINAS GERAIS, 2011f). Neste plano estão contidas as diretrizes, as metas e as ações estratégicas da educação para o período de 2011 a 2020.

No PDEMG/2011, foram incluídas as premissas da gestão gerencial implantadas no sistema educacional, mais claramente ao longo dos anos de 2003 a 2011, a saber: a ideia de indicador finalístico e resultados foi assumida na meta 2 – do EF, no momento em que a ação estratégica n. 2.2.8 determina percentual de alunos do 5º e 9º anos do EF com desempenho acima do nível recomendado em Língua Portuguesa e Matemática, com base em resultados do Proeb; percentual para diminuir as diferenças entre as proficiências médias máxima e mínima, em Língua portuguesa e Matemática, das superintendências regionais de ensino; percentual para elevar a taxa de conclusão do EF; percentual para reduzir a taxa de distorção idade-série no EF; percentual para reduzir a taxa de abandono no EF; definição também de metas quantitativas para o EF. (MINAS GERAIS, 2011f)

Além do foco nos resultados, a GpR foi evidenciada no PDEMG/2011 através do PPI, transparência e publicidade dos atos, mecanismos de gestão gerencial assentidas e materializadas no Plano Decenal, como demonstra a meta 10 – “Formação e Valorização dos Profissionais de Educação Básica”, do PDEMG/2011, que admitiu na concepção da gestão educacional a premiação por mérito como mecanismo de gestão, posto que a ação estratégica n. 10.1.9, da referida meta, equaciona “Manter sistema de premiação coletiva dos profissionais de educação e das escolas, em função dos bons resultados alcançados na formação dos alunos”. A novidade em relação a este mecanismo está no complemento da meta, aspecto que não foi contemplado em nenhum dos documentos analisados, de “assegurar a participação dos profissionais de educação na definição das metas a serem alcançadas” (MINAS GERAIS, 2011f). Os mecanismos de transparência e publicidade aparecem na meta 11, que diz respeito ao financiamento e gestão. A ação estratégica n. 11.1.1, da meta 11, resolve: “Implementar os princípios da gestão democrática [...] fundamentada nos pressupostos da transparência e da publicidade”. (MINAS GERAIS, 2011f)

3.11 O Contrato de Resultados na Gestão das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais

Na área "Educação de Qualidade", a 2ª Etapa do Acordo de Resultados, como consta nos contratos do AR, é parte integrante, subsidiária à 1ª Etapa do AR materializado entre o Governador do Estado de Minas Gerais e a SEE/MG. A "2ª etapa do AR da SEE/MG", como instrumento de gestão pública, tem por objeto a pactuação de resultados e o cumprimento de metas específicas para cada equipe de trabalho acordada, objetivando a viabilização da estratégia governamental da SEE/MG, pactuadas na 1ª etapa e expressas no PMDI (MINAS GERAIS, 2008c). As equipes de trabalho acordadas são as unidades centrais da SEE/MG, as Superintendências Regionais de Ensino e as Escolas Estaduais desde que assinem e encaminhem "Termo de Compromisso" em data previamente definida pela SEE/MG. (MINAS GERAIS, 2008d)

Com a finalidade de garantir o alcance dos objetos pactuados, o instrumento de contrato de resultados especifica indicadores e metas de desempenho por equipe acordada, define as obrigações e as responsabilidades das partes acordadas, estabelece as condições para sua execução e os critérios para fiscalização, acompanhamento e avaliação do desempenho das equipes, com base em indicadores de eficiência, eficácia e efetividade. (MINAS GERAIS, 2008d)

Ao assinar o termo da 2ª Etapa do AR, os acordados (no caso das 3.923 escolas estaduais de Minas Gerais, a assinatura do AR se faz por meio de um representante) se obrigam a: (i) alcançar os resultados pactuados; (ii) executar as ações de apoio solicitadas por outras equipes internas, com o objetivo de viabilizar todo o conjunto de metas pactuadas no órgão; (iii) alimentar quaisquer sistemas ou base de dados informatizadas que, por indicação do(s) Acordante(s) ou da SEPLAG, seja necessário para o acompanhamento dos resultados pactuados; (iv) garantir a precisão e a veracidade das informações apresentadas, especialmente nos relatórios de execução; (v) prestar as informações adicionais solicitadas pela Comissão de Acompanhamento e Avaliação e disponibilizar documentos que comprovem as mesmas; (vi) garantir a imediata interrupção do uso da(s) autonomia(s) concedida(s) quando do término da vigência ou rescisão do Acordo de Resultados; (vii) elaborar e encaminhar, dentro dos prazos definidos, os relatórios de execução do objeto pactuado, conforme o estabelecido na Sistemática de Acompanhamento e Avaliação. Cabe à SEE consolidar os resultados obtidos em relatório único a ser encaminhado para a Comissão de Acompanhamento e Avaliação. (MINAS GERAIS, 2008d)

Com o objetivo de desenhar soluções e preparar um ambiente de mudanças com altos resultados no SAEB e no Simave, que fugissem da velha “fórmula” de se investir apenas na infraestrutura e equipamentos, como discorre Pinto e Saraiva (2010), a SEE/MG buscou o caminho preconizado pelo novo modelo de gestão escolar - a GpR. Na área Educação de Qualidade, a consolidação do modelo de GpR consiste na transferência para a equipe gestora da escola da competência de gerir os processos educativos e alinhar as condições e as realidades internas da escola às estratégias do Governo Estadual. As equipes gestoras das escolas tornam-se parte acordante de um contrato, assumindo a responsabilidade pela melhoria do desempenho dos seus alunos e, conseqüentemente, por elevar os resultados do Estado nas avaliações externas estaduais, nacionais e internacionais. Assim, o Governo Estadual, após pactuar resultados com a SEE/MG, atribuiu-lhe o papel de responsabilizar as equipes de trabalho das escolas pelo desempenho das respectivas unidade de ensino. À gestão do sistema estadual de ensino, desse modo, por meio da SEE/MG, compete o papel de controlar o desenvolvimento institucional de cada unidade escolar do Estado por meio dos resultados pactuados e da produtividade da equipe escolar. A consolidação do modelo de GpR nas escolas se efetiva no âmbito do chamado Acordo de Resultados.

Com o advento da contratualização de resultados, a Segunda Geração do Choque de Gestão (2007-2010) aprofundou a reforma na gestão educacional por meio do desdobramento do Acordo de Resultados, ao estabelecer metas para os atores que atuavam na ponta da cadeia de implementação das políticas públicas educacionais (PINTO; SARAIVA, 2010). A partir de 2008, com a primeira contratualização de resultados entre SEE/MG e escolas da rede estadual, inseriu-se o “novo padrão de gestão”: a GpR nas escolas estaduais da REE/MG, modelo gerencial que implanta nos processos da gestão o AR e o Prêmio por Produtividade.

O Quadro 16 apresenta os principais elementos que diferenciam as etapas do AR no sistema de ensino do Estado de Minas Gerais.

Quadro 16 - Etapas⁶⁶ do Acordo de Resultados no Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais

(continua)

Elementos	1ª Etapa	2ª Etapa
Ano de implantação	2007	2008
Acordante	Governo do Estado	SEE/MG
Acordado	SEE/MG	Unidade central da SEE/MG; SRE e as escolas da REE/MG
Característica básica	Desdobrado em duas etapas.	Parte integrante, subsidiária, acessória ao AR.
O que é pactuado?	A estratégia do Governo definida no PMDI.	O desdobramento da 1ª etapa em um conjunto de ações e indicadores representativos do papel de cada uma das equipes de trabalho/órgãos.
Foco	Nos resultados do sistema operacional – sistema educacional.	Na atuação das equipes de trabalho: unidade central da SEE/MG, SRE e escolas.
Objeto da pactuação	Resultados finalísticos; execução dos Projetos Estruturadores; execução da Agenda Setorial do Choque de Gestão; racionalização do gasto e outros indicadores de melhoria do desempenho.	No termo da 2ª Etapa do AR: pactuação de resultados e o cumprimento de metas para cada equipe de trabalho, apontando a viabilização da estratégia governamental da SEE/MG, pactuada na 1ª etapa. No Termo de Compromisso: compromissos e resultados voltados para a melhoria dos serviços educacionais prestados pelas escolas.
Formalização	Termo de AR – 1ª Etapa, assinado pela Secretária da SEE/MG.	Termo de AR – 2ª Etapa assinado por um representante da coletividade das unidades centrais, das SRE e escolas. Termo de Compromisso assinado pelo representante da equipe de trabalho: o diretor de SRE e de cada unidade escolar.
Obrigações do acordante	O Governador delegou suas obrigações à SEPLAG: zelar pela pertinência, desafio e realismo das metas e ações pactuadas; supervisionar e monitorar a execução do AR; coordenar a CAA; providenciar a publicação do extrato do AR e seus aditamentos no <i>Diário Oficial do Estado (DOE)</i> ; garantir a presença e participação de seu representante na CAA.	Zelar pela pertinência, desafio e realismo das metas e ações pactuadas; supervisionar e monitorar a execução do AR; coordenar a CAA; providenciar a publicação do extrato do AR e seus aditamentos no <i>DOE</i> ; garantir a presença e participação de seu representante na CAA; assinar, junto às escolas da REE, os Termos de Compromisso.
Interveniente	SEPLAG e Secretaria de Estado de Fazenda (SEF).	SEPLAG.
Obrigações do interveniente	SEPLAG: garantir a utilização das autonomias gerenciais e orçamentárias pactuadas; aprovar a conformidade e adequação técnicas das eventuais alterações no AR; monitorar a execução do AR; garantir a presença e participação de seu representante na CAA. SEF: garantir o repasse dos recursos financeiros, de acordo com a Lei Orçamentária Anual, e a presença e participação de seu representante na CAA.	Garantir a utilização das autonomias gerenciais pactuadas; aprovar a conformidade e adequação técnicas das eventuais alterações no AR; garantir a presença e participação de seu representante na CAA; providenciar a publicação do extrato do AR e seus aditamentos no <i>Diário Oficial do Estado</i> .

⁶⁶As duas etapas representam um processo uno de estabelecimento de objetivos e metas para cada órgão e entidade da administração pública, sendo a assinatura da Primeira Etapa condição para a celebração da Segunda Etapa. (MINAS GERAIS, 2008 b)

Quadro 16 - Etapas do Acordo de Resultados no Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais

(conclusão)

Elementos	1ª Etapa	2ª Etapa
Obrigações dos acordados	Alcançar os resultados pactuados; promover a fiel utilização dos recursos pactuados no Acordo para o cumprimento das metas e alcance dos resultados; observar, na execução de suas atividades, as diretrizes governamentais; executar as ações de apoio solicitadas por outros órgãos e entidades do Poder Executivo para consecução dos resultados previstos no AR destes e pactuadas nas reuniões de comitê do Programa Estado para Resultados; alimentar o sistema de monitoramento do AR; garantir a precisão e veracidade das informações apresentadas nos relatórios de execução; prestar as informações adicionais solicitadas pela CAA e disponibilizar documentos que comprovem as mesmas; garantir a imediata interrupção do uso da(s) autonomia(s) concedida(s) quando do término da vigência ou rescisão do AR; elaborar e encaminhar relatórios de execução do objeto pactuado.	Alcançar os resultados pactuados; executar as ações de apoio solicitadas por outras equipes internas, com o objetivo de viabilizar todo o conjunto de metas pactuadas no órgão; alimentar quaisquer sistemas ou base de dados informatizadas que, por indicação do(s) Acordante(s) ou da SEPLAG, seja necessário para o acompanhamento dos resultados pactuados; garantir a precisão e a veracidade das informações apresentadas, especialmente nos relatórios de execução; prestar as informações adicionais solicitadas pela CAA e disponibilizar documentos que comprovem as mesmas; garantir a imediata interrupção do uso da(s) autonomia(s) concedida(s) quando do término da vigência ou rescisão do AR; elaborar e encaminhar, dentro dos prazos definidos, os relatórios ⁶⁷ de execução do objeto pactuado.
Promessas do governo como compensação ao compromisso efetuado e ao esforço institucional para alcançar os objetivos e as metas acordadas.	Ampliação da autonomia da SEE/MG, aumentando os limites de dispensa de licitação, remanejamento autônomo de cargos em comissão e funções de confiança sem implicação em aumento de despesa ou a concessão de valores diferenciados de vale-refeição ou vale-alimentação; pagamento de Prêmio por Produtividade às equipes que compõem a instituição em caso de sucesso no alcance das metas para estímulo que se estende diretamente aos profissionais.	Ampliação da autonomia gerencial, orçamentária e financeira do acordado que objetiva o alcance ou superação das metas fixadas (cabe à SEE/MG, estabelecer as formas de utilização de tais autonomias para as instituições, acordadas); os profissionais, a título de estímulo para alcançar ou ultrapassar as metas, também recebem um bônus, denominado Prêmio por Produtividade.
Vigência	Anual, definida no Termo.	Definida no termo, limitada ao prazo de vigência da 1ª Etapa.

Fonte: Elaboração própria com base na 1ª e na 2ª Etapas dos Acordos de Resultados do Sistema de Educação. (MINAS GERAIS, 2008c, 2008d, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b, 2011b, 2012d, 2012e, 2013a, 2013b)

⁶⁷ Cabe à SEE/MG consolidar os resultados obtidos em cada unidade acordada em relatório único a ser encaminhado para a Comissão de Acompanhamento e Avaliação.

Os contratos analisados da 2ª Etapa do AR, relativos ao período de 2008 a 2013, apesar de perpassarem três períodos diferentes da gestão pública, têm em comum, assim como os PMDI, elementos da GpR, tais como a pactuação de resultados finalísticos; a transparência; o uso de novas tecnologias; a publicidade; a premiação; a ampliação da autonomia gerencial, orçamentária e financeira (MINAS GERAIS, 2008d, 2009b, 2010b, 2011b, 2012e), aspectos evidenciados no Quadro 17, que apresenta a estrutura dos termos de 2008 a 2012.

Quadro 17 – Estruturação dos componentes dos termos da 2ª Etapa do AR nos anos de 2008 a 2012

Componentes expressos na 2ª Etapa do AR	Ano				
	2008	2009	2010	2011	2012
Pactuação de resultados.	x	x	x	x	x
Cumprimento de metas.	x	x	x	x	x
Viabilização da estratégia governamental da SEE/MG pactuada na 1ª etapa e expressa no PMDI.	x	x	x	x	x
Indicadores e metas de desempenho por equipe acordada.	x	x	x	x	x
Definição de obrigações e as responsabilidades das partes.	x	x	x	x	x
Indicadores de eficiência, eficácia e efetividade.	x	x	x	x	x
Objeto do Termo de Compromisso.	x	x	x	x	x
Obrigações dos acordados.	x	x	x	x	x
Alimentação de sistemas para o acompanhamento dos resultados pactuados.	x	x	x	x	x
Garantia de precisão e a veracidade das informações nos relatórios de execução.	x	x	x	x	x
Prestação de informações adicionais solicitadas pela CAA.	x	x	x	x	x
Interrupção do uso da autonomia no término da vigência ou rescisão do AR.	x	x	x	x	x
Elaboração de relatórios de execução do objeto pactuado.	x	x	x	x	x
Quadro de indicadores e metas: considerados para fins de avaliação de produtividade por equipe.	x	x	x	x	x
Ampliação das autonomias gerencial, orçamentária e financeira do acordado.	x	x	x	x	x
Pagamento de prêmio por produtividade.	x	x	x	x	x
Publicidade AR e de seus relatórios gerenciais de execução de avaliação.	x	x	x	x	x
Composição das equipes acordadas e responsável: todas as escolas da REE.	x	x	x	x	x
Avaliação AR do Indicador Finalístico 1 ⁶⁸ da SEE/MG e Indicador Finalístico 2 ⁶⁹ das SRE.	x	x	x	x	x
Percentual de alunos do 3º ano do EF das Escolas Estaduais no nível recomendável de leitura.	x	x	x	x	x
Proficiência Média no Proalfa.	x	x	x	x	x
Proficiência Média no PROEB – 5º ano do EF – Português.	x	x	x	x	x
Proficiência Média no PROEB – 9º ano do EF – Português.	x	x	x	x	x
Proficiência Média no PROEB – 3º ano do EM – Português.	x	x	x	x	x
Proficiência Média no PROEB – 5º ano do EF – Matemática.	x	x	x	x	x
Proficiência Média no PROEB – 9º ano do EF – Matemática.	x	x	x	x	x
Proficiência Média no PROEB – 3º ano do EM – Matemática.	x	x	x	x	x
Taxa de distorção idade-série do 5º ano do EF.	x	-	-	x	x
Taxa de distorção idade-série do 9º ano do EF.	x	-	-	x	x
Taxa de distorção idade-série do 3º ano do EM.	x	-	-	x	x
Taxa de conclusão 9º ano do EF.	x	-	-	-	-
Taxa de conclusão 3º ano do EM.	x	-	-	-	-
Planejar, dirigir, executar, controlar e avaliar as ações com a participação da sociedade.	-	-	-	x	-
Desenvolvimento gerencial de alta qualidade de todos os diretores de escolas públicas.	-	-	-	x	-
Aproximação das famílias da escola.	-	-	-	x	-
Programa de capacitação à distância para gestores escolares - PROGESTÃO.	-	-	-	x	-
Projeto Escola Viva Comunidade Ativa.	-	-	-	x	-
Projeto Professor da Família.	-	-	-	x	-
Fortalecimento da avaliação do ensino pública – Simave e do PAAE.	-	-	-	x	-
Estimular a motivação e o comprometimento dos profissionais da educação com a GpR.	-	-	-	x	-
Novos padrões de atendimento da educação básica: escola em rede. Certificação ocupacional.	--	-	-	x	-
Fortalecer a gestão democrática nas escolas, ampliando a participação da comunidade escolar, o compartilhamento das decisões e a responsabilidade.	-	-	-	-	x
Implementar processos administrativos mais ágeis, flexíveis, eficazes e eficiente, baseados em novas tecnologias, padronização de práticas, dentro de uma cultura organizacional inovadora.	-	-	-	-	x
Identificar parceiros para a execução das ações e captação de recursos, fortalecendo a troca de experiências e cooperação entre Estado e sociedade civil.	-	-	-	-	x
Desenvolver planejamento e gestão integrados na SEE nos níveis central, regional e escolar.	-	-	-	-	x
Garantir a eficiência na avaliação de desempenho dos alunos para subsidiar a formulação de políticas, a responsabilização dos agentes educacionais e a prestação de contas à sociedade.	-	-	-	-	x
Aprendizagem e crescimento: promover a formação continuada, a valorização e a motivação dos profissionais da educação.	-	-	-	-	x
Valores: transparência, responsabilidade pública, gestão democrática.	-	-	-	-	x

Fonte: Elaboração própria com base na análise documental da 2ª Etapa dos AR. (MINAS GERAIS, 2008d, 2009b, 2010b, 2011b, 2012e)

⁶⁸ Esse indicador mostra o sucesso nos resultados das políticas educacionais e traduz o envolvimento e comprometimento das escolas com as metas do sistema educacional.

⁶⁹ Indica o comprometimento das Escolas Estaduais vinculadas a cada SRE.

A partir da análise dos conteúdos dos termos dos AR de 2ª Etapa do Sistema da Educação em Minas Gerais, foi possível detectar a introdução de alguns mecanismos de gestão da GpR, como direcionadores da gestão escolar: (i) pactuação de resultados finalísticos, transparência, uso de novas tecnologias, publicidade, premiação e ampliação das autonomias gerencial, orçamentária e financeira do acordado – termos referenciados em todos os AR; (ii) controle social e estatal, alinhamento do trabalho da escola às estratégias do governo, motivação e comprometimento dos profissionais da educação com a GpR foram mencionados apenas no termo da 2ª Etapa do AR de 2011; (iii) a ampliação da participação da comunidade escolar, o compartilhamento de decisões e de responsabilidade; responsabilização dos agentes educacionais e a prestação de contas à sociedade mineira foram citados apenas no AR de 2012. Esses aspectos mostram claramente a evolução da gestão gerencial ao longo das três gerações do Choque de Gestão nas unidades escolares da REE/MG. Quanto aos termos participação da comunidade (citado no AR de 2011) e fortalecimento da gestão democrática nas escolas (mencionado no AR de 2012), são mecanismos comuns nas reformas educacionais no Estado de Minas desde os anos 90, introduzidos também nos AR como instrumentos de comando da gestão escolar.

O pagamento do Prêmio por Produtividade está previsto em todos os instrumentos de pactuação da 2ª Etapa do AR e tem como objetivo: estimular os profissionais públicos da Educação a alcançar ou ultrapassar as metas pactuadas na 2ª Etapa do AR; gratificar os servidores em efetivo exercício em órgão na SEE/MG, com previsão expressa de pagamento de Prêmio por Produtividade, que obtenha resultado satisfatório na Avaliação de Desempenho Institucional e realize a Avaliação de Desempenho Individual permanente de seus servidores, nos termos da legislação vigente. A concessão ou manutenção desses benefícios está condicionada à disponibilidade de recursos orçamentários do Estado, à obtenção de resultado satisfatório na Avaliação de Desempenho Institucional e disponibilidade orçamentária do acordado - a SEE/MG.

Quanto à publicização das metas pactuadas e dos resultados, os dirigentes máximos dos órgãos acordados - no caso das escolas, os gestores escolares - deverão providenciar a ampla divulgação interna do AR e de seus relatórios gerenciais de execução e de avaliação.

A partir da consolidação da GpR no Estado, em 2008, a SEE/MG transfere para a unidade escolar, liderada pelo núcleo gestor, a competência de gerir os processos, bem como o desafio de alinhar as condições internas às estratégias do governo e às exigências do órgão central, que a monitora com vista a conduzi-la ao alcance das metas contratualizadas. A

equipe de trabalho na escola, ao assinar o Plano de Metas, através do gestor da escola, pois o termo da 2ª Etapa do AR é assinado por um Diretor Escolar que representa todas as demais escolas estaduais, se sente obrigada a alcançar os resultados pactuados. Uma vez que, se a escola alcançar o resultado, segundo exposto no termo da 2ª Etapa do AR, terá a possibilidade de ter a autonomia e a participação da comunidade nos processos da gestão escolar ampliada e o recebimento do prêmio por produtividade. Desta maneira, o Estado, através da SEE/MG, responsabiliza a equipe de trabalho pelo desempenho da unidade da qual ela faz parte e controla o desenvolvimento institucional por meio dos resultados pactuados. (MINAS GERAIS, 2008d)

A contratualização de resultados e a consequente responsabilização dos servidores da Educação lotados nas escolas estaduais ocorrem no momento em que gestores das escolas estaduais assinam o Plano de Metas pactuando os indicadores finalísticos compostos pelos seguintes indicadores: avaliação da SEE/MG na “1ª Etapa do Acordo de Resultados”; avaliação da SRE na 2ª Etapa do AR; o percentual de alunos no final de cada nível da Educação Básica no nível recomendável de leitura, Português e Matemática; na proficiência média em leitura, Português e Matemática e na correção da distorção idade-série. Deste modo, o “Plano de Metas”, assinado pelas escolas estaduais mineiras é o instrumento que torna oficial a pactuação da 2ª Etapa do AR da SEE/MG com as Escolas Estaduais, e tem por objeto a pactuação de compromissos e resultados voltados para melhoria dos serviços educacionais prestados por elas, especificando as metas de cada equipe de trabalho. A responsabilização da equipe ocorre pela competição administrada visando a excelência, denota a comparação dos padrões ou referenciais obtidos pelas diferentes organizações através das SRE e escolas estaduais que fornecem o serviço educacional nas diferentes regiões do Estado; a administração por resultados - os indicadores de desempenho provêm do trabalho efetivo da equipe de trabalho; responsabilidade social - constitui o uso dos órgãos colegiados, da comunidade escolar e sociedade civil para manter os serviços e os funcionários públicos sob controle. O Plano de Metas é o documento que formaliza a contratualização de resultados entre a escola estadual do Estado de Minas Gerais com a SEE/MG, instrumento que apresenta os indicadores de resultados e as metas a serem alcançadas pela escola. O modelo oficial do plano de metas apresentado na Tabela 6, diz respeito ao plano de uma escola estadual que oferece os anos finais (6º ao 9º anos) do EF e EM, referente à pactuação efetuada em 2012. Observa-se que, no modelo apresentado, houve a contratualização de resultados das escolas estaduais com a SEE/MG por meio da pactuação de metas em 2012 até o ano de 2014.

Tabela 6 - Modelo de plano de metas de uma escola da REE/MG

ACORDO de RESULTADOS

Um estado melhor para viver começa com um jeito melhor de trabalhar.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

PLANOS DE METAS

SRE:	Município:	Escola:	(continua)				
Ord	Indicador	Referência 2010	Referência 2011	Meta 2011	Meta 2012	Meta 2013	Meta 2014
1	Percentual de alunos no 3º ano do EF no nível recomendável de leitura (PROALFA)						
2	Percentual de alunos no 3º ano do EF no nível intermediário de leitura (PROALFA)						
3	Percentual de alunos no 3º ano do EF no nível baixo de leitura (PROALFA)						
4	Proficiência média no 3º ano do EF em leitura (PROALFA)						
5	Percentual de alunos no 5º ano do EF no nível recomendado em matemática (PROEB)						
6	Percentual de alunos no 5º ano do EF no nível intermediário em matemática (PROEB)						
7	Percentual de alunos no 5º ano do EF no nível baixo em matemática (PROEB)						
8	Proficiência média dos alunos no 5º ano do EF em matemática (PROEB)						
9	Percentual de alunos no 9º ano do EF no nível recomendado em matemática (PROEB)	14,00%	4,17%	18,12%	22,23%	26,35%	30,46%
10	Percentual de alunos no 9º ano do EF no nível intermediário em matemática (PROEB)	68,00%	77,08%	67,48%	66,97%	66,45%	65,94%
11	Percentual de alunos no 9º ano do EF no nível baixo em matemática (PROEB)	18,00%	18,75%	14,40%	10,80%	7,20%	3,60%
12	Proficiência média no 9º ano do EF em matemática (PROEB)	255,49	251,82	259,93	264,38	268,82	273,27
13	Percentual de alunos no 3º ano do EM no nível recomendado em matemática (PROEB)	0,00%	0,00%	2,31%	4,62%	6,92%	9,23%
14	Percentual de alunos no 3º ano do EM no nível intermediário em matemática (PROEB)	22,00%	28,13%	35,29%	48,59%	61,88%	75,17%
15	Percentual de alunos no 3º ano do EM no nível baixo em matemática (PROEB)	78,00%	71,88%	62,40%	46,80%	31,20%	15,60%
16	Proficiência média no 3º ano do EM em matemática (PROEB)	261,78	276,71	271,34	280,89	290,45	300,00

Ord	Indicador						(conclusão)
		Referência 2010	Referência 2011	Meta 2011	Meta 2012	Meta 2013	Meta 2014
17	Percentual de alunos no 5º ano do EF no nível recomendado em língua portuguesa (PROEB)						
18	Percentual de alunos no 5º ano do EF no nível intermediário em língua portuguesa (PROEB)						
19	Percentual de alunos no 5º ano do EF no nível baixo em língua portuguesa (PROEB)						
20	Proficiência média no 5º ano do EF em língua portuguesa (PROEB)						
21	Percentual de alunos no 9º ano do EF no nível recomendado em língua portuguesa (PROEB)	32,00%	23,08%	36,04%	40,09%	44,13%	48,17%
22	Percentual de alunos no 9º ano do EF no nível intermediário em língua portuguesa (PROEB)	62,00%	63,46%	59,16%	56,31%	53,47%	50,63%
23	Percentual de alunos no 9º ano do EF no nível baixo em língua portuguesa (PROEB)	6,00%	13,46%	4,80%	3,60%	2,40%	1,20%
24	Proficiência média no 9º ano do EF em língua portuguesa (PROEB)	252,66	244,77	255,19	257,73	260,27	262,80
25	Percentual de alunos no 3º ano do EM no nível recomendado em língua portuguesa (PROEB)	30,19%	27,27%	32,98%	35,77%	38,57%	41,36%
26	Percentual de alunos no 3º ano do EM no nível intermediário em língua portuguesa (PROEB)	47,17%	42,42%	48,91%	50,64%	52,38%	54,11%
27	Percentual de alunos no 3º ano do EF no nível baixo em língua portuguesa (PROEB)	22,64%	30,30%	18,11%	13,58%	9,06%	4,53%
28	Proficiência média no 3º ano do EM em língua portuguesa (PROEB)	274,16	274,81	278,94	283,72	288,50	293,28
29	Taxa de distorção idade-série no EF (EDUCACENSO)		38,50%		37,34%	36,19%	35,03%
30	Taxa de distorção idade-série no EM (EDUCACENSO)	41,32%	40,63%	38,80%	36,27%	33,75%	31,23%

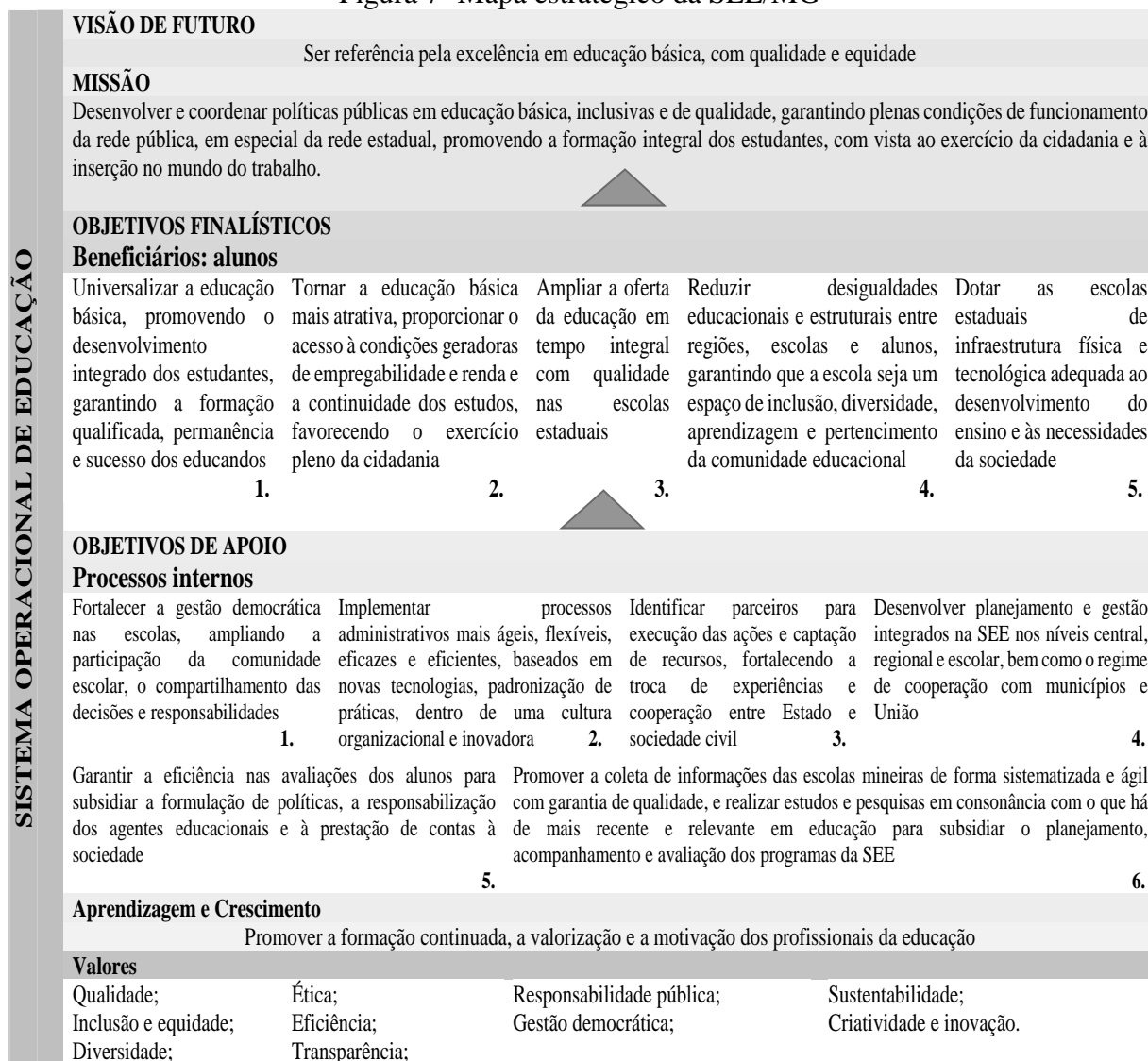
Observação: As metas do indicador 29 (Taxa de distorção idade-série no EF) foram atualizadas, em função de mudança na metodologia de cálculo.

Diretor (a) - EE
25/08/2012

Fonte: Disponível em <http://portal.educacao.mg.gov.br/sysadr>

O Mapa Estratégico da SEE/MG, representado na Figura 7, divulgado nos termos da 2ª Etapa do AR de 2011, 2012 e 2013, prevê, a partir da visão de futuro, da missão, dos objetivos estratégicos, dos processos internos e da aprendizagem e crescimento, que a escola contribua para tornar a educação de Minas Gerais referência para o Brasil em termos da qualidade, equidade e eficiência. Para isso, ela deverá planejar, dirigir, executar, controlar e avaliar as suas ações; garantir a promoção da Educação, com a participação da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho. Quanto aos objetivos estratégicos, a escola deverá melhorar a escolaridade média da população, erradicar o analfabetismo, acelerar a aprendizagem e os índices de proficiência em todos os níveis para elevar a educação em Minas Gerais a um novo patamar de qualidade; reduzir as disparidades regionais de aprendizado; ampliar a oferta e aumentar a qualidade do EM e Profissional, torná-los mais atraente para o jovem e formar um sistema eficiente, com altos níveis de equidade e orientado por padrões internacionais de custo e qualidade. Os resultados propostos devem ser alcançados com maior responsabilização dos funcionários e gestores das escolas pelos resultados e por meio do controle social e estatal. (MINAS GERAIS, 2011d, 2012d, 2013b)

Figura 7- Mapa estratégico da SEE/MG



Fonte: 2ª Etapa do Acordo de Resultados de 2013. (MINAS GERAIS, 2013b, p. 10)

Em 2012, a SEE/MG, por meio da Resolução n. 2.197, de 26 de outubro de 2012 (MINAS GERAIS, 2012e), define diretrizes para a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais com foco na GpR. Do mesmo modo como no PDEMG/2011, a Resolução n. 2.197/12, ao estabelecer as diretrizes para a organização das escolas estaduais, incorpora vários mecanismos da GpR como alinhamento às estratégias do Governo, resultados, transparência e publicidade dos atos. Por meio da Resolução n. 2.197/2012, que entrou em vigor em 2013, a SEE/MG estabeleceu as novas diretrizes que definitivamente organizam o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais, por meio do uso das ferramentas da GpR. Isto pode ser visto, logo no primeiro artigo da referida Resolução, no seu parágrafo único, no momento em

que a SEE/MG esclarece que as diretrizes para a organização e o funcionamento das escolas da REE/MG, contidas na Resolução, estão em consonância com “a estratégia governamental de longo prazo definida no Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado - PMDI 2011-2030” (MINAS GERAIS, 2012e). No artigo 82, a Resolução n. 2.197/2012 determina que a escola deve divulgar, amplamente, os dados e as informações relativas a: (i) medidas, projetos, propostas e ações desenvolvidas e previstas pela Escola para melhorar sua atuação e seus resultados educacionais; (ii) indicadores e estatísticas do desempenho escolar dos alunos e resultados obtidos pela Escola nas avaliações externas. Em relação ao mecanismo de publicidade, a escola deve informar: (i) número de alunos matriculados por ciclo ou ano escolar; (ii) resultado do desempenho dos alunos de acordo com a etapa e modalidades da Educação Básica; (iii) medidas adotadas no sentido de melhorar o processo pedagógico e garantir o sucesso escolar; (iv) percentual de alunos em abandono por ano e as medidas para evitar a evasão escolar; (v) taxas de distorção idade/ano de escolaridade e as medidas adotadas para reduzir esta distorção. (MINAS GERAIS, 2012e)

No artigo 88 da Resolução n. 2.197/2012, a SEE/MG determina que os projetos e ações propostos pela unidade de ensino devem ser desenvolvidos de maneira integrada ao PPP e estar alinhados com as diretrizes da SEE/MG, previstas no PMDI e no compromisso dos acordados no AR de 1ª e 2ª Etapas. (MINAS GERAIS, 2012e)

O AR, como ferramenta da gestão pública, substitui o controle de procedimentos por controle de resultados, pois conduz os profissionais a se responsabilizarem pelo desempenho dos alunos. Portanto, pressupõe-se que esta ferramenta de gestão pública tenha gerado mudanças significativas na gestão escolar, principalmente no que diz respeito à sua autonomia e à participação da comunidade. A proposição da concepção da gestão para resultados na gestão escolar induz a escola a ater-se ao imperativo legal da contratualização de resultados na 2ª Etapa do AR com todos os seus mecanismos de responsabilização e diversos tipos de controle, via assinatura do Plano de Metas.

4 A Gestão de Escolas Estaduais no Norte de Minas Gerais antes do Acordo de Resultados: análise dos princípios democráticos no período de 2005 a 2007

4.1 Apresentação

O objetivo deste capítulo é exibir a análise dos processos da gestão escolar nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, das Escolas Estaduais do Norte do Estado de Minas Gerais, pesquisadas, quanto ao grau de autonomia e de participação da comunidade escolar, antes da implementação da 2ª Etapa do Acordo de Resultados.

Como exposto no Capítulo 3, no período de 2003 a 2007, no mandato do Governador Aécio Neves, todas as ações necessárias para a reforma educacional mineira - como a definição do conteúdo básico comum (CBC)⁷⁰, a criação do plano de carreira⁷¹ e a avaliação de desempenho individual do profissional (ADI)⁷², dentre outras - foram implementadas com vista a organizar o ambiente escolar para a introdução da GpR na Gestão Escolar Democrática, por meio da 2ª Etapa do AR (PINTO; SARAIVA, 2010; SEGATTO, 2011; PRADO, 2012). Desse modo, conhecer a gestão das escolas pesquisadas no período anterior à implementação da contratualização de resultados de escolas da REE/MG permitirá compreender comparativamente as mudanças introduzidas pela pactuação de resultados entre escolas estaduais e SEE/MG.

Para definir o grau de autonomia e de participação da gestão escolar no período anterior à implementação da 2ª Etapa do AR realizou-se uma pesquisa empírica em duas escolas estaduais localizadas na região Norte do Estado de Minas Gerais. Os dados foram coletados através de entrevista semiestruturada, com dois ex-diretores, do período anterior a 2008, e análise de documentos, do período de 2005 a 2007, nas escolas denominadas Escola Estadual Ipê Amarelo e Escola Estadual Ipê Rosa. O material coletado foi analisado por meio da técnica de Análise de Conteúdos. (BARDIN, 1977)

A Figura 8 apresenta o modelo adotado para dimensionar o grau de autonomia que a equipe diretiva, representante legal da comunidade escolar, possui em função do controle das decisões nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira da escola.

⁷⁰ A Resolução SEE/MG n. 666, de 27 de abril de 2005, “Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns - CBCs a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais do Ensino Fundamental e Médio”. (MINAS GERAIS, 2005a)

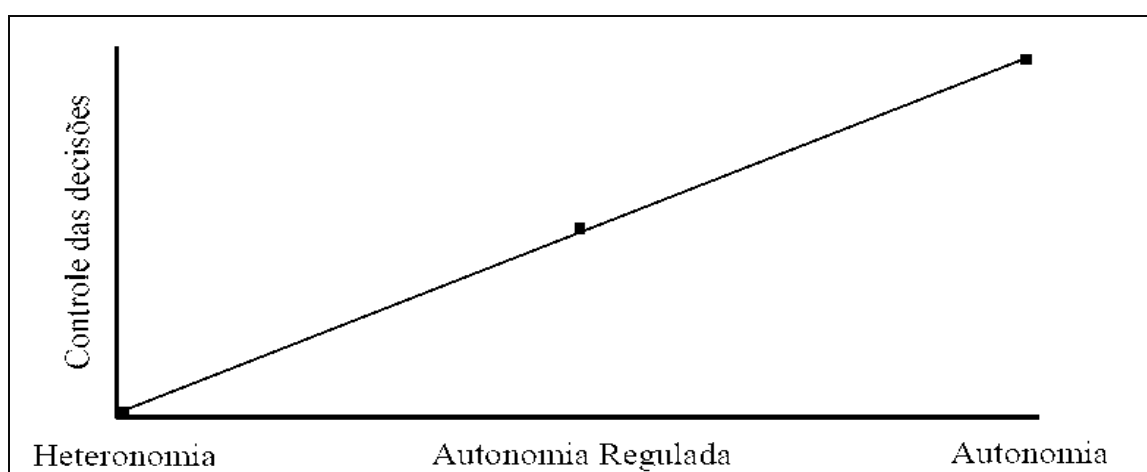
⁷¹ Sancionado pelo Governador Aécio Neves na Lei n. 15.293, de 5 de agosto de 2004. (MINAS GERAIS, 2004b)

⁷² Instituída na Lei Complementar n. 71, de 30 de julho de 2003 e regulamentada pelo Decreto n. 44.559, de 29 de junho de 2007. (MINAS GERAIS, 2003e, 2007e)

Mesmo ciente do significado de autonomia no campo da gestão pública e da impossibilidade de a SEE/MG outorgar autonomia jurídica para a equipe diretiva e para comunidade das escolas estaduais, conforme abordou o Capítulo 2, deliberou-se, para efeitos desta pesquisa, analisar o grau de autonomia na gestão escolar e, até mesmo, adjetivá-lo de “regulada”, como o propõe Graizer (2010).

Na representação gráfica da Figura 8, a autonomia da gestão escolar deve ser mensurada a partir do menor para o maior grau de controle das decisões internas da escola. Quanto maior empoderamento, representado no eixo vertical como controle das decisões, maior será a autonomia da comunidade escolar, representada no eixo horizontal. O maior número na escala representa maior autonomia da equipe gestora para deliberar sobre os assuntos inerentes à gestão escolar e de realizar suas decisões, frente ao controle da SEE/MG, órgão central do sistema educacional do Estado de Minas Gerais.

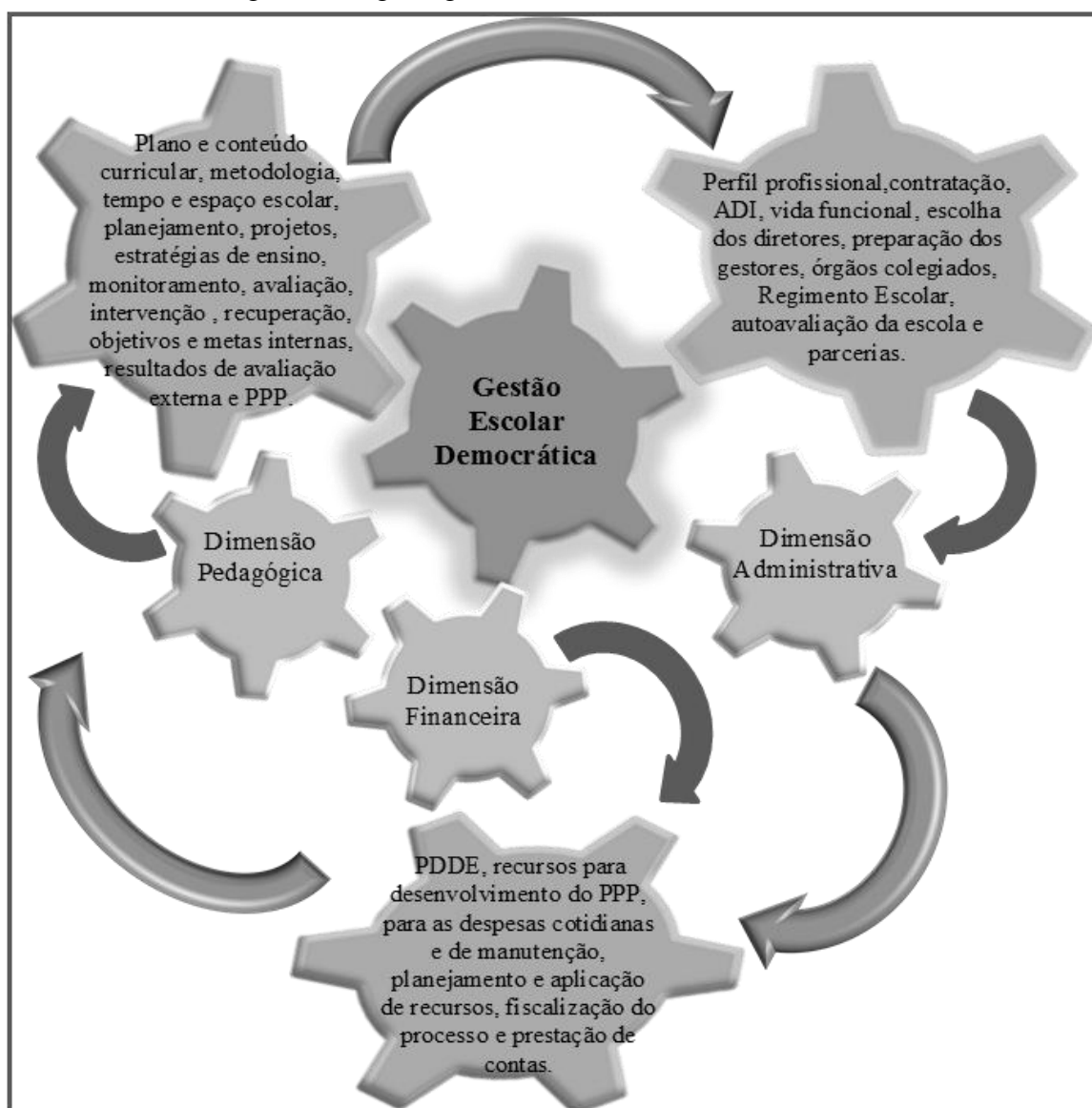
Figura 8 – Grau de autonomia da equipe gestora em função do controle das decisões



Fonte: Elaboração própria.

Em seguida, cada eixo da gestão escolar foi decomposto em seus principais elementos, conforme demonstrado na Figura 9, que apresenta a engrenagem da gestão escolar com o desdobramento de cada dimensão.

Figura 9- Engrenagem da Gestão Escolar Democrática



Fonte: Elaboração própria com base em (BRASIL, 1996, 2001, 2014) e MINAS GERAIS, 1999).

Como representado na Figura 9, a autonomia da comunidade escolar na dimensão pedagógica significa a elaboração do PPP, do Plano Curricular e do RE, com a participação do Colegiado Escolar, de profissionais da educação, alunos e seus familiares (BRASIL, 1996, 2001, 2014). No sistema de ensino do Estado de Minas Gerais, a autonomia e a participação para elaboração do PPP foram detalhadas por meio dos seguintes elementos: PPP elaborado de forma a garantir o acesso e a permanência do aluno na escola, com respeito à individualidade do aluno por meio de diversificação de metodologia pedagógica; desenvolvimento de avaliação processual, com aprovação contínua e progressiva do aluno.

A gestão democrática da comunidade na dimensão pedagógica, portanto, engloba a organização do funcionamento da escola por meio do PPP como instrumento orientador do

processo ensino/aprendizagem elaborado coletivamente (MINAS GERAIS, 1999); a elaboração do PDE como planejamento estratégico (ROCHA, 2000) e a avaliação, análise e publicação dos resultados de desempenho da aprendizagem dos alunos em avaliações externas. (MINAS GERAIS, 1992b, 2000)

A autonomia na dimensão administrativa refere-se à constituição de órgãos representativos da comunidade escolar como Conselho Escolar ou equivalente; Associação de Pais e Mestres (APM), Grêmio Estudantil e Caixa Escolar; participação da comunidade nos órgãos colegiados; dirigente escolar escolhido pela comunidade escolar e por meritocracia; escolha de diretor que represente e lidere os interesses da comunidade; realização de capacitação de gestores; escola como compromisso de todos; participação das famílias e da comunidade local para ampliar o controle sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais; avaliação de docentes e gestores escolares com participação de profissionais da educação, alunos e seus familiares (BRASIL, 1996, 2001, 2014). No sistema de ensino do Estado de Minas Gerais os mecanismos acima foram pormenorizados em: obrigatoriedade do Colegiado Escolar como órgão representativo da comunidade escolar; determinação de indicação de diretor por meio do mérito e escolha democrática por meio da comunidade escolar; instituição do sistema estadual de avaliação da educação pública mineira com análise dos resultados pela escola e sua publicação para a sociedade; desconcentração de ações para as escolas, como transferência de recursos financeiros para a Caixa Escolar (Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), manutenção e custeio e merenda escolar) para aquisição de bens e serviços; responsabilidade com a vida funcional dos funcionários da educação lotados na escola; abertura da escola para a comunidade como garantia de participação na elaboração do PPP da escola. (MATTOS, 1999; ROCHA, 2000)

Na dimensão financeira, a autonomia se concretiza pela transferência de recursos financeiros do órgão gestor do sistema educacional para a Caixa Escolar das suas unidades de ensino e pela capacidade de decisão da escola sobre a aplicação desses recursos. A descentralização financeira pelo órgão central às unidades escolares, por meio da Caixa Escolar, como garantia de autonomia e de participação, abrange o recebimento de recursos provenientes do PDDE, recursos para desenvolver as ações previstas no PPP, recursos para as despesas cotidianas e despesas de manutenção, bem como planejamento e aplicação de recursos pela comunidade escolar (BRASIL, 2001, 2014). No Estado de Minas Gerais, a autonomia financeira da escola perpassa a descentralização dos recursos para a Caixa Escolar vinculada às unidades de ensino e tem os mesmos objetivos expostos nos documentos oficiais

nacionais: repassar o recurso do PDDE, recursos para manutenção e custeio da escola e aquisição de merenda escolar. (MATTOS, 1999)

O Quadro 18 apresenta o resultado da condição autônoma do núcleo gestor, conforme a análise realizada pelos ex-diretores, tendo em vista a condição do princípio da autonomia em cada um dos elementos que compõem as dimensões pedagógica, administrativa e financeira da gestão escolar. O conjunto dos itens que compõe cada categoria foi analisado de forma a evidenciar a condição da autonomia escolar, conforme descrito a seguir.

No eixo pedagógico pesquisou-se a condição autônoma quanto à capacidade de deliberar sobre o plano e conteúdo curricular; a escolha da metodologia; a avaliação de alunos; o tempo e o espaço escolar; o planejamento e o monitoramento do trabalho pedagógico; a intervenção pedagógica; os processos de recuperação da aprendizagem discente; a elaboração de projetos de iniciativa da escola; a implementação de projetos determinados pela SEE/MG; a fixação de objetivos e metas de aprendizagem; o uso dos resultados de desempenho dos alunos nas avaliações internas e externas; e a autonomia na elaboração, organização e implementação do PPP.

A análise na categoria administrativa buscou verificar a autonomia do núcleo gestor quanto às condições objetivas para diagnosticar suas necessidades; a partir desse resultado, coletivamente e/ou por meio do Colegiado Escolar, tentou-se encontrar as soluções viáveis e elaborar o PPP, o Plano de Ação e o RE. O PPP, como instrumento político de autonomia e participação, deve apresentar o ideal da comunidade escolar; o plano de ação, como documento operacional, deve mostrar a capacidade de ação da comunidade escolar por meio da elaboração, execução e monitoramento do seu PPP; o RE, como instrumento normatizador das decisões da comunidade escolar, respeitadas as legislações vigentes. Neste aspecto insere-se a definição do perfil profissional indispensável à implementação do PPP, conhecido na educação como conveniência pedagógica; a decisão de contratar o profissional de acordo com o PPP; a definição e/ou adequação da ADI dos profissionais ao PPP; o poder de decisão e controle sobre os aspectos da vida funcional sob a responsabilidade da escola (concessão de férias-prêmio, férias regulamentares, pagamento, aposentadoria e as licenças); a escolha dos dirigentes escolares; a preparação dos gestores para aquisição de competências técnicas exigidas para o cargo; a composição e a condição autônoma dos órgãos colegiados; a capacidade de a comunidade escolar elaborar suas próprias normas por meio Regimento Escolar, o processo de autoavaliação da escola sobre a contratualização e divulgação de resultados; a definição e pactuação de metas e assinatura de termo de compromisso; o

reconhecimento dos agentes educacionais pela premiação por produtividade; a concretização de parcerias.

A análise da autonomia financeira nas escolas pesquisadas partiu do levantamento de dados sobre o recebimento dos recursos financeiros, a relação com as fontes pagadoras, com os valores recebidos, o planejamento e aplicação desses recursos, a fiscalização do processo e a prestação de contas. Buscou-se verificar a existência de autonomia na deliberação de aplicação dos recursos, na tomada de providências e decisões quanto às necessidades da escola, bem como se os recursos recebidos oferecem condições para a execução das ações previstas no PPP.

As respostas de cada gestor foram categorizadas em três conjuntos: i) a expressão “temos autonomia” é utilizada quando os sujeitos da pesquisa mencionam literalmente esta afirmativa em suas respostas; ii) a expressão “temos autonomia regulada”, sintetiza um conjunto de referências utilizadas pelos entrevistados, como “autonomia entre aspas”, “autonomia relativa”, “autonomia parcial”, “autonomia limitada”, o que caracteriza a autonomia como tecnologia de governo (GRAIZER, 2010), como autonomia decretada (BARROSO, 1996) e, ainda, como ficção necessária (BARROSO, 2004). Ou seja, o termo se refere a suposta autonomia mencionada pelos pesquisados como autonomia regulamentada em decretos, leis e resoluções da SEE/MG - enfoque ameno da heteronomia no discurso político; iii) a expressão “não temos autonomia”, por fim, consiste na afirmação dos entrevistados equivalente à heteronomia, que significa, conforme Zatti (2007), falta de autonomia de organização na gestão dos seus processos.

Quadro 18 - Condição da gestão de escolas estaduais, no Norte de Minas Gerais, antes da implementação da 2ª Etapa do Acordo de Resultados

Categorias relativas à Dimensão Pedagógica														
Sujeito da Pesquisa	Currículo	Metodologia	Avaliação	Tempo	Espaço escolar	Planejamento	Monitoramento	Intervenção	Recuperação	Projetos da Escola	Projetos da SEE/MG	Metas aprendizagem	Resultados	Projeto Político Pedagógico
ED _{IA}	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
ED _{IR}	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H
Categorias relativas à Gestão Administrativa														
Sujeito	Perfil	Contratação	ADI	Vida funcional	Escolha de Diretor	Colegiado Escolar	RE	Autoavaliação escolar	Parcerias					
ED _{IA}	H	H	H	H	A	H	R	A	A					
ED _{IR}	H	H	H	H	H	H	H	A	H					
Categorias relativas à Dimensão Financeira														
Sujeito	Planejamento	Alocação	Providências e decisões											
ED _{IA}	R	R	R											
ED _{IR}	R	R	R											

Fonte: Elaboração própria.

Nota: A = autonomia; R = autonomia regulada; H = heteronomia.

Na análise geral dos elementos que compõem a dimensão pedagógica, no período de 2005 a 2007, conclui-se que as unidades de ensino pesquisadas não exerciam condição autônoma da dimensão pedagógica, no período anterior à implementação da 2ª Etapa do AR, pois a autonomia regulada, utilizada como tecnologia de governo, na transferência de responsabilidade de ações para escola, não caracteriza autonomia, mas heteronomia. Da mesma forma, na área administrativa, a análise predominante dos gestores é que não havia autonomia nesta dimensão da gestão. No eixo financeiro, os diretores são unânimes em dizer que a equipe diretiva exerce autonomia regulada.

No que se refere à participação da comunidade escolar nos processos da gestão escolar, procurou-se analisar o envolvimento dos profissionais da escola na imediata tomada de decisão, por meio da definição de objetivos e metas; a resolução de problemas; no acesso à informação e no controle da execução dos planos. (BARROSO, 1995; DEMO, 1996)

Assim como a autonomia, a participação ocorre de forma diferenciada em cada eixo da gestão escolar. No eixo pedagógico, a análise da participação da comunidade escolar ocorre no processo decisório de definição da política da escola; de objetivos e metas; dos critérios de

seleção de currículo e de seus componentes; de metodologia; de estratégias didáticas; de projetos de trabalho; da organização do tempo e do espaço escolar, do calendário escolar e de diferentes situações referentes à utilização do espaço escolar para o desenvolvimento de atividades condizentes com as concepções e condições da escola; de avaliação do desenvolvimento da aprendizagem do aluno; de formas de progressão do aluno ao longo do processo educativo; na elaboração do PPP, do plano de ação, do plano e quadro curricular, do calendário escolar e do Regimento Escolar. (BRASIL, 1996, 2002, 2014; MINAS GERAIS, 1999)

Na gestão administrativa a participação se evidencia por meio do trabalho compartilhado expresso pelas formas de representatividade da comunidade em espaços de participação, como Colegiado Escolar, APM, Conselho de Classe, Comissões e/ou demais órgãos representativos na escola, e como ocorre a atuação dessas instâncias; a participação da comunidade na elaboração do RE e a maneira como a autonomia foi abordada nesse documento; a participação da comunidade na definição do perfil profissional necessário à sua política de ensino, a contratação e a avaliação de desempenho individual do profissional. Como ocorre a participação da comunidade nos órgãos colegiados, se o Colegiado Escolar tem poder para resolver situações inerentes aos processos da gestão escolar e se sente parte da gestão e responsável pelos resultados, pelas decisões e andamento dos trabalhos; se os segmentos representados pelo colegiado escolar: professores, demais profissionais, pais e alunos têm o hábito de consultá-lo sobre os problemas inerentes à gestão escolar; se a comunidade acompanha o trabalho da escola e os resultados de desempenho dos alunos nas avaliações sistêmicas, as políticas e os demais programas implementados pela SEE/MG. Se a comunidade escolar e o Colegiado Escolar participam do processo de autoavaliação da escola, da definição de metas de aprendizagem dos alunos e; como ocorre a participação da comunidade no processo de avaliação de desempenho dos profissionais e na indicação de dirigentes escolares. (BRASIL, 1996, 2002, 2014; MINAS GERAIS, 1999)

Na gestão financeira, a análise baseia-se na participação da comunidade escolar por meio do Colegiado Escolar e da Caixa Escolar. Analisa-se se há condição participativa do Colegiado Escolar que permita a elaboração de um plano de aplicação dos recursos financeiros e a imediata tomada de decisão quanto a sua alocação, privilegiando as necessidades de infraestrutura, equipamentos, mobiliários, recursos e materiais didáticos e de suporte que conduzam ao alcance ou superação dos objetivos de aprendizagem dos alunos previstos no PPP.

Os dados coletados nas entrevistas e na análise de documentos estão apresentados de forma a abranger todas as categorias da gestão escolar, contemplando em um só Quadro os fenômenos que evidenciam a condição participativa da comunidade escolar nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Desta forma, o Quadro 19 consolida o resultado geral da análise da participação da comunidade escolar e do Colegiado Escolar quanto à forma, ao aspecto, ao tipo, ao grau, ao nível e ao exercício da participação nos processos pedagógico, administrativo e financeiro, em categorias específicas de cada eixo, das E.E. Ipê Rosa e E.E. Ipê Amarelo, no período de 2005 a 2007.

Quadro 19 – Condições da participação da comunidade escolar nos processos da gestão de Escolas da Estaduais, na região Norte, no período de 2005-2007

Propriedades da Participação																						
Sujeito	Forma		Aspecto		Tipo		Grau							Nível de decisão						Exercício		Categorias da gestão escolar analisada
	A	P	I	A	P	C	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	S	R	
Relativa à Dimensão Pedagógica																						
ED _{IR}		X	X		X						X						X			X		PPP
Relativa à Dimensão Administrativa																						
ED _{IA}	X		X		X				X									X		X		Escolha Diretor
ED _{IR}		X	X		X			X										X		X		
ED _{IA}		X	X		X		X											X		X		Regimento
ED _{IR}		X	X		X		X											X		X		
ED _{IA}		X	X		X		X											X		X		Colegiado Escolar
ED _{IR}		X	X		X		X											X		X		
Relativa à Dimensão Financeira																						
ED _{IA}		X	X		X		X											X		X		Alocação e planejamento de recurso
ED _{IR}		X	X		X		X											X		X		

Fonte: Elaboração própria com base nos estudos de Bordenave (1983), Demo (1996) e na base de dados da pesquisa (ALVARENGA, 2014).

Nota: **Forma** (A = ativa, P = passiva); **Aspecto** (I = instrumental, A = afetiva); **Tipo** (P = provocada, C = concedida); **Grau** (1 = a comunidade recebe informação da SEE/MG e deve acatá-las, 2 = consulta facultativa: a SEE/MG, se quiser, ao tomar decisão consulta os membros da comunidade, 3 = consulta obrigatória: a SEE/MG é obrigada a consultar a comunidade escolar sobre as decisões inerentes à escola, 4 = elaboração de planos: a comunidade elabora seus documentos e tem autonomia para executá-los, 5 = cogestão: as decisões da escola são cogeadas entre Comunidade escolar e SEE/MG, 6 = delegação: a escola recebe ordens da SEE/MG para executar suas atividades com maior liberdade, 7 = autogestão: ápice da autonomia e da participação); **Nível de decisão** (1 = a escola formula suas próprias doutrinas e políticas, 2 = determina seus objetivos, metas e estratégias de trabalho, 3 = elabora planos e projetos, 4 = aloca os recursos financeiros e administra as operações financeiras, 5 = executa ações que são determinadas por órgãos externos, 6 = avalia e analisa os resultados); **Exercício** (S = simbólica, R = real).

4.2 A autonomia pedagógica

Os dados dispostos no Quadro 18 mostram que a ex-diretora da E.E. Ipê Rosa, identificada pela sigla ED_{IR}, afirma, para a totalidade das categorias analisadas, que falta autonomia da equipe gestora no serviço pedagógico. Ao ser indagada sobre a autonomia relativa aos procedimentos pedagógicos, declara que o Inspetor Escolar⁷³ definia todas as decisões pedagógicas da escola. Segundo ela,

não havia autonomia. [...] Tudo era feito com o inspetor. Não tinha essa coisa de fazer o que era melhor para o aluno, não; não tinha essa mobilidade não. Era mais seguir o que o inspetor falava. [...] Eu sei que nós aqui **não tivemos autonomia**, porque tudo a gente tinha que conversar com o inspetor, ver o que era melhor para a escola, o que podia tirar, o que poderia acrescentar - **não tinha autonomia.** [...] **A escola não tinha autonomia.** A SEE já mandava a legislação que definia o calendário escolar⁷⁴, até o número de sábados letivos máximos já era definido. E... **não tinha essa autonomia, não.** Todas as reuniões para decidir as questões da escola eram feitas com o Inspetor. No caso do planejamento era de responsabilidade dos supervisores. Eles colocavam o que era melhor para trabalhar com os alunos, mas dentro daquilo que já tinha sido definido com o Inspetor. **Realmente, a gente não tinha autonomia, não.** (ALVARENGA, 2013b, grifos nossos)

Segundo Augusto (2010), compete ao Inspetor Escolar fazer circular nas escolas as orientações que emanam da SEE/MG e SRE/MG, garantindo o seu conhecimento e cumprimento. Segundo a autora, no período anterior ao Acordo de Resultados, instituído na REE/MG em 2008, o Inspetor Escolar tinha o “poder de representar o Estado e controlar as decisões das unidades escolares” (AUGUSTO, 2010, p. 62), exercendo o controle normativo das escolas associado às intervenções do Estado.

O ED_{IA} ao se referir à “autonomia entre aspas”, aponta que as legislações que regem o sistema estadual de ensino impedem a escola de construir a condição pedagógica autônoma. Na sua argumentação, assinalam-se alguns fatores condicionantes da autonomia pedagógica, a saber: legislações da SEE/MG que vêm fechadas; proposta e plano curriculares, definidos pela SEE/MG, incompatíveis com a política filosófica educacional e da relação professor/aluno necessária para efetivação da aprendizagem; carga horária e condições de

⁷³ Inspetor Escolar é um cargo que integra o Plano de Carreiras do Estado de Minas Gerais, denominado, na Lei n. 15.293/03, Analista Educacional/Inspetor Escolar. Exerce atividade educacional no campo da educação básica e profissional, da rede estadual, da municipal, em municípios que não tenham o sistema municipal de educação, e na rede privada. O Inspetor exerce a inspeção escolar, que compreende, dentre outras atividades: orientação, assistência e controle do processo administrativo das escolas e, na forma do regulamento, do seu processo pedagógico; garantia de regularidade do funcionamento das escolas, em todos os aspectos; responsabilidade pelo fluxo correto e regular de informações entre as escolas, os órgãos regionais e o órgão central da SEE. (MINAS GERAIS, 2003)

⁷⁴ Este argumento da Diretora se embasa nas resoluções anuais da SEE, quais têm como objetivo organizar o funcionamento das escolas estaduais. Em 2006 o calendário escolar foi regulamentado pela Resolução SEE/MG n.720, de 24 de novembro de 2005; em 2007, pela Resolução n. 849, de 18 de dezembro de 2006. No geral, essas resoluções definem: os dias letivos, carga horária, início e término do ano escolar e letivo, férias escolares e datas para o planejamento. Nelas é determinado que o calendário deve ser elaborado pela escola, discutido e aprovado pelo Colegiado Escolar, cabendo à Inspeção acompanhar o cumprimento das atividades neles previstas. (MINAS GERAIS, 2005c; 2006a)

trabalho docente conflitantes com a proposta curricular definida pela SEE/MG, sendo esses alguns dos aspectos que impedem, inclusive, o exercício da autonomia nos demais itens. Portanto, sua argumentação sobre “autonomia entre aspas” se refere, nitidamente, à autonomia escolar apregoada como ideologia pelo sistema educacional. Pois, como se refere Barroso (1996), nenhum sistema tem o poder de decretar autonomia; o que se decreta são normas e regulamentos que podem dificultar ou facilitar a autonomia. Neste caso, na perspectiva dos diretores, parece que as legislações que regulamentam o processo pedagógico da escola dificultam a construção da autonomia, transformando-a em um mito.

Quanto aos outros elementos contemplados no Quadro 18, como definição de metas de aprendizagem e uso dos resultados das avaliações sistêmicas, a ED_{IR} declara: “Nós não tínhamos metas, assim, registradas, mas tínhamos metas. Desde 2005 a gente já tinha preocupação com a evasão e repetência”. (ALVARENGA, 2013b)

Sobre a avaliação sistêmica, a ED_{IR} diz:

naquele período nós não tínhamos aquela concepção de que estávamos sendo avaliados, não. Inclusive, os resultados eram divulgados, mas não tínhamos aquela coisa de trabalhar em cima dos resultados. Deveria ser cobrado do profissional, mas nós não tínhamos essa consciência. (ALVARENGA, 2013b)

Nota-se que a ex-diretora não compreendia que todos os profissionais, bem como a escola, estavam sendo avaliados. Embora, hoje entenda que deveria ser cobrado dos profissionais o resultado das avaliações externas, naquele período ela não compreendia as avaliações sistêmicas como mecanismo de gestão que responsabiliza os profissionais pelos resultados da aprendizagem dos alunos nas avaliações externas. Quanto à definição de metas de aprendizagem, evasão e repetência, a ED_{IR} se refere às metas do IDEB, definidas desde 2005. Porém, segundo ela, não houve pactuação de metas ou assinatura de termo de compromisso.

Assim, para os gestores que atuaram no período de 2005 a 2007, havia um nítido controle burocrático/normativo do Estado sobre as ações pedagógicas da escola nesse período, por meio das legislações de modo a garantir o cumprimento das normas oriundas da SEE/MG; e o controle hierárquico por meio do serviço de inspeção escolar. Esse controle, para os entrevistados, dificultou o exercício da autonomia nas escolas.

Ao abordar o exercício da autonomia pedagógica, os ex-diretores das escolas estaduais do Norte de Minas Gerais apontam aspectos que permitem compreendê-la como “ficção necessária”, imposta pelo sistema de ensino, como afirma Barroso (2004). Isto, porque, legalmente, após a CF/1988 e a LDB/1996, a gestão democrática das escolas tornou-se obrigatória. Entretanto, constitui-se, ainda, como ficção por não ter superado o discurso

político proclamado desde a década de 1980 e se tornado prática na gestão dos sistemas e, conseqüentemente, das escolas. Na compreensão dos entrevistados, as respectivas escolas nesse período dispunham de “autonomia regulada” e, em alguns casos, heteronomia. Havia, assim, falta de poder para resolver as questões pedagógicas inerentes às escolas.

4.3 A autonomia administrativa

Os ex-diretores entrevistados concordam, em seis das nove das categorias analisadas, que não há autonomia administrativa quanto à definição do perfil profissional que atenda às exigências políticas e pedagógicas da escola; à contratação de pessoal em quantidade suficiente para execução das ações e atendimento da demanda escolar; ao processo de ADI; à condução da vida funcional dos profissionais ali lotados; à atuação do colegiado escolar.

Os entrevistados discordam, entretanto, quanto ao exercício da autonomia na escolha de diretor⁷⁵; à elaboração do RE e em relação à possibilidade de se efetivar parcerias. Segundo o ED_{IA}, o processo de escolha dos dirigentes escolares, na E.E. Ipê Amarelo ocorre de forma democrática, autônoma e participativa, pois, de acordo com ele,

para entender se a escola é democrática, é simples: olha a eleição. Se tem eleição e se tem duas chapas, você percebe certa democracia. **E se não tem, é chapa única, não tem democracia.** Nesta escola aqui todos os mandatos são sempre três chapas concorrendo à vaga para diretor. (ALVARENGA, 2013a, grifo nosso)

Já na E.E. Ipê Rosa, a Ex-Diretora enquadra esse processo na condição de heteronomia, gerada, segundo ela, pela falta de vontade dos profissionais da escola em exercer o cargo de diretor, como demonstrado no fragmento abaixo:

A comunidade se faz presente pelo colegiado. Foi o que aconteceu comigo. Porque na verdade eu fui indicada, eu não tinha feito a prova de certificação, aí eu fui indicada pelo colegiado. Na época, foram indicadas duas pessoas da escola, mas, por decisão da SEE e da SRE, eu assumi a direção. No caso do Vice-Diretor a comunidade se fez presente por meio do colegiado. Mas foi uma coisa vaga também, porque o colegiado não tinha a consciência de consultar o segmento para saber sua decisão, era uma decisão pessoal dos membros do colegiado. Eu fui diretora três vezes. Em 1985 eu fui indicada por um político; em 2004, eu não tinha feito a certificação, ninguém que tinha feito a certificação quis participar do processo, eu fui indicada pela SEE; em 2007, eu participei da certificação, então eu formei uma chapa, que foi chapa única, eu fui votada pela comunidade. Somente no ano de 2002 a escola teve duas chapas concorrendo ao cargo de diretor. A escola tem uma caminhada de chapa única. Eu percebo que seria um processo autônomo para todos participarem, mas aqui na escola os servidores não são muitos de direção de escola. Agora mesmo, com o diretor atual, foi só uma chapa. Às vezes, eles fazem a

⁷⁵ O processo de indicação de candidatos ao cargo de Diretor e à função de Vice-Diretor, que atuaram no período de 2004-2007, foi normatizado pela Resolução SEE n. 452, de 05 de novembro de 2003. A partir de então, o processo passa a ter duas etapas: na 1ª Etapa ocorre a Certificação Ocupacional, o candidato faz um Teste de Conhecimentos Específicos (TCE) e na 2ª etapa o candidato é indicado pela comunidade escolar, processo regulamentado pela Resolução n. 852, de 22 de dezembro de 2006. (MINAS GERAIS, 2003h, 2006b)

certificação e até passam, mas na hora de formar a chapa eles não candidatam. (ALVARENGA, 2013b)

No que concerne ao processo de indicação de diretor por meritocracia e escolha democrática pela comunidade escolar, no primeiro caso há compreensão limitada do gestor do princípio da autonomia, reduzindo democracia à seleção do diretor, já que o sistema estadual de educação não garante um processo eleitoral e sim de indicação de diretor. No segundo caso, de fato não houve autonomia e nem participação nos processos descritos. Portanto, o processo de indicação de diretor nas escolas pesquisadas pode ser caracterizado como um meio de “participação provocada”, momento em que comunidade escolar ao indicar um nome para o cargo de diretor de escola, poderá ter o candidato nomeado por comissão pelo Governador do Estado, e o outro escolhido para a função de Vice-Diretor, poderá ser designado pelo(a) Secretário(a) de Educação de Minas Gerais.

Com relação ao RE, há perspectivas divergentes entre os entrevistados quanto a “ter autonomia baseada em normas externas” ou, categoricamente, “não ter autonomia” (ALVARENGA, 2012a). De acordo com o ED_{IA}, o regimento contempla a legislação referente ao sistema educacional e, assim, a escola não tem autonomia para elaborá-lo de acordo com suas peculiaridades, pois não tem poder para construir suas próprias normas. O RE, segundo ele, como lei interna da escola, deve conter, obrigatoriamente, as normas nacionais comuns e todas as demais estipuladas pela SEE/MG para as escolas da rede. Segundo o ED_{IA}, a escola não dispunha de autonomia sequer para definir a roupa adequada com que o aluno devesse frequentar as aulas. O uso do uniforme também é mencionado pela ED_{IR}, que afirma:

A gente **não tinha autonomia**. Muita coisa que a gente queria aqui na escola era barrado pela legislação, por exemplo, o uniforme. Nós reunimos com os pais e achamos viável exigir o uniforme naquele momento, e decidimos que o uniforme era a roupa ideal para o aluno vir para a escola. Mas quando fomos olhar a lei da SEE/MG, nós não podíamos exigir o uniforme do aluno, nós só podíamos incentivar o uso do uniforme. A norma que estava no regimento não estava de acordo com a nossa decisão política porque a legislação barrava as decisões da escola. O regimento é totalmente atrelado às legislações. Por exemplo, depois que nós tínhamos elaborado o regimento e achamos que estava tudo de acordo com a legislação, quando a **Inspetora** veio para avaliar o regimento, para homologar, descobriu que muita coisa estava fora da legislação, que não podíamos colocar no regimento. (ALVARENGA, 2013b, grifos nossos)

Assim, como na área pedagógica, na administrativa o Inspetor Escolar cumpre com o seu papel de controlar as ações dos estabelecimentos de ensino estadual. (MINAS GERAIS, 2003)

Na situação vivenciada pela ED_{IR}, há participação da comunidade escolar nas deliberações sobre a organização da escola, mas, no momento de regulamentar as decisões coletivas no RE, o que prevalece são as normas e decisões da SEE/MG. No momento de homologar o RE, o Inspetor Escolar faz a completa adequação do mesmo aos regulamentos vigentes no Estado. Neste aspecto, uma das escolas pesquisadas completa o seu “Regimento Interno”⁷⁶, resguardando-se de possível desacordo das normas registradas no seu documento com a legislação vigente no sistema, quando prevê: caso algum dispositivo do Regimento esteja em conflito com as leis vigentes, estas últimas prevalecerão, sempre, sobre aquele, para impedir prejuízos decorrentes da prorrogação da adoção dos recursos normatizados ou inovadores da lei. (ALVARENGA, 2014a)

Os depoimentos dos gestores em exercício nas escolas pesquisadas no período de 2005 a 2007 sugerem que tais escolas vivenciavam a autonomia como ficção, existente nos documentos oficiais, mas de difícil prática no cotidiano da gestão escolar. Apesar de apregoada, a autonomia escolar nesse período se manifestou, utilizando a definição de Graizer (2004), como “Tecnologia de Governo” democrático. Desse modo, o Governo de Minas Gerais, por meio dos órgãos dirigentes da educação, veiculava a autonomia do exercício da gestão escolar, mas, no exercício dessa atividade, a equipe diretiva se defrontava com excessiva regulamentação e controle até de ações simples, como a vestimenta e o horário de início das aulas. Tais ações deveriam, no entendimento dos entrevistados, ser de responsabilidade e interesse interno da comunidade escolar, não cabendo regulamentação superior. Como desabafa a ED_{IR}, a simples decisão dos pais quanto ao uso de uniforme pelos alunos foi negada por “lei da SEE/MG”, que impede a escola de exigir o uniforme e, na demonstração de ultraje à gestão escolar democrática, revela que toda a comunidade participou da elaboração do regimento escolar, mas, após a redação final, “a Inspectora veio para avaliar o regimento para homologá-lo e descobriu que muita coisa estava fora da legislação”. (ALVARENGA, 2012b)

A semelhança encontrada nos RE das duas escolas parece comprovar a submissão desse documento ao controle normatizador da SEE/MG. Não há conteúdo identificador das particularidades locais da comunidade escolar em ambos os documentos. Pelo contrário, o controle hierárquico da SEE/MG por meio do Serviço de Inspeção parece conduzir as escolas a reproduzirem este documento. No trecho do Regimento Interno da E.E Ipê Amarelo e da E.E Ipê Rosa, que trata das “Instituições Docentes e Discentes”, cita-se que haverá uma

⁷⁶ O nome fictício da escola originária do documento não foi mencionado para evitar qualquer identificação. Isto

“cantina escolar”, com função educativa, subordinada ao regulamento da Caixa Escolar e uma “Associação de Pais e Mestres” como instituições auxiliares da escola em sua tarefa educativa, com vista a estabelecer contato entre família e escola, através de movimento para ampliação e melhoria de suas instalações, de seus programas socioculturais e recreativos e suas inovações pedagógicas (ALVARENGA, 2014a, 2014b). No entanto, nas escolas, no período em que o documento foi elaborado e nem no seu período de vigência havia “Cantina” e nem “Associação de Pais e Mestres”. O teor desse documento, portanto, extrapola o que de fato ocorre no estabelecimento. Episódio comprovado na entrevista com os ex-diretores sobre a existência de outros órgãos colegiados na escola, os dois disseram que no período de 2005 a 2007 havia apenas o Colegiado Escolar como órgão representativo da comunidade (ALVARENGA, 2013a, 2013b). Na análise dos livros de atas das duas escolas, do mesmo período, comprova-se a inexistência de “Cantina” e de “Associação de Pais e Mestres”, como registrado no RE. (ALVARENGA, 2014a, 2014b)

O relato dos dois ex-diretores e a análise dos Regimentos mostram que as decisões normatizadas nesses documentos não se originam na vontade coletiva real da comunidade escolar, mas partem de deliberações homogeneizadoras do sistema da REE/MG (ALVARENGA, 2014a, 2014b). Isso contraria fortemente o argumento de Cury (2007) a respeito da elaboração do RE como forma de destacar a noção de autonomia e da participação nas escolas. Segundo ele,

a elaboração dos regimentos internos como atos administrativos são um momento oportuno de se ressaltar a noção de autonomia dos estabelecimentos escolares (art. 15 da LDB) de modo a evitar tanto um regimento absolutamente único, quanto a cópia pura e simples de outras unidades. Além disso, é preciso incentivar a consciência da importância desse instrumento administrativo de modo a que o conselho escolar faça dele um momento de propostas de bom desenvolvimento interno da escola e sua articulação com a comunidade escolar e com as famílias. (CURY, 2007, p. 9)

Da mesma maneira, quanto à autonomia do Colegiado Escolar e suas condições de trabalho, ambos os gestores entendem que há autonomia regulada por normas e orientações externas da SEE/MG. O ED_{IA} afirma que o Colegiado desenvolvia as suas atribuições com base em normas, leis e decretos da SEE/MG, e que se tornou um órgão para cumprimento burocrático das exigências dessa Secretaria. Ele chega a dizer que a dificuldade da escola em estimular a participação da comunidade escolar se deve à falta de autonomia do Colegiado. Segundo ele, “a **autonomia é limitada totalmente**. As verbas já vêm encaixadas, as normas estão no Regimento, [que] está preso às normas maiores, a alguns decretos e a alguns ofícios.

[...] O Colegiado não se sente parte porque **não tem autonomia**. Se alguém falar que tem, é mentira" (ALVARENGA, 2012a, grifos nossos). Essa compreensão é ratificada pela ED_{IR} quando afirma que o Colegiado só aprova aquilo que já está aprovado pela legislação da SEE/MG. A esse respeito, Teixeira (2000) afirma que “o colegiado de escola teria se transformado [...] em um instrumento de gestão da escola, mais do que uma estrutura de decisão sobre todos os aspectos da vida escolar”. (TEIXEIRA, 2000, p. 17)

Quanto à possibilidade de a direção efetivar parcerias com a comunidade local, o entendimento dos ex-diretores é divergente. Enquanto o ED_{IA} diz que a escola fez muitas parcerias, a ED_{IR} revela que a gestão escolar vivencia a condição heterônima. Para esta, a autonomia para firmar parcerias está condicionada à situação socioeconômica da cidade onde a escola está localizada⁷⁷. A ED_{IR} afirma: "nós nunca tivemos parceria. Quem é parceiro aqui da escola são os próprios funcionários. Quando a coisa aperta, a gente pede: “Olha, professor, você sabe fazer serviço de pedreiro, conserta esta porta aqui para nós”. (ALVARENGA, 2013b)

4.4 A autonomia financeira

De acordo com os entrevistados, os recursos financeiros utilizados na escola não são recursos orçamentários e nem financeiros previstos para o órgão escolar. O orçamento e a previsão financeira é feita pelo Governo para a SEE/MG, que por sua vez transfere os recursos financeiros a serem utilizados nas escolas, anualmente, de acordo com o quantitativo de aluno do ano em exercício, para uma Associação Jurídica, de direito privado, sem fins lucrativos, denominada Caixa Escolar (CE). A CE possui CNPJ e Estatuto próprios, que atende ao Código Civil Brasileiro e a toda a legislação em vigor⁷⁸. É presidida pelo diretor da escola e formada pela Diretoria, pelo Conselho Fiscal e pelos associados. A Diretoria é composta pelo Presidente, um Tesoureiro e um Secretário. O Conselho Fiscal é constituído de pessoas da comunidade escolar, eleitos anualmente pelos membros da comunidade escolar. Os associados são todos os demais membros da comunidade escolar: profissionais, pais e/ou responsáveis por alunos e os próprios alunos. O diretor da escola, ao ser indicado pela comunidade escolar e nomeado pelo Governador do Estado, obrigatoriamente, por força de

⁷⁷ A ED_{IR} entende parceria como nos conteúdos das políticas públicas educacionais da SEE/MG: quando propõe à gestão escolar identificar parceiros para executar ações e captar recursos para melhoria da educação.

⁷⁸ Todo o processo de prestação de contas da Caixa Escolar está vinculado à Lei n. 8.666, de 21 de junho de 1993. Até 2008, a SEE/MG elaborava um *Manual de Orientação de Prestação de Contas* que deveria ser seguido pelas Caixas Escolares. (ALVARENGA, 2014c, 2014d)

termo de compromisso, passa a presidir a Caixa Escolar vinculada à comunidade escolar que o elegeu. Como presidente, o diretor da escola responde judicialmente por todo o processo financeiro da Caixa Escolar, podendo, até mesmo, perder o cargo efetivo e estável, como servidor público estável do quadro da educação do Estado, se for o caso, em detrimento de ingerência dos recursos da associação. Os recursos públicos são repassados pela SEE/MG para a CE por meio de “Termo de Compromisso”⁷⁹, não havendo um repasse de verbas diretamente para o estabelecimento escolar, visto que a unidade escola é extensão da SEE/MG, ou um “braço do governo”, como define Souza (2010). Os Termos de Compromisso vem acompanhados por um “Plano de Trabalho”⁸⁰, que orienta a CE, quanto a aplicação dos recursos na escola. Em todos os “Termos de Compromisso” analisados, do período de 2005 a 2007, estão previstos como obrigação da SEE/MG: i) repassar os recursos financeiros previstos no Termo; ii) acompanhar e orientar a sua execução; iii) analisar por intermédio da SRE a prestação de contas dos recursos repassados. Por sua vez, cabe à CE: i) utilizar os recursos financeiros repassados e seus rendimentos de aplicação financeira de acordo com o previsto no Termo de Compromisso; ii) cumprir o objeto pactuado; iii) prestar contas no prazo estipulado e de acordo com as normas estabelecidas pela Superintendência de Planejamento e Finanças da SEE/MG, conforme manual específico. (ALVARENGA, 2014c, 2014d)

A CE é mencionada no Regimento das duas escolas pesquisadas no título referente ao “Sistema de Assistência Escolar”, no capítulo dos “Serviços de Assistência ao Educando”, e tem como finalidade “prestar assistência ao aluno com vistas a assegurar condições de eficiência escolar e colaborar para o satisfatório funcionamento da escola”. (ALVARENGA, 2014a, 2014b)

A ED_{IR} explica que, inicialmente, o presidente da CE verifica as necessidades da escola e, a partir delas, elabora, previamente, um “Plano de Aplicação de Recursos Financeiros”, com base no “Termo de Compromisso” e no “Plano de Trabalho”, enviado pela SEE/MG para a CE, e o apresenta aos membros do Colegiado Escolar em reunião. O presidente da CE pode também, segundo a Diretora, apresentar, neste momento, de forma antecipada, a relação de material, produtos e/ou serviços a serem adquiridos com os

⁷⁹ Termo de Compromisso é um instrumento jurídico pactuado entre a SEE e a Caixa Escolar após aprovação do respectivo Plano de Trabalho, com o objetivo de viabilizar a transferência de recursos financeiros para o desenvolvimento de ações ou projetos da unidade de ensino. (MINAS GERAIS, 2012g)

⁸⁰ O Plano de Trabalho é instrumento que caracteriza e especifica o projeto ou atividade a serem contemplados, contendo sua identificação, metas e etapas a serem atingidas, plano de aplicação dos recursos financeiros,

respectivos orçamentos. Os membros do Colegiado analisam se o que está sendo priorizado pelo presidente da CE no "Plano de Aplicação de Recursos Financeiros", condiz com o Termo de Compromisso, como Plano de Trabalho e com a real necessidade da escola, podendo concordar ou sugerir alterações dentro da destinação do recurso. A partir desta análise o Colegiado aprova ou não o Plano em discussão, sendo todo o processo registrado em Livro Ata do Colegiado Escolar.

De posse do "Plano de Aplicação de Recursos Financeiros" aprovado pelo Colegiado Escolar e lavrado em ata, o presidente da CE realiza o levantamento de preço, que pode ser por meio de "cotação de preços" via três orçamentos e carta convite.

Dependendo do tipo de cotação, o Presidente faz nova reunião com o Colegiado escolar para analisar o processo licitatório. O presidente do CE, depois de efetuar a compra com anuência dos membros do Colegiado, respeitando o menor preço ou, às vezes, mediante justificativa, de melhor qualidade, elabora o processo de prestação de contas. A Prestação de Contas é, primeiro, submetida à análise dos membros do Conselho Fiscal, que examina os documentos que a compõem e emite o parecer favorável, ou não, à sua aprovação. Em seguida, do mesmo modo, a prestação de contas é apresentada aos membros do Colegiado Escolar. Todo o processo é lavrado em livro ata própria do Colegiado Escolar e em formulário próprio, que deverão compor o processo de "Prestação de Contas" a ser enviado à SRE.

Com base na análise documental dos Processos de Prestação de Contas da E.E. Ipê Rosa e da E.E. Ipê Amarelo, cada "Termo de Compromisso" inclui: 1) Parecer dos membros do Colegiado da escola, que, depois de examinar as prioridades, em reunião, lavram ata e aprovam o plano de "Aplicação dos Recursos do Termo de Compromisso"; 2) Relatório de Execução Física do Projeto, onde consta o nome da CE, o nome da escola, o número do Termo de Compromisso, o período de aplicação dos recursos, a assinatura do termo pelo Presidente do CE, término da vigência, valor dos recursos recebidos, localidade, nome do presidente, assinatura e masp; 3) Relatório de Execução Física do Projeto mais detalhado, com descrição dos recursos liberados pela SEE/MG, receita, despesa subtotal, saldo e total da receita e da despesa; 4) Extrato da conta bancária; 5) Todos os orçamentos realizados; 6) Nota fiscal de compra; 7) Um formulário chamado de "Anexo X", onde é colado a ficha de caixa, a cópia do cheque que pagou a compra e o histórico detalhados da compra; 8) Relação de pagamentos efetuados; 9) O Anexo XII onde consta o parecer do Conselho Fiscal, documento assinado pelos membros do Conselho Fiscal. Estes, depois de examinarem os documentos que

cronograma de desembolso e previsão de início e fim da execução do objeto, assim como as obrigações da

compõem a prestação de contas de determinado Termo de Compromisso, dão o parecer favorável ou não à sua aprovação, datado e assinado com identificação dos membros; 10) O parecer do Colegiado Escolar - os membros do Colegiado Escolar, depois de examinarem os documentos que compõem a Prestação de Contas do Termo de Compromisso, são favoráveis ou não à sua aprovação, lavrando sua decisão em ata e no documento que será anexado à prestação de contas; 11) O anexo XV com as informações do fisco estadual sobre a empresa fornecedora dos produtos. (ALVARENGA, 2014c, 2014d)

A fiscalização do processo financeiro, segundo a ED_{IR}, como efetivação da compra e aplicação dos recursos, é de responsabilidade do Conselho Fiscal, que fiscaliza se os recursos financeiros advindos da CE estão sendo empregados de forma apropriada na escola. Ao Colegiado Escolar cabe analisar e aprovar a prestação de contas elaborada pelo Conselho Fiscal. (ALVARENGA, 2013b)

Com base na análise dos Termos de Compromisso, a única fonte de assistência aos alunos matriculados nas E.E. IPÊ Amarelo e IPÊ Rosa, no período de 2005 a 2007, é a Caixa Escolar. (ALVARENGA, 2014c, 2014d)

A CE recebe recursos públicos da SEE/MG (provenientes das seguintes fontes: Quota Estadual do Salário Educação (QUESE) e Tesouro Estadual) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). De acordo com a ED_{IR}, apesar de anualmente a Caixa Escolar receber recursos do PDDE - programa do MEC que utiliza recursos financeiros provenientes do FNDE - quem transfere o recurso para a CE é a SEE/MG. (ALVARENGA, 2013b)

Todas as verbas de assistência ao aluno chegam para a Caixa Escolar com valor definido e com destinação especificada pelo órgão central. Apenas o PDDE, que é descentralizado anualmente em uma única parcela pelo FNDE, com valor dividido em custeio e capital, e o recurso destinado à “Manutenção e Custeio da escola”, transferido à CE pela SEE/MG, pago em três parcelas, não têm o objeto de compra definido.

Nos processos de Prestação de Contas analisados verificou-se que, no período de 2005-2007, houve descentralização de recursos para a CE destinados à “aquisição de merenda escolar” - ao preparo de alimentação para alunos; à “manutenção e custeio destinado à aquisição de material, e/ou serviços” (recurso deliberado para aquisição de material para manutenção anual da escola, compra de gás, pagamento de conta de telefone, material de limpeza e expediente e/ou pagamento de serviços provenientes de pequenos reparos) e à

“despesa de capital e manutenção e custeio”, recurso liberado pelo PDDE, destinado à compra de bem durável e de custeio, a ser decidido pela escola. Além desses, entendidos como de repasse anual, são transferidos outros recursos de acordo com a conveniência da SEE/MG, destinados a financiar projetos de seu interesse, tais como os denominados: Aprofundamento de Estudos, PAAE, Projeto de Melhoria da Qualidade e Eficiência do Ensino Médio (PROMÉDIO); Educação de Jovens e Adultos (EJA), Construção de Quadra Poliesportiva, Reforma de prédio escolar, dentre outros. (ALVARENGA, 2014c, 2014d)

A autonomia financeira da gestão escolar, segundo a ED_{IR}, só se revela no momento de cotar os preços, apesar de que, no seu depoimento, o que ela chama de autonomia se aproxima muito da heteronomia, analise:

A única ação que permite uma **certa autonomia** ao gestor no financeiro é em relação ao orçamento. Se, por acaso, ele fez três orçamentos e junto com o Colegiado achar que aquele produto com o maior valor é um produto melhor, com a decisão do Colegiado a escola pode comprar. Porque o Estado fala que você deve comprar o produto de menor valor, mas de melhor qualidade. **Para ter essa autonomia, o Colegiado tem que justificar muito bem esta decisão.** Eu vejo **autonomia só nisso aí.** Se o recurso veio para comprar cadeira, você tem que comprar cadeira. Se vier para reformar mobiliário, você tem que reformar mobiliário. **Não tem autonomia** para tirar de um recurso e fazer outra coisa. O planejamento da escola tem que ser de acordo com o Termo de Compromisso que já vem pronto da SEE. Lá no Termo de Compromisso já vem o objeto, aí você tem que adquirir. E tem mais, se vier falando x quantidade, você tem que adquirir aquela quantidade. Se o dinheiro sobrar [...] você vai à SRE, e a SRE solicita à SEE, e, se ela autorizar, você pode comprar uma quantidade maior para não sobrar dinheiro. Quando a gente precisa de alguma coisa que os termos não cobrem, a gente solicita para a SRE, que manda para a SEE, que analisa e vê se a escola está precisando mesmo. Se a SEE entender que a escola precisa, ela autoriza. (ALVARENGA, 2013b, grifos nossos)

Sobre a possibilidade de, por meio da elaboração do Plano de Atendimento, as escolas preverem os seus gastos anuais e demandar da SEE/MG recursos para supri-los, a ED_{IR} afirma que

o Plano de Atendimento não dá oportunidade para pedir recurso. Ele só serve para mostrar o quantitativo de aluno que vai subsidiar o valor do recurso que virá para a escola, pois todo o recurso é [repassado] de acordo com o quantitativo de alunos. (ALVARENGA, 2013b)

Quanto à suficiência dos recursos que a escola recebe da Caixa Escolar para execução do PPP, item previsto em todos os documentos oficiais da Educação nos âmbitos nacional e estadual como componente capaz de garantir a autonomia escolar, a ED_{IR} declara que os recursos recebidos pela CE não garantem a execução do PPP. De acordo com a diretora, o Colegiado Escolar tem prerrogativa para dividir, previamente, junto a SEE/MG, o percentual a ser destinado à aquisição de material de capital e de custeio do PDDE. A E.E. Ipê Rosa, na gestão da ED_{IR}, definiu 50% para capital e 50% para custeio, mas, segundo esta diretora, as

necessidades da escola são tantas que sempre tem que priorizar o que comprar. (ALVARENGA, 2013b)

A despeito da ED_{IR} mencionar a insuficiência de recursos financeiros para realizar as ações do PPP, ela relata que a E.E. Ipê Rosa desenvolveu vários projetos próprios, como “Festival de Prosa, Música e Poesia” para trabalhar Português, “Feira de Ciências”, “Projetos em Matemática” e “Quadrilha”. De acordo com esta diretora, a escola vivenciava a condição autônoma ao propor, planejar e implementar os projetos, mas faltava recursos financeiros para executá-los. O êxito na realização dos projetos citados só foi possível através da ajuda financeira dos professores para comprar brindes para os alunos, material e produtos para a realização dos trabalhos. (ALVARENGA, 2013b)

O ED_{IA} confirma a autonomia regulada na dimensão financeira evidenciada pela ED_{IR}: **"a autonomia é entre aspas. Às vezes a escola está precisando de alguma coisa e não pode comprar porque a verba vem fechada.** Inclusive, a função do Colegiado é limitada porque a verba é definida para aquilo e aquilo" (ALVARENGA, 2013a, grifo nosso). Aspectos que aproximam o entendimento, dos gestores entrevistados, da autonomia regulada como heteronomia.

Apesar de os recursos serem destinados às necessidades dos alunos da escola à qual a CE está vinculada, todas as orientações sobre a destinação dos recursos são definidas pela SEE/MG. Os “Termos de Compromisso” já anexa um “Plano de Trabalho” para a escola, com valores definidos e aplicação direcionada.

Portanto, apesar da CE, no campo do Direito Administrativo, ter autonomia por se tratar de associação com personalidade jurídica própria, capaz de exercer a autonomia descentralizada pela SEE/MG, esta, ao deliberar sobre o seu funcionamento, retira completamente sua autonomia. Nem escola como unidade da SEE/MG, nem a CE, como órgão legalmente autônomo, têm autonomia para planejar ações que demandem algum tipo de recurso financeiro, pois a SEE/MG define a aplicação dos recursos nos termos de compromisso de repasse financeiro a CE, obrigando-a, legalmente, a aplicar os recursos conforme a sua determinação.

A função de “propor a utilização dos recursos orçamentários e financeiros da Caixa Escolar, observadas as normas vigentes e acompanhar sua execução e referendar ou não a prestação de contas aprovada pelo Conselho Fiscal”, por força das exigências legais, é a mais desempenhada pelo Colegiado Escolar, como demonstra o Quadro 22. Na E.E. Ipê Rosa, no período de 2005 a 2007 foram realizadas 35 reuniões com os membros do Colegiado Escolar.

Destas, 61% tratavam de assuntos financeiros. Da mesma forma, na E.E. Ipê Amarelo, no mesmo período, foram realizadas 68 reuniões com os membros do Colegiado e em 75% delas foram discutidos assuntos referentes à aplicação de recursos financeiros e aprovação de prestação de contas. Em todas as atas analisadas - tanto da E.E. Ipê Amarelo, quanto da E.E. Ipê Rosa - há apenas um registro em cada escola de questionamento dos membros sobre os preços das mercadorias adquiridas. No geral, de acordo com os registros das atas, todos os processos são “analisados cuidadosamente, aprovados por unanimidade e assinados por todos” (ALVARENGA, 2014f, 2014g). As atas revelam a difícil tarefa atribuída aos membros do Colegiado Escolar de gerir as ações financeiras das respectivas escolas. As atas, com até quatro laudas, relatam longas reuniões, com análise de extensos processos contendo detalhes do “Plano de Aplicação de Recursos de Termos de Compromisso” e detalhes da análise e aprovação de documentos relativos à “Prestação de Contas”.

Mesmo mediante essa tarefa realizada pelo Colegiado, segundo a ED_{IR}, ainda que a escola obtenha um saldo positivo em determinado Termo de Compromisso, como resultado da cotação de preços, não pode aplicá-lo em necessidade identificada pelo Colegiado, sendo obrigada a devolvê-lo para a SEE/MG ou, então, solicitar a esta Secretaria autorização para aplicação do saldo residual por meio da SRE. Caso a SEE/MG entenda que a solicitação não seja pertinente, o saldo deve ser depositado na conta corrente da SEE/MG, situação que foi identificada por meio das atas das escolas pesquisadas. Contudo, na maioria dos casos, os processos de cotação vencedores fecham com o valor exato total previsto nos Termos de Compromisso (ALVARENGA, 2013b, 2014c, 2014d). Mesmo quando a ED_{IR} fala que tem “autonomia entre aspas”, “certa autonomia”, os seus argumentos parecem mostrar que a equipe gestora não possuía autonomia na dimensão financeira.

Quanto à autonomia no uso dos recursos para garantir a execução do PPP, a ED_{IR} faz menção ao Plano de Desenvolvimento da Escola⁸¹ (PDE-Escola) como o único recurso recebido pela escola, via CE, que possibilitou a autonomia financeira e pedagógica, pois a escola elaborou o PDE com base na sua autoavaliação participativa e o MEC, por meio do FNDE, financiou as ações definidas pela comunidade escolar. Segundo ela, “no PDE nós colocamos aquilo que a gente achava ser necessário para melhorar a aprendizagem do aluno. Aí, tudo o que nós colocamos nós compramos. Foi a única vez [que isso ocorreu]”. (ALVARENGA, 2013b)

⁸¹ A ED_{IR} refere-se ao recurso financeiro do MEC/FNDE recebido pela escola para financiar o seu PDE –escola. A E.E. Ipê Rosa foi priorizada pelo MEC para ter o PDE financiado por ter obtido no IDEB de 2007 nota menor que 2.8 nos anos finais do Ensino Fundamental - nota abaixo da média nacional.

Com o objetivo de mostrar a destinação, a procedência (projeto e entidade de origem do recurso), meta e ação a que se destina e o valor dos recursos financeiros recebidos pela CE e aplicados nas escolas, apresenta-se no Quadro 20 os recursos financeiros aplicados pela CE vinculada à E.E. Ipê Rosa, no período de 2005 a 2007. A supressão dos dados da E.E. Ipê Amarelo se deu porque, com exceção da especificação “Projeto da Escola financiado pela SEE/MG”⁸², os demais repasses se referem à mesma origem e destinação da E.E. Ipê Rosa, como pode ser observado no Quadro 20, que apresenta o resumo geral dos recursos financeiros transferidos às CE e aplicados nessas escolas, no mesmo período, apresentado na sequência.

⁸² O motivo de a E.E. Ipê Amarelo, por meio da CE, receber recurso para financiamento de projeto próprio não será exposto para impedir a identificação da escola.

Quadro 20 – Recursos financeiros aplicados pela Caixa Escolar na E.E. IPÊ Rosa no período de 2005 a 2007

(continua)

DESTINAÇÃO	PROCEDÊNCIA: projeto e entidade	META	AÇÃO	VALOR
2005				
Repassar recursos financeiros para manutenção e custeio.	QUESE-comum/SEE.	Padrões de funcionamento da escola EF.	Assistir financeiramente as escolas.	5.458,60
Beneficiar alunos com merenda escolar.	Merenda escolar/SEE.	Aluno beneficiado com merenda escolar.	Beneficiar alunos com merenda escolar.	6.210,00
Beneficiar alunos com merenda escolar.	Merenda escolar/SEE.	Aluno beneficiado com merenda escolar.	Beneficiar alunos com merenda escolar.	9.360,36
Aquisição de materiais de consumo e serviços.	Tesouro/ custeio e capital/SEE.	Expansão do EM.	Implementar o currículo do Ensino Médio.	393,30
PDDE - Manutenção e custeio.	PDDE/FNDE.	Padrões de funcionamento da escola EF.	Assistir financeiramente as escolas.	1.747,14
PDDE - Mobiliário e equipamentos.			Equipar as escolas.	1.164,76
Aquisição de material de consumo e serviços.	QUESE- comum/SEE.	Desenvolvimento da Educação Especial - escola preparada para Educação Especial.	Adquirir equipamentos e recursos didáticos.	3.000,00
Reforma de prédios escolares.	Tesouro/ custeio capital/SEE.	Ampliação do EF da escola beneficiada.	Construir quadra esportiva – projeto.	150.000,00
Aquisição de material permanente.	QUESE- comum/SEE.	Ampliação do EF - escola beneficiada.	Adquirir recursos didáticos para o EF.	450,00
SUBTOTAL				177.784,16
2006				
Repassar recursos financeiros para manutenção e custeio.	QUESE-comum/SEE.	Padrões de funcionamento da escola EF.	Assistir financeiramente as escolas.	8.926,20
Aquisição de materiais de consumo e serviços.	PEP-EJA/SEE.	Desenvolvimento da Educação de Jovens e adultos – jovens e adultos atendido.	Convênio Jovens e adultos PEP - EJA-Fazendo escola.	2.850,00
Aquisição de material de consumo e serviços.	QUESE- comum/SEE.	Ampliação do EF - escola beneficiada.	Adquirir recursos didáticos para o EF.	850,00
PDDE - Mobiliário e equipamentos.	PDDE/FNDE.	Padrões de funcionamento da escola de EF.	Equipar as escolas.	723,96
PDDE - Manutenção e custeio.	PDDE/FNDE.	Padrões de funcionamento da escola de EF.	Assistir financeiramente as escolas.	2.895,84
Beneficiar alunos com merenda escolar.	Merenda escolar/SEE.	Aluno beneficiado com merenda escolar.	Beneficiar alunos com merenda escolar.	8.100,00
Beneficiar alunos com merenda escolar.	Merenda escolar/SEE.	Aluno beneficiado com merenda escolar.	Beneficiar alunos com merenda escolar.	8.648,64
Beneficiar alunos com merenda escolar.	Tesouro/custeio capital/SEE. e	Aluno beneficiado com merenda escolar.	Atender merenda escola para Jovens e adultos - CESEC.	165,00
Aquisição de material de consumo e serviços.	QUESE- comum/SEE.	Desenvolvimento do EF - aluno atendido.	Adquirir livros didáticos para escola do EF.	350,00

Quadro 20 – Recursos financeiros aplicados pela Caixa Escolar na E.E. IPÊ Rosa no período de 2005 a 2007

(conclusão)

DESTINAÇÃO	PROCEDÊNCIA: projeto e entidade	META	AÇÃO	VALOR
2006				
Aquisição de material de consumo e serviços.	QUESE- comum/SEE.	Escola em rede no EF - escola assistida.	Promover conexão à internet.	2.500,00
Manutenção para aquisição de mat. de consumo ou reforma de mobiliário e equipamento.	QUESE- comum/SEE.	Padrões de funcionamento da escola EF.	Assistir financeiramente as escolas.	1.500,00
Manutenção para aquisição de mat. de consumo ou reforma de mobiliário e equipamento.	QUESE- comum/SEE.	Padrões de funcionamento da escola EF.	Assistir financeiramente as escolas.	1.500,00
Aquisição de materiais de consumo e serviços.	Tesouro custeio e capital/SEE.	Expansão do EM - demanda do EM atendida.	Implementar o currículo no EM.	240,00
SUBTOTAL				39.249,64
2007				
Aquisição de mobiliário e equipamentos.	QUESE- comum/SEE.	Ampliação do EF – escola beneficiada.	Mobiliar e equipar escolas estaduais.	9.450,00
Beneficiar alunos com merenda escolar.	Merenda escolar/SEE.	Aluno beneficiado com merenda escolar.	Beneficiar alunos com merenda escolar.	8.954,00
Beneficiar alunos com merenda escolar.	Merenda escolar/SEE.	Aluno beneficiado com merenda escolar.	Beneficiar alunos com merenda escolar.	8.404,00
PDDE - Manutenção e custeio.	PDDE/FNDE.	Padrões de funcionamento da escola EF.	Assistir financeiramente as escolas.	1.955,16
PDDE - Mobiliário e equipamentos	PDDE/FNDE	Padrões de funcionamento da escola EF.	Equipar as escolas.	1.303,44
Aquisição de mobiliários e equipamentos.	Tesouro/custeio e capital/SEE.	Padrões de funcionamento da escola EF.	Equipar as escolas.	1.800,00
Manutenção e custeio e assistência ao aluno via aquisição de material de consumo e/ou pagamento de serviços.	QUESE- comum/SEE.	Padrões de funcionamento da escola EF.	Assistir financeiramente as escolas.	7.012,00
Beneficiar alunos do Ensino Médio noturno com merenda escolar.	Tesouro/ custeio e capital/SEE.	Alimentação escolar Ensino Médio.	Atender com merenda escolar alunos do Ensino Médio noturno.	1.190,70
Reforma de mobiliários/equipamentos e/ou aquisição de material de consumo.	Queese- comum/SEE.	Padrões de funcionamento da escola de EF.	Assistir financeiramente as escolas.	3.862,00
Aquisição de material permanente para atender demanda da ampliação do EF.	QUESE- comum/SEE.	Ampliação do EF - Escola beneficiada.	Melhorar o ensino nos ciclos básicos de alfabetização.	1.100,00
SUBTOTAL				45.031,30
TOTAL				262.065,19

Fonte: Elaboração própria com base nos processos de Prestação de Contas da E.E. Ipê Rosa. (ALVARENGA, 2014d)

Quadro 21 – Recursos financeiros aplicados pela Caixa Escolar nas E.E. Ipê Amarelo e Ipê Rosa, no período de 2005-2007

E.E. Ipê Amarelo			
Procedência: projeto e entidade	Ano		
	2005	2006	2007
Repasso de recursos financeiros para manutenção e custeio/SEE.	18.602,00	28.588,40	22.700,00
Merenda para o EF/SEE.	20.321,52	29.048,40	32.164,00
PDDE/FNDE.	4.688,50	5.348,40	5.419,80
Merenda para o Ensino Médio noturno/SEE.	-	-	2.910,00
Reforma do prédio/SEE.	184.271,97	83.093,76	-
Demais projetos do governo/SEE.	12.857,40	39.145,00	120.107,05
Reforma de mobiliários e compra de carteiras/SEE.	11.500,00	-	-
Projeto da escola financiado pela SEE	-	3.100,00	-
Total	252.241,39	188.323,96	183.300,85
E.E. Ipê Rosa			
Procedência: projeto e entidade	Ano		
	2005	2006	2007
Repasso de recursos financeiros para manutenção e custeio/SEE.	5.458,60	11.926,20	16.462,00
Merenda para o EF/SEE.	15.570,36	16.748,64	17.358,00
PDDE/FNDE.	2.911,90	3.619,80	3.258,60
Merenda para o Ensino Médio noturno/SEE.	-	-	1.190,70
Reforma do prédio (construção de quadra) /SEE	150.000,00	-	-
Demais projetos do governo/SEE	3.843,30	6.955,00	6.762,00
Reforma de mobiliários e compra de carteiras/SEE.	-	-	-
Projeto da escola financiado pela SEE	-	-	-
Total	177.784,16	39.249,64	45.031,30

Fonte: Elaboração própria com base nos processos de Prestação de Contas de 2005 a 2007 da E.E. Ipê Amarelo e Ipê Rosa. (ALVARENGA, 2014c, 2014d)

Apesar de o quadro 20 apresentado referir-se sucintamente aos detalhes dos “Termos de Compromisso” / “Plano de Aplicação de Recursos Financeiros”, no corpo do plano, com exceção do valor da merenda, o valor do PDDE e o de manutenção e custeio definem o que deve ser adquirido pela CE. Por exemplo, a destinação do valor de R\$2.850,00 para a aquisição de materiais de consumo e serviços, referente ao convênio de jovens e adultos do Programa de Educação Profissional (PEP-EJA-Fazendo escola), como apresentado no Quadro 20, veio acompanhado de um quadro resumo da Diretoria de EJA, “orientando” a escola quanto à aplicação do recurso, sendo: R\$1.710,00 para aquisição de livro didático; R\$850,00 para material escolar e; R\$285,00 para compra de gêneros alimentícios. A prestação de contas mostra que a escola pesquisada seguiu rigorosamente as determinações. Os dados referentes aos recursos financeiros nos Termos de Compromisso das escolas validam o conteúdo das entrevistas quanto à origem e destinação dos recursos financeiros - a maioria dos recursos vem com a aplicação definida pela SEE/MG. Aspecto comprovado, também, pela análise do montante de recursos destinados à implementação dos projetos da SEE/MG. Observe que, na especificação “Demais projetos do Governo, o valor de recursos da E.E. Ipê Amarelo, no período pesquisado, é bem maior do que o da E.E. Ipê Rosa. Isto se deu pela seleção de escolas realizada pela SEE/MG de escolas, para fazerem parte do Projeto Escolas Referência.

A E.E. Ipê Amarelo, ao ser escolhida para fazer parte do Projeto Escolas Referência, desenvolveu todos os subprojetos nele contido: Grupo de Desenvolvimento Profissional (GDP), Grupo de Desenvolvimento do Programa de Educação Afetivo Sexual (GDPEAS), Plano de Desenvolvimento Profissional de Educadores (PDP) e Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional (PDPI) e o PAAE, além do Projeto Escola Viva Comunidade Ativa, Aprofundamento de Estudos e ampliação da Educação Especial, todos financiados pelo Estado. Enquanto a E.E. Ipê Rosa foi contemplada apenas com os Projetos de Expansão do Ensino Médio, de ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos e o de Desenvolvimento da Educação Especial. (ALVARENGA, 2014c, 2014d)

Os dados analisados, portanto, confirmam a inexistência de deliberação do Colegiado Escolar sobre a destinação do recurso financeiro e a impossibilidade de planejamento financeiro pela escola. Como pontuado pela ED_{IR}, os termos de Compromisso confirmam que o PDDE é o único recurso que a CE, por meio do Colegiado Escolar, tem para planejar e destinar sua aplicação. (ALVARENGA, 2013b; 2014c, 2014d)

Ainda que os dados analisados confirmem a situação da gestão financeira como autonomia regulada, como demonstrado no Quadro 18 - Condição da gestão de escolas estaduais, no Norte de Minas Gerais, antes da implementação da 2ª Etapa do AR, os argumentos dos gestores aproximam a condição da equipe gestora da heteronomia. Além disso, a pesquisa, mostra a inexistência de deliberação do Colegiado Escolar sobre a destinação dos recursos financeiros e a impossibilidade de planejamento financeiro pela escola, o Colegiado põem em prática decisões pré-definidas pela SEE/MG, característica que classifica a gestão escolar financeira como heterônima. Os procedimentos apresentados pelos gestores nos depoimentos mostram que o termo autonomia regulada não caracteriza autonomia, mas revela o termo autonomia utilizado como tática operacional nos documentos das políticas públicas educacionais que na prática da gestão escolar manifesta para os gestores como ficção legal. Os argumentos dos entrevistados, evidenciam obscuridade e certa contradição ao proferir ter autonomia parcial. Isto ocorre como consequência da condição hierárquica da escola como órgão executor de ações da SEE/MG, que a impede de ter autonomia, e do uso do termo autonomia como tecnologia de governo pela SEE/MG. Parece que os gestores compreendem que não tem autonomia, mas a utopia democrática necessária os obriga a dizer “temos certa autonomia, uma autonomia parcial, limitada”.

4.5 A participação da comunidade escolar nos processos da gestão

A participação na dimensão pedagógica da E.E. Ipê Rosa, segundo a ED_{IR}, ocorre de forma passiva: a comunidade escolar não demonstra interesse em participar das atividades pedagógicas. Quando convocada para participar das reuniões para elaboração do PPP, com exceção dos profissionais da escola, pais e alunos não percebem a importância dos momentos coletivos. Poucos pais aparecem na reunião, e mesmo, assim, não se sentem à vontade para falar sobre os assuntos pedagógicos da escola. O ED_{IA} confirma a resposta da primeira diretora quando, ao ser questionado sobre a participação da comunidade nos processos pedagógicos, responde: “Mas, por que eu iria convidar a comunidade para vir aqui elaborar a proposta pedagógica, se não temos autonomia? Melhor, não. Temos uma Especialista aqui da escola, bem preparada, tem até mestrado, ela mesma elaborou este documento” (ALVARENGA, 2013a, 2013b). Argumento que justifica a ausência de resposta do ED_{IA} na categoria PPP do quadro 19.

A comunidade da E.E. Ipê Rosa, quando participa das atividades pedagógicas, cumpre com as exigências legais da participação provocada pelos documentos oficiais que regulamentam a gestão democrática da educação (BRASIL, 1996, LDB/1996, art. 14, incisos I). Como consequência, a participação se reveste de caráter instrumental, advindo das possibilidades da gestão participativa previstas legalmente. Há de considerar também o estímulo do órgão central, que mostra as vantagens da participação da comunidade escolar nos processos da gestão nos decretos e resoluções, tornando-a obrigatória. O Diretor da escola, inclusive, se compromete no “termo de posse” a estimular participação da comunidade nos processos da gestão e a composição do Colegiado Escolar nas escolas estaduais mineiras é obrigatória por força de resolução.

A E.E. Ipê Amarelo, diferentemente, da Ipê Rosa, mesmo sabendo da obrigatoriedade da participação da comunidade escolar na elaboração do PPP, sequer convidou a comunidade escolar, pois sabe que a participação leva a escola a elaborar a sua proposta pedagógica e tomar decisões colegiadas para elaboração do PPP, mas não tem condições de manter o PPP de acordo com suas decisões e nem recurso financeiro para implementá-la, cumprindo apenas com a burocracia da obrigatoriedade de a escola elaborar o seu PPP. A comunidade escolar não tem influência nas decisões pedagógicas porque existe determinação legal para tudo. Porém, a SEE/MG mantém as escolas na ilusão de que elas podem exercer o poder quando incentiva a elaboração do PPP de forma participativa. A participação da comunidade no serviço pedagógico, portanto, se encontra no grau 3 – a SEE/MG se sente obrigada pela

LDB/1996 a estimular a comunidade escolar a elaborar o seu PPP, o que caracteriza participação na consulta obrigatória da SEE à comunidade escolar, mas na prática a escola não tem força para determinar sobre suas questões pedagógicas, como calendário, currículo, avaliação e as demais categorias desta dimensão. Nos documentos da escola, como o calendário, o plano curricular e o própria PPP, há a assinatura dos membros do Colegiado Escolar, por exigência legal, mas ficou provado na pesquisa que não há participação real da comunidade escolar e nem do Colegiado nas decisões pedagógicas.

A participação da comunidade das duas escolas pesquisadas na gestão administrativa, de acordo com os dois ex-diretores, ocorre em três momentos: ao escolher os dirigentes escolares; na elaboração do Regimento; no trabalho do Colegiado Escolar. Na entrevista com o ED_{IA} sobre a autonomia, a E.E. Ipê Amarelo demonstra certo empoderamento sobre a indicação dos dirigentes da escola. Conforme, responde o ED_{IA}, a forma participativa da comunidade na indicação de diretores da escola é ativa, ocorre porque a comunidade sente vontade e quer participar (ALVARENGA, 2013a). No processo de indicação de diretor e Vice-Diretor na E.E. Ipê Amarelo, mesmo que seja participação “obrigada”, provocada por resolução da SEE/MG, que regulamenta o processo, a comunidade escolar participa de forma afetiva, demonstra vontade de participar. Neste caso, a participação da comunidade escolar no processo de indicação de diretor tem um aspecto legal, e é provocada pelos benefícios demonstrados pelo ato de escolha dos dirigentes escolares. Paradoxalmente, a oportunidade de a comunidade participar da escolha do dirigente escolar eleva o grau de participação, pois a SEE/MG, por determinação legal da CE/89, só pode nomear os diretores após consulta à comunidade (MINAS GERAIS, 1989). Quanto ao nível de importância da decisão, a possibilidade de a comunidade indicar os gestores se enquadra no nível 6, o mais baixo na escala, no qual a comunidade apenas executa as ações propostas pela SEE/MG, num exercício simbólico de participação. A única diferença da análise do ED_{IA} para a ED_{IR}, quanto ao processo de escolha de diretor, diz respeito à forma de participação: na E.E. Ipê Rosa, a participação ocorre de forma passiva, pois a escola sequer forma chapa para concorrer ao processo de indicação de diretor.

A participação da comunidade na elaboração do RE e de participação do Colegiado Escolar se enquadra na mesma análise das demais categorias desta dimensão, com exceção para o grau de participação. A participação da comunidade na elaboração do Regimento e no desenvolvimento do trabalho do Colegiado Escolar se adequa ao grau 1 de participação, o mais baixo nível do exercício do poder pela comunidade escolar. Nele, a equipe gestora e a

comunidade têm acesso a informações e documentos da SEE/MG, e, possivelmente, podem manifestar reações a estas informações, mas devem acatá-las por força legal e sob o controle hierárquico do serviço de inspeção escolar.

Quanto à participação da comunidade escolar nas decisões financeiras, a compreensão dos ex-diretores conduz a análise dos dados na mesma situação da dimensão administrativa. A participação na gestão financeira acontece de forma passiva, sob o aspecto instrumental, do tipo voluntária, porém provocada. Adequa-se ao grau 1 de participação, pois a equipe gestora recebe as informações da SEE/MG e não tem como rejeitá-las ou questioná-las. O Colegiado Escolar, simplesmente, executa as ações decretadas pelo órgão central, posicionando-se, desta forma, no nível 5. A equipe diretiva das escolas não tem poder decisório sobre as questões financeiras, mas é obrigada a acatar as decisões fixadas pela SEE/MG, gerando, assim, a participação simbólica. Como afirma o ED_{IA}, “o Colegiado não se sente parte (da gestão escolar) porque não tem autonomia”. (ALVARENGA, 2013a)

A análise das atas de reunião dos membros do Colegiado Escolar da E.E. IPÊ Rosa, no período de 2005 a 2007, mostra que elas não têm informações suficientes que permitam analisar se havia participação diferente da exposta na entrevista da ED_{IR}. Pelo contrário, a leitura que se faz do registro das atas é de participação sob o aspecto instrumental. As reuniões do Colegiado Escolar, bem como as decisões por eles tomadas, são sempre baseadas em resoluções, Termos de Compromisso e orientações da SEE/MG. Os participantes, com exceção das assembleias gerais, quase sempre são os membros do Colegiado Escolar e, geralmente, mantêm o número mínimo de 1/3 como quórum obrigatório previsto nas normas do Colegiado Escolar. Essa análise é demonstrada no Quadro 22, que resume os assuntos e número de participantes nas reuniões da E.E. Ipê Rosa, no período de 2005 a 2007.

Quadro 22 – Demonstrativo de reuniões da comunidade escolar da E.E. Ipê Rosa, 2005-2007

(continua)

Assunto da reunião	Participantes	Nº de pessoas
Ano 2005		
Analisar e aprovar prestação de contas. O colegiado questionou sobre o processo licitatório.	Membros do Colegiado.	05
Analisar termo de compromisso.	Membros do Colegiado.	04
Analisar e aprovar prestação de contas. Discutir sobre os critérios dos integrantes da comissão de avaliação de desempenho individual que irão representar os profissionais. Indicação e escolha dos membros da comissão da ADI pelo Colegiado Escolar, conforme os critérios definidos pela SEE/MG.	Membros do Colegiado.	05
Aprovar quadro curricular dos anos de 1996, 1998, 1999 e de 2001 a 2005. Analisar prestação de contas. Analisar prestação de contas da “Vendinha da Escola” – recurso utilizado para a comemoração do Dia das Mães.	Membros do Colegiado.	05
Analisar prestação de contas e Termo de Compromisso.	Membros do Colegiado.	04
Assembleia geral para formar a comissão para a eleição do colegiado, determinada pela Resolução SEE/MG n. 706, de 6/10/2005.	Toda a comunidade escolar.	57
Estudo do processo de eleição dos membros do Colegiado Escolar de acordo com a Resolução SEE/MG n. 706, de 6 de outubro de 2005.	Comissão para eleição do Colegiado.	7
Empossar os novos membros do Colegiado Escolar, ou seja, realizar a cerimônia de posse de quatro membros titulares e quatro suplentes, conforme orientação da SEE/MG.	Diretora, presidente da comissão eleitoral e os novos membros do Colegiado.	10
Escolher um suplente para o segmento de professores, conforme Resolução. n. 706/05.	Professores.	24
Fazer eleição do Conselho Fiscal que irá compor a Caixa Escolar, conforme orientação da SEE/MG.	Não registra.	05
Ano de 2006		
Analisar prestação de contas e Termo de Compromisso; indicar servidora para a vice-direção, conforme orientação da SEE/MG.	Membros do colegiado escolar.	05
Analisar Termo de Compromisso e propostas e documentação das empreiteiras para a construção da cobertura e reforma da quadra.	Membros do colegiado escolar.	04
Analisar Termo de Compromisso e prestação de contas.	Membros do colegiado escolar.	06
Escolher os membros do Colegiado para fazer parte da comissão de avaliação de desempenho do servidor, conforme orientação da SEE/MG.	Membros do colegiado escolar.	06
Analisar e aprovar prestação de contas e discutir sobre as prioridades da reforma do mobiliário conforme Termo de Compromisso.	Membros do colegiado escolar.	05
Analisar e aprovar prestação de contas.	Membros do colegiado escolar.	06
Escolher um tesoureiro ou confirmar o nome do tesoureiro já existente para a CE, conforme orientação da SEE/MG.	Membros do colegiado escolar.	05
Analisar e aprovar quatro prestações de contas e discutir sobre o cardápio da merenda escolar que será servido a partir desta reunião.	Membros do colegiado escolar.	05
Analisar e aprovar prestação de contas e discutir sobre a disciplina dos alunos.	Membros do colegiado escolar.	05
Analisar e aprovar a prestação de contas.	Membros do colegiado escolar.	05
Analisar e aprovar a prestação de contas e Termo de Compromisso.	Membros do colegiado escolar.	05
Analisar e aprovar a prestação de contas do PDDE.	Membros do colegiado escolar.	04
Analisar e aprovar a prestação de contas.	Membros do colegiado escolar.	05
Relacionar os critérios de desempate; discutir a Resolução n. 849/2006, que estabelece os critérios para organizar o calendário de 2007; analisar prestação de contas e discutir os critérios, conforme art. 25, item III, da Resolução n. 841/2006, de 12 de dezembro de 2006.	Membros do colegiado escolar.	05

Quadro 22 – Demonstrativo de reuniões da comunidade escolar da E.E. Ipê Rosa, 2005-2007

(conclusão)

Assunto da reunião	Participantes	Nº de pessoas
Ano de 2007		
Organizar a comissão organizadora para o processo de indicação de diretor, conforme Resolução SEE/MG n. 852/2006 e o ato n. 1.630/2006. Eleger os membros da comissão de organizadora do processo.	Membros do Colegiado.	07
Analisar e aprovar prestação de contas.	Membros do Colegiado	05
Elaborar o plano de trabalho do Colegiado Escolar para 2007.	Membros do Colegiado	06
Analisar e aprovar prestação de contas.	Membros do colegiado escolar.	04
Dar posse de membros do Colegiado Escolar que substituam alunos que saíram do Ensino Médio conforme orientação da SEE/MG.	Membros do colegiado escolar.	03
Realizar estudo da Resolução SEE/MG n. 706/2005, principalmente o artigo 4º, que trata das competências do Colegiado, e a Resolução n. 852/2006, que estabelece os critérios para a indicação de servidor para o cargo de Diretor e Vice-Diretor.	Membros do Colegiado	06
Indicação de Vice-Diretor de acordo com os critérios estabelecidos pela SEE/MG na Res. n. 852/2006.	Membros do colegiado escolar.	09
Compor a diretoria da Caixa Escolar e os membros do Conselho Fiscal, conforme orientação da SEE/MG.	A comunidade escolar	82
Analisar e aprovar a prestação de contas.	Colegiado escolar.	04
Definir prioridades para a aplicação de recursos do PDDE. A diretora falou que ela já priorizou parte do recurso, mas mesmo assim o colegiado pode decidir outras prioridades, pois provavelmente, vai sobrar recursos.	Colegiado escolar.	07
Analisar e aprovar a prestação de contas do Termo de Compromisso do PDDE.	Colegiado escolar.	06

Fonte: Elaboração própria com base nas atas do Colegiado Escolar das E.E. Ipê Amarelo e Ipê Rosa

Quanto aos registros da participação nos Livros Ata do Colegiado Escolar da E.E. Ipê Amarelo, foram identificados alguns assuntos, além dos discutidos nas reuniões da E.E. Ipê Rosa (demonstrado no Quadro 22), como a realização da ADI do diretor; discussão de questões disciplinares dos alunos com os membros do Colegiado Escolar e com o Conselho Tutelar; escolha de membros para compor a comissão de baixa patrimonial, conforme Resolução SERHA n. 90/2002; comunicação, pelo Presidente do órgão, sobre a falta de professores na escola para participar em curso de capacitação na SEE/MG/BH, com busca de estratégias para evitar transtornos; discussão sobre empréstimo de espaço da escola para a comunidade local; discussão sobre comportamento de professor que deverá ser levado ao conhecimento da SRE; apresentação, pelo Diretor, de projetos da SEE/MG que serão implantados na escola, como PDPI e PEAS; discussão sobre os transtornos causados pelo excesso de licença de profissionais; discussão sobre modelo de uniforme; análise e debate de relatório de professor sobre comportamento inadequado de aluno; apresentação de um abaixo-assinado de alunos reclamando sobre as condições de infraestrutura da escola e reivindicando aulas de Química; análise de correspondência do professor solicitando revisão de ata; solicitação de professores quanto à intervenção da direção na disciplina dos alunos; solicitação de pais para intervenção na situação de disciplina de aluno; análise de relatório de aluno indisciplinado e envio de relatório ao Conselho Tutelar; explicação sobre o processo de cotação de preço por carta-convite ao Colegiado pela diretora da época; análise de recursos recebidos em 2005 para verificar como a escola se sustentava financeiramente, visto que até 2006 recebia recursos só para os alunos do EF e a maioria dos alunos era do Ensino Médio; abertura de envelopes contendo propostas de concorrência à execução das obras da reforma da escola; estudo da Resolução n. 7.906/96, que orienta a escola sobre a liberação de servidor para participar em eventos educacionais; visita de membros do Colegiado às repartições da escola que passaram por reforma; aprovação e recebimento de obra; solicitação de mudança do calendário escolar por professores; solicitação de professores para disponibilização de quadro de Funcionário na sala dos professores; análise das alterações no RE; apresentação de resultados da escola no PROEB por meio de gráficos comparativos; apresentação do PIP a ser elaborado dia 4 de julho/2007; indicação, seguindo a orientação da SRE, de dois membros do Colegiado para acompanhar a listagem dos bens móveis - patrimônio da escola; apresentação de diretor recém-nomeado e empossado; assinatura de termo de adesão à Rede de Escolas Referência e aprovação do mesmo; esclarecimento de dúvidas sobre a demanda da merenda do Ensino Médio noturno; abertura de envelopes com propostas de compras de carteiras;

constituição de comissão para realização do processo de alienação de bens inservíveis; discussão sobre normas específicas quanto à utilização de equipamentos eletrônicos pelos alunos em sala de aula, como MP3 e celular; aprovação de calendário escolar; definição de critérios complementares para distribuição de turmas e aulas. (ALVARENGA, 2014f)

De acordo com os dois ex-diretores, no período de 2005-2007, nas escolas pesquisadas, só existia o Colegiado Escolar como órgão representativo da comunidade, tido como mecanismo de participação (ALVARENGA, 2013a, 2013b). Todavia, nas atas do Colegiado Escolar, verifica-se a formação de várias comissões com representação de membros da comunidade como: Comissão de Avaliação de Desempenho Individual de Servidores, Comissão para conduzir o processo de indicação de candidato ao cargo de diretor e à função de Vice-Diretor; Comissão para conduzir a eleição de membros do Colegiado Escolar (ALVARENGA, 2014f, 2014g). Isso denota que, embora a SEE/MG garanta a participação da comunidade através de várias comissões com fins administrativos, os gestores não concebem que tais comissões garantam a participação da comunidade na gestão escolar. Neste caso, as duas escolas exercem um tipo de participação obrigada pelo órgão central em normas legais e orientações, e não com base no conceito de participação como tomada de decisões em escolas democráticas, em que se reconhece que todos os membros da comunidade escolar são portadores de algum conhecimento válido que deverá ser considerado na elaboração do projeto pedagógico da escola. (TEIXEIRA, 2000)

4.6 Considerações finais

Pode-se concluir sobre as escolas pesquisadas que: i) quanto ao exercício da autonomia, classificam-se no grau 1 (autonomia regulada), pois a gestão escolar é efetivada por leis e regras externas. Todo o fazer da escola nas três dimensões é normatizado pela SEE/MG, sob o controle hierárquico da SEE/MG, exercido pelo Inspetor Escolar; ii) em relação à proximidade do poder e controle das decisões por meio da participação da comunidade escolar nos processos de gestão, a participação se posiciona no grau 1, pois a comunidade escolar recebe informações da SEE/MG e, tão somente, tem que cumpri-las.

Portanto, no período de 2005 a 2007, as E.E. Ipê Amarelo e Ipê Rosa exerceram a gestão escolar democrática baseada na autonomia como utopia necessária, na autonomia como tática operacional da SEE/MG para desconcentrar suas ações para as unidades escolares e de uma participação instrumental. A SEE/MG como entidade autônoma da administração direta determina a organização, a estrutura e as decisões da escola, e o Colegiado Escolar,

como órgão representativo da comunidade escolar, toma conhecimento dos fatos, ratifica-os e os faz cumprir na gestão da escola. As unidades de ensino, desta forma, no exercício da autonomia e da participação, no período de 2005 a 2007, dispunham de autonomia regulada, característica da condição heterônima - como tecnologia de governo, e participação instrumental, obrigada, no estilo de cogestão como “ficção legal”.

Os processos da gestão das escolas pesquisadas mostram que o uso do termo autonomia regulada não caracteriza autonomia como princípio democrático preconizado pela CF/1988, mas revela a utilização deste princípio como estratégia operacional de governo. Nos documentos das políticas públicas educacionais do Estado de Minas Gerais a autonomia é empregada como tecnologia de governo, como apresentado no Capítulo 2, mas no exercício habitual da gestão escolar ela desponta para a equipe gestora como ficção legal, levando, muitas vezes, a equipe gestora ao entendimento conflitante em relação a condição autônoma da escola – quando responde em um único depoimento “temos autonomia”, “temos uma autonomia parcial, entre aspas” e “não temos autonomia”. Portanto, a condição hierárquica da escola como órgão executor de ações da SEE/MG, sem capacidade legal para exercer autonomia; o uso estratégico do termo autonomia como artifício de governo pela SEE/MG nos conteúdos das políticas públicas; e a utopia democrática da gestão escolar necessária, como ficção legal conduz a equipe gestora a entender a autonomia como regulada, enquanto na realidade, ainda, não há possibilidade de autonomia para a gestão escolar. O capítulo a seguir permitirá compreender de que maneira essa situação pode ter sido afetada pela introdução do AR na gestão dessas escolas.

Capítulo 5 - A Gestão das Escolas Estaduais no Norte de Minas Gerais depois do Acordo de Resultados: análise da ampliação dos princípios democráticos no período de 2008 a 2012

5.1 Apresentação

Este capítulo tem como objetivo apresentar a análise dos processos da gestão escolar nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, quanto aos possíveis elementos que deveriam ampliar o grau de autonomia e de participação da comunidade escolar, nos processos da gestão escolar, após a assinatura da 2ª Etapa do Acordo de Resultados, no período de 2008 a 2012.

No período de 2008 a 2013, sob o mandato do Governador Aécio Neves (2007-2010) e de Antônio Anastasia (2011-2014), como exposto no capítulo três, as unidades de ensino da REE/MG tornaram-se signatárias do Acordo de Resultados de 2ª Etapa do sistema educacional. Ao formalizar o contrato de resultados, por meio da assinatura, representativa da coletividade das escolas estaduais mineiras, da 2ª Etapa do AR, as unidades de ensino, como acordadas, se obrigam a: i) alcançar os resultados pactuados; ii) executar as ações de apoio solicitadas por outras equipes internas; iii) alimentar sistemas ou base de dados informatizadas indicados pela SEE/MG; iv) interromper o uso da autonomia concedida no término da vigência ou rescisão do AR e; v) elaborar e encaminhar relatórios de execução do objeto pactuado (MINAS GERAIS, 2008d, 2009b, 2010b, 2011b, 2012e, 2013b). Estas obrigações se desdobram em vários componentes dos AR de 2008 a 2012, exposto no Capítulo 3, nos quais as escolas se comprometem a alcançar os resultados pactuados no “quadro de indicadores finalísticos” e metas, considerados para fins de avaliação de produtividade por equipe, sendo percentual de alunos do 3º ano do EF no nível recomendável e com proficiência de leitura no Proalfa; percentual de alunos por nível de desempenho e proficiência média no PROEB – 5º e 9º anos do EF, e 3º ano do EM em Português e Matemática; diminuição da taxa de distorção idade-série do 5º e 9º anos do EF e do 3º do EM; elevação da taxa de conclusão do 9º ano do EF e do 3º ano do EM; publicar o AR e seus relatórios gerenciais de execução de avaliação; planejar, dirigir, executar, controlar e avaliar as ações com a participação da sociedade; aproximar as famílias da escola; implantar os Projetos Estruturadores: Ensino Fundamental para 9 anos, Projeto Escola Referência, PDP, PDPI, GDPEAS, GDP, Projeto de Aceleração da Aprendizagem/Acelerar para Vencer (PAV), Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI), Projeto Alfabetizando em Tempo Certo (PIP

I/ATC), Programa de Intervenção Pedagógica Consolidando o Conteúdo Básico Comum (PIP II/CBC), Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), PROMÉDIO. Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa, PEP, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), Programa de capacitação à distância para gestores escolares (PROGESTÃO), Projeto Poupança Jovem, Projeto Professor da Família, Projeto Reinventando o Ensino Médio, PEAS, Aprofundamento de estudos; fortalecer a avaliação do ensino público – Simave e do PAAE; estimular a motivação e comprometimento dos profissionais da educação com a GpR; fortalecer a gestão democrática nas escolas, ampliando a participação da comunidade escolar, o compartilhamento das decisões e responsabilidade; implementar processos administrativos mais ágeis, flexíveis, eficazes e eficientes, baseados em novas tecnologias; identificar parceiros para a execução das ações e captação de recursos, fortalecendo a troca de experiências e cooperação entre Estado, sociedade civil e o terceiro setor; desenvolver planejamento e gestão integrados com a SRE e SEE; garantir a eficiência na avaliação de desempenho dos alunos para subsidiar a formulação de políticas, a responsabilização dos agentes educacionais e a prestação de contas à sociedade; promover a formação continuada, a valorização e a motivação dos profissionais da educação; elaborar o PPP como instrumento de alinhamento das ações da escola às estratégias do governo; gerenciar a escola com base nos valores da transparência, responsabilidade pública, gestão democrática. (MINAS GERAIS, 2008d, 2009b, 2010b, 2011d, 2012d, 2012e)

Como compensação e estímulo ao compromisso efetuado e ao esforço da equipe de trabalho para alcançar os objetivos e as metas acordadas na 2ª Etapa do AR, o Governo, por meio da SEE/MG, com a finalidade de fortalecer a instituição, promete ampliar a autonomia gerencial, orçamentária e financeira das escolas com o objetivo de levá-las a alcançar ou superar as metas fixadas. Neste sentido, os AR de 2008 a 2013 determinam à SEE/MG a prerrogativa de estabelecer as formas de utilização de tais autonomias para as escolas estaduais. A título de incentivo individual para a equipe de trabalho para alcançar ou ultrapassar as metas pactuadas, o Governo assegura, na 2ª Etapa do AR, pagar aos profissionais das escolas um bônus, denominado Prêmio por Produtividade (PPI). (MINAS GERAIS, 2008d, 2009b, 2010b, 2011d, 2012e, 2013b)

A partir da proposição contida nos termos do Acordo de Resultados de que a contratualização de resultados ampliaria os princípios da gestão democrática, este capítulo propõe-se a investigar os elementos introduzidos pela NGP na gestão escolar que ampliariam o grau de autonomia e de participação da comunidade escolar nos processos da gestão das

escolas da REE/MG, após a contratualização de resultados. Com esta finalidade, foram coletados dados através de entrevista semiestruturada, com dois Diretores, cinco Vice-Diretores e sete Especialistas da Educação Básica; de grupo focal com os membros do Colegiado Escolar e por meio de análise de documentos escolares, do período de 2008 a 2012, nas mesmas escolas estaduais do Norte de Minas Gerais, pesquisadas no período de 2005 a 2007, denominadas Escola Estadual Ipê Amarelo e Escola Estadual Ipê Rosa, como exposto no Capítulo 4. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo. (BARDIN, 1977)

A metodologia utilizada na análise sobre a autonomia da equipe gestora e a participação da comunidade escolar nos processos da gestão, no período de 2008 a 2012, é a mesma utilizada para o período de 2005 a 2007, o que permitirá a comparação dos resultados do grau de autonomia da equipe gestora e da participação da comunidade nos processos da gestão escolar, antes da contratualização de resultados, expostos no Capítulo 4, com o grau de autonomia e da participação da comunidade, após a assinatura da 2ª Etapa do AR. Após isso, será apresentado comparativamente se o Governo, por meio da SEE/MG, ampliou o grau de autonomia da equipe gestora na condução dos processos gerenciais e da participação da comunidade escolar após a assinatura da 2ª Etapa do AR e, assim, indicar, conclusivamente, os efeitos da 2ª Etapa do AR sobre a gestão escolar.

Para dimensionar o exercício da autonomia que a equipe gestora exerce em função do controle das decisões nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira da escola, após a contratualização de resultados, utilizou-se o modelo adotado no Capítulo 4, apresentado na Figura 8 - Grau de autonomia da equipe gestora em função do controle das decisões.

As respostas de cada membro da equipe gestora, composta pelo Diretor, Vice-Diretor, EEB e Colegiado Escolar, em cada dimensão da gestão escolar, foram categorizadas em três conjuntos, conforme a expressão mencionada pelos sujeitos pesquisados: i) “temos autonomia”, expressão utilizada quando há menção literal desta afirmativa; ii) “temos autonomia regulada”, resume o conjunto de referências utilizadas pelos entrevistados como “autonomia entre aspas”, “autonomia relativa”, “autonomia parcial”, “autonomia limitada”, “aparente autonomia”. Isto é, o termo se refere à suposta autonomia citada pelos pesquisados como autonomia regulamentada em decretos, leis e resoluções da SEE/MG; iii) a expressão “não temos autonomia”, por fim, consiste na afirmação dos entrevistados equivalente à heteronomia, que significa, segundo Zatti (2007), falta de autonomia de organização na gestão dos seus processos.

Com relação à participação da comunidade nos processos da gestão escolar, procurou-se analisar o envolvimento do Colegiado Escolar na imediata tomada de decisão e dos demais membros da comunidade escolar nos processos de definição da política da escola no PPP, normatização das regras, conduta dos alunos no Regimento Escolar (BARROSO, 1995; DEMO, 1996; CURY, 2005). Para tanto, analisou-se as mesmas particularidades da participação exposta no capítulo três, quanto: i) à forma; ii) ao aspecto; iii) ao tipo; iv) ao grau; v) ao nível de importância da decisão; vi) ao exercício da participação. (BORDENAVE, 1983)

5.2 A autonomia pedagógica

A gestão democrática da comunidade na dimensão pedagógica, anterior a 2008, responsabilizou a equipe escolar pela elaboração do PPP (MINAS GERAIS, 1999), do PDE como planejamento estratégico (ROCHA, 2000) e pela aplicação de avaliações sistêmicas, análise e publicação dos resultados de desempenho da aprendizagem dos alunos nas avaliações do SIMAVE (MINAS GERAIS, 1992b, 2000), como exposto no Capítulo três e quatro. O contrato de resultados firmado por meio da 2ª Etapa do AR, a partir de 2008, acrescentou as seguintes categorias a esta dimensão da gestão: os “projetos estruturadores” como forma de alinhar os trabalhos da equipe escolar às estratégias do governo; a determinação e a pactuação de metas de proficiência dos alunos em Português e Matemática no 9º ano do EF e no 3º ano do EM, de percentual de alunos por nível de desempenho, de diminuição de alunos com distorção idade/série, e de aumento da taxa de aprovação; a elaboração do PIP; o monitoramento interno e externo com base no PIP/ATC e CBC; a aplicação dos testes do SIMAVE/Proalfa e PROEB para avaliar o desempenho dos alunos e, assim, subsidiar a formulação de políticas, a responsabilização dos agentes educacionais e a prestação de contas à sociedade; a elaboração do PPP como instrumento de alinhamento das ações da escola às estratégias do governo. (MINAS GERAIS, 2007f, 2008d, 2008f, 2009b, 2010b, 2011d, 2012e, 2012f, 2013b)

O Quadro 23, adiante, apresenta o resultado da condição autônoma da equipe gestora, conforme a análise do depoimento dos Diretores (D), Vice-Diretores (VD) e Especialistas da Educação Básica (EEB), tendo em vista a condição do princípio da autonomia em cada uma das categorias que compõe a dimensão pedagógica da gestão escolar. O conjunto das categorias permanece o mesmo utilizado no Capítulo quatro. A dimensão pedagógica foi

analisada de forma a evidenciar se houve ampliação da condição autônoma da escola no eixo pedagógico em relação ao período de 2005 a 2007; quanto à capacidade da equipe gestora deliberar sobre o currículo; a metodologia; a avaliação de alunos; o tempo e o espaço escolar; o planejamento e o monitoramento do trabalho pedagógico; a intervenção pedagógica; a recuperação discente; a elaboração e implementação de projetos próprios; a implementação de projetos estruturadores da SEE/MG; a definição de metas de aprendizagem, de diminuição de distorção e de taxa de aprovação; o uso dos resultados das avaliações internas e externas; a autonomia na elaboração, organização e implementação do PPP.

O Quadro 23 mostra a condição da gestão escolar na dimensão pedagógica, após a efetivação do contrato de resultados com a SEE/MG, com base na entrevista realizada com os gestores das escolas pesquisadas, com exceção do Colegiado Escolar. O parecer do Colegiado Escolar será apresentado posteriormente, no Quadro 24, com a finalidade de destacar o depoimento dos seus membros, tendo em vista a relevância desse órgão como representante da comunidade escolar e sua ação direta como cogestor nas escolas estaduais.

Quadro 23- Condição da gestão escolar na dimensão pedagógica de escolas estaduais no Norte de Minas Gerais após a 2ª Etapa do AR em 2008, segundo os gestores

Categorias Relativas à Dimensão Pedagógica														
Sujeito da Pesquisa	Currículo	Metodologia	Avaliação	Tempo	Espaço escolar	Planejamento	Monitoramento	Intervenção	Recuperação	Projetos da Escola	Projetos da SEE/MG	Metas aprendizagem	Resultados	Projeto Político Pedagógico
D _{1A}	A	A	H	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
D _{1R}	R	A	R	R	R	R	R	A	A	R	R	R	R	R
VD _{11A}	R	A	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
VD _{21A}	R	A	R	R	R	A	R	R	R	R	R	R	R	R
VD _{31A}	R	A	A	R	R	R	R	A	R	R	R	R	R	R
VD _{41R}	R	A	A	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
VD _{51R}	R	A	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
EEB _{11A}	R	A	R	R	R	R	R	A	R	A	R	R	R	R
EEB _{21A}	A	R	R	A	A	R	R	R	R	A	R	R	R	A
EEB _{31A}	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R
EEB _{41A}	R	A	R	R	R	R	R	A	R	A	R	R	R	R
EEB _{51A}	R	A	R	R	R	R	R	A	R	A	R	R	R	A
EEB _{61R}	R	A	R	R	R	R	R	R	R	A	R	R	R	R
EEB _{71R}	R	A	R	R	R	R	R	A	R	A	R	R	R	R

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa realizada.

Nota: D = Diretor; VD = Vice-Diretor; EEB = Especialista da Educação Básica. Os números subscritos representam o número do entrevistado em cada cargo e/ou função e as letras a Escola Estadual de origem.

A = autonomia; R = autonomia regulada; H = heteronomia.

Os dados dispostos no Quadro 23 demonstram que a equipe gestora, na dimensão pedagógica, pode ter uma condição heterônoma, regulada ou autônoma dependendo do elemento a que se refere. O D_{IA} e a D_{IR} são unânimes em dizer que a equipe gestora tem autonomia na definição do tipo de metodologia a ser trabalhada pelos professores. (ALVARENGA, 2013c, 2013d)

Quanto à definição do plano e conteúdo curricular, as opiniões divergem, pois o D_{IA} diz que tem autonomia, mas apresenta alguns impedimentos para o exercício dessa autonomia. Segundo ele, “a escola tem autonomia para mudar o quadro curricular. Mas quem quer assumir isto? Ninguém quer fazer” (ALVARENGA, 2013c). A “alienação” dos profissionais da escola acontece, segundo este diretor, por causa do desgaste institucional gerado pela insatisfação do profissional com o sistema de ensino e o excesso de trabalho, identificado pela quantidade de turmas necessárias para completar um cargo, número de alunos por turma e a necessidade de trabalhar em mais de uma escola para complementar a renda (ALVARENGA, 2013c). Já o D_{IR} fala de autonomia regulada pela obrigatoriedade do CBC⁸³ e das matrizes de referência das avaliações sistêmicas, baseadas no CBC, para o alcance dos resultados no PROEB:

a grade, o programa e o plano curricular já vêm prontos. O CBC é muito amplo, dá uma liberdade para o professor trabalhar de acordo com a necessidade da turma, mas também é algo que já está ali para ser seguido. O CBC está aberto, vem todos os conteúdos para o EF e para o EM. Mas... ao mesmo tempo em que ele te dá essa liberdade de trabalhar [...] **existem as avaliações externas que seguem determinado conteúdo que são exigidos naquele nível ou etapa. Então, de certa maneira, a SEE te dá o CBC para permear as quatro séries em todo o conteúdo, mas você precisa fechar dentro daquilo que é solicitado nas avaliações externas.** (ALVARENGA, 2013d, grifo nosso)

Quanto à avaliação da aprendizagem discente, as opiniões dos gestores divergem: o D_{IR} diz dispor de autonomia regulada, pois precisa atender às exigências da SEE/MG previstas no CBC que serão cobradas nos exames do PROEB. Por sua vez, o D_{IA} diz que não há autonomia na avaliação discente, pois a SEE/MG, por meio do PAAE⁸⁴, estabeleceu a avaliação diagnóstica, contínua e de resultados a serem aplicadas aos alunos em todos os anos de escolaridade, contemplando todos os conteúdos curriculares. Segundo este Diretor, a SEE/MG elabora a prova e a envia pronta, por meio do portal institucional, para ser impressa e aplicada aos alunos, disponibilizando até o recurso financeiro para sua reprodução. Isto, a

⁸³ O argumento do Diretor se fundamenta na Resolução SEE/MG n. 666/2005, que tem como objetivos: estabelecer a obrigatoriedade dos conteúdos curriculares para os anos finais dos Ensinos Fundamental e Médio; estabelecer parâmetros para definição, organização, abordagem metodológica e avaliação dos conteúdos; construir matriz de referência para o PROEB e para a ADI dos docentes da rede estadual. (MINAS GERAIS, 2005a)

⁸⁴ Não há legislação que regulamente a aplicação das provas do PAAE na escola. Todavia, segundo o Diretor, essa regulamentação ocorre por meio de ofícios circulares da SEE, através da SRE.

seu ver, tira a autonomia dos professores de elaborar a sua própria avaliação. Mesmo diante da insatisfação dos docentes e a não utilização dessas avaliações pelos professores a favor da aprendizagem dos alunos, não é possível deixar de utilizá-las, pois a SEE controla o trabalho da escola, por meio de determinações, obrigatoriedades e monitoramento *in-loco*. O Diretor, da E.E. Ipê Amarelo, conclui que a escola apenas cumpre um protocolo para com o sistema.

Quando vem a prova do PAAE, a escola confecciona as provas, o professor insere, responde a prova, abre o gabarito e depois disso ele tem acesso a um banco de questões que ele poderia fazer as provas dele dentro do sistema do PAAE. E por que ele não faz? Por que ele prefere fazer a prova dele? Essa é a discussão. Onde nós estamos? Como você pergunta: e a autonomia? Volta. Será que a autonomia está dando para isso? Optar em não fazer a prova? Aí, a gente começa a pensar que isto não é autonomia: “Ah, eu vou fazer a minha prova”; “Eu quero fazer a minha prova” - você tem essa opção? Eu até posso fazer a minha avaliação diagnóstica, mas sou obrigado a aplicar a avaliação do PAAE. Eu não posso deixar de fazê-la, eu tenho que fazer. Por isso a gente faz duas avaliações. Cumpre-se uma formalidade. (ALVARENGA, 2013c)

Quanto à intervenção pedagógica e definição das formas de recuperação de aprendizagem, em ambos os elementos o D_{IR} afirma que a escola tem autonomia, apesar de argumentar sobre algumas normas da SEE/MG que dificultam o exercício da autonomia pedagógica, pois, segundo ele,

há autonomia para propor a intervenção pedagógica e formas de recuperação por meio do conselho de classe. [...] mas devido ao nosso calendário ser muito apertado e à dificuldade de tempo para reunir, acaba que o conselho de classe é feito às pressas [...]. Sempre nascem propostas de intervenções de aprendizagem, mas devido à falta de tempo elas são generalizadas e acabam não atendendo as necessidades de alunos com mais necessidades. Mudar o número de aulas dentro da escola para atender as necessidades de recuperação dos alunos? Não é possível, pois aumentar ou diminuir número de determinada aula para atender o aluno vai gerar excedência e isto, dentro do sistema do Estado, não pode acontecer. Da forma que iniciou o ano, em relação ao tempo e espaço escolar, deve terminar. Sendo o calendário fechado e a grade curricular também, o tempo e o espaço escolar não são possíveis de mexer. A escola, pela dimensão das salas deveria ter uma média de 25 a 30 alunos em cada sala, mas, por força da legislação, há salas lotadas com até 40 alunos. (ALVARENGA, 201d)

O D_{IA}, no trecho abaixo, parece mostrar que a gestão escolar dispõe de uma autonomia regulada por intervenções e monitoramento da SEE/MG e da SRE à escola, com foco nos resultados e não nos meios e processos, apesar de parecer que o Diretor não se dá conta deste aspecto da GpR. Observe:

Eu, como diretor, pressiono muito a supervisão [Especialista da Educação Básica] e os professores para que a gente **não dê ao Estado o direito de uma intervenção**. Mas é para a gente impossível. Por quê? **O governo preconiza o Dia “D” aqui em julho**⁸⁵. No dia D a escola para, os professores se capacitam, a Superintendência

⁸⁵ O dia D referenciado pelo Diretor significa os dias estabelecidos pela SEE/MG para que todas as escolas analisem os resultados no Simave e elabore o PIP. O primeiro dia é designado “Toda a Escola deve fazer a diferença”; o segundo dia, “Toda Comunidade participando”. O primeiro dia D estabelecido pela SEE/MG para

vem, o setor pedagógico, os analistas e a inspeção, **todo mundo vem para dentro da escola** e trabalham a intervenção pedagógica. Em julho? Tá errado. Alguma coisa está errada. Eu entendo que o processo de intervenção pedagógica deve ser contínuo. Para isso, temos as Analistas Educacionais tomando conta das escolas com uma intervenção contínua e programada. A outra **intervenção que pode ser de monitoramento** ou de intervenção, tudo bem, mas a **mudança de um quadro de perspectiva no meio do ano não pode acontecer. Mas, o Estado tem usado dessa ferramenta.** (ALVARENGA, 2013c, grifos nossos)

Como mostra o Quadro 23, as respostas dos Vice-Diretores das duas escolas pesquisadas sobre as questões relativas à autonomia na gestão pedagógica se assemelham às dos Diretores. Assim como os Diretores, todos os cinco Vice-Diretores concordam que há autonomia na gestão pedagógica quanto às metodologias utilizadas pelos professores em sala de aula. Porém, quanto à autonomia para definir o plano e o conteúdo curricular, bem como as avaliações, os três Vice-Diretores da E.E. Ipê Amarelo dizem que eles são pré-definidos pela SEE/MG e, como afirma a VD_{11A}: “o planejamento é realizado com base no CBC, que já vem fechado pelo próprio sistema, e a avaliação também já vem pré-determinada pela SEE” (ALVARENGA, 2013e). O VD_{21A} relata que na questão do currículo a escola tem autonomia em partes, e, em relação ao planejamento, a escola tem que seguir o CBC. Ele ressalta o fato de os professores trabalharem em mais de uma escola como um impeditivo para o exercício da autonomia para planejamento das ações pedagógicas. (ALVARENGA, 2013d)

A respeito da autonomia da equipe gestora na dimensão pedagógica, o depoimento da VD_{31A}, transcrito abaixo, revela aspectos inequívocos sobre a condição regulada da autonomia vivenciada na gestão da escola, no entanto, conceitualmente, se aproxima da heteronomia:

Temos autonomia... como se diz, na medida do possível. Porque sempre vem uma orientação da Superintendência de como a gente deve agir. Agora mesmo veio o calendário⁸⁶. Veio um calendário prévio para a gente analisar e seguir dentro daqueles parâmetros. Se vai haver um recesso, a escola vai ter autonomia para adotar o recesso. [...] tem o número de sábados letivos que ela tem que obedecer. Então na realidade ela tem uma determinada autonomia. [...] hoje as supervisoras estavam em reunião para definir sobre os estudos independentes, formas de recuperação da aprendizagem. Então elas têm as normativas da SRE, o que ela orienta e dentro das orientações da superintendência as supervisoras elaboraram como elas acham que deveria ser. Aí elas passam para o Diretor que vai analisar. E

as escolas foi por meio da Resolução SEE/MG n. 916, de 2 de julho de 2007, para os dias 4 e 7 de julho de 2007 (MINAS GERAIS, 2007f). Em 2008, a Resolução SEE n. 1.140, de 27 de junho de 2008, estabeleceu os dias 1º e 5 de julho de 2008 (MINAS GERAIS, 2008f). De 2009 a 2012, as determinações partiram de Ofícios Circulares da SEE/MG. Para 2013, a SEE/MG estabeleceu os dias 12 e 15 de junho, na Resolução SEE n. 2.233, de 11 de dezembro de 2012, que definiu o calendário escolar/2013 para a REE/MG. (MINAS GERAIS, 2012f)

⁸⁶ Anualmente, a SEE/MG estabelece o calendário escolar para as escolas da REE/MG. Relacionam-se para o período de 2008-2012 as respectivas resoluções: 2008 (Resolução SEE/MG n. 986, de 14 de novembro de 2007) (MINAS GERAIS, 2007g); 2009 (Resolução SEE/MG n. 1.217, de 23 de outubro de 2008) (MINAS GERAIS, 2008g); 2010 (Resolução SEE n. 1.473, de 14 de dezembro de 2009) (MINAS GERAIS, 2009f); 2011 (Resolução SEE/MG n. 1.750, de 2 de outubro de 2010) (MINAS GERAIS, 2010c); 2012 (Resolução n. 2.001, de 7 de dezembro de 2011) (MINAS GERAIS, 2011h); 2013 (Resolução SEE/MG n. 1.233, de 11 de dezembro de 2012) (MINAS GERAIS, 2012f).

agora nós vamos lançar para os professores. Se houver alguma discordância entre os professores, que não firam as normativas, vai ser atendida. **É uma autonomia baseada na normativa da Superintendência.** O conteúdo aí já está bem baseado no CBC. Quanto à avaliação, a escola define como vai ser geralmente, na primeira reunião administrativa também **baseada em normativas vindas da SRE.** A gente senta, analisa para ver se pode ser daquele jeito, se tem alguma alteração, alguma brecha. Se não ferir, a gente continua como está por aqui mesmo; mas se ferir, não, a gente tem que seguir a normativa. Tempo e espaço escolar: teve um tempo aqui atrás que nós tivemos oportunidade de escolher [...]. Mas, o espaço continua a mesma coisa, na nossa escola continua com 50 minutos [...]. Teve um ano que o Estado deu liberdade para mexer no EM⁸⁷, o Estado falou: Tem que ter tantas aulas. Era tudo muito dentro de uma regra, era só tirar uma aqui e colocar a outra de lá. Agora, o Reinventando o EM teve um momento para escolher as disciplinas que iriam encaixar. Aí a gente fez as alterações, **mas tudo dentro das normativas da Superintendência.** (ALVARENGA, 2013g, grifos nossos)

De acordo com o argumento acima, a escola, no período de 2008 a 2012, assim como no período de 2005 a 2007, se constituiu como unidade do sistema operacional, sem condições de determinar sua identidade pedagógica. A mesma Vice-Diretora do relato anterior diz que a equipe diretiva tem autonomia para propor a intervenção pedagógica, mas apresenta a falta de recursos humanos como uma situação inibidora dessa autonomia, segundo ela: “O difícil para nós é propor intervenção por falta de funcionários. São nove salas com 35 a 40 alunos em média para um supervisor, são muitos alunos para a intervenção. Teríamos autonomia para pensar projetos de intervenção, mas o problema é efetivá-los” (ALVARENGA, 2013g). Quanto à avaliação, ela menciona que a equipe gestora é autônoma para elaborar avaliações diagnósticas, citando que em um determinado ano todos os professores elaboram e aplicam avaliações diagnósticas nas suas respectivas disciplinas. Só que, segundo ela, isso fica caro e a escola não tem como custear.

No que diz respeito às formas de recuperação, a VD_{31A} cita, como exemplo, as mudanças ocorridas em 2013 nas formas de recuperação da aprendizagem do aluno. Segundo ela, até 2012 existiam os chamados estudos orientados, definidos na Resolução SEE/MG n. 521/2004 (MINAS GERAIS, 2004d). Em 2012, a SEE/MG alterou a organização da escola, por meio da Resolução SEE/MG n. 2.197/2012, determinando mudanças quanto à forma de recuperação dos alunos (MINAS GERAIS, 2012e). Em 2013, de acordo com essa Vice-Diretora, não houve mais os estudos orientados. O aluno teve que fazer a recuperação paralela, a recuperação bimestral e os estudos independentes. Segundo a VD_{31A}, a escola não foi consultada e nem convidada a discutir sobre as formas de recuperação que ela deveria

⁸⁷ A EEB, ao referir-se às possibilidades de organização do Ensino Médio, diz respeito à Resolução SEE/MG n. 753, de 6 de junho de 2006, que regulamentava a organização curricular do Ensino Médio nas escolas integrantes do Projeto Escolas-Referência (MINAS GERAIS, 2006c). Para as demais escolas, a SEE/MG organizou o currículo do Ensino Médio na REE/MG por meio da Resolução SEE/MG n. 1.025, de 26 de dezembro de 2007. (MINAS GERAIS, 2007h)

adotar. A equipe gestora teve que seguir a determinação da SEE/MG. Tratava-se de uma ação estritamente pedagógica, que dizia respeito ao trabalho do professor em sala de aula, mas quem determinou como avaliar, como recuperar o aluno e como seria seu aproveitamento, foi a SEE/MG, sem consultar os profissionais da educação. (ALVARENGA, 2013g)

Os dois Vice-Diretores da E.E. Ipê Rosa, como pode ser notado no Quadro 23 concebem a autonomia na dimensão pedagógica praticamente como os da E.E. Ipê Amarelo. Contudo, o VD_{4IR} argumenta sobre a questão de forma diferenciada, acrescentando, inclusive, o trabalho do Inspetor Escolar:

Autonomia, autonomia... geralmente, já vem da SEE um modelo, ou aquilo ali fechado. A gente faz as adequações necessárias, mas são poucas coisas saindo fora daquilo que já vem ali, tipo o calendário, o currículo. Geralmente, **vem o Inspetor para dar uma olhada**, mas de algo já definido, não teve a participação de todo mundo para debater o currículo. (ALVARENGA, 2013h, grifos nossos)

A compreensão das Especialistas da Educação Básica (EEB) sobre a autonomia da gestão dos processos pedagógicos aproxima-se da compreensão dos Diretores e dos Vice-Diretores. Seis dentre as sete EEB entrevistadas disseram que o currículo, aqui entendido como conteúdo, forma de avaliação da aprendizagem dos alunos, já vem pronto no CBC. Elas explicam que, apesar de os professores tentarem contextualizar o currículo com as exigências do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do vestibular da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), os conteúdos já vêm determinados, e, no geral, os professores aplicam o básico, previsto no CBC. Ainda de acordo com as EEB, a Resolução SEE/MG n. 2.197/2012 define o tempo, espaços, a avaliação, o currículo como conteúdo. Ela contempla toda a estrutura e organização da escola. Até mesmo a parte diversificada do currículo também já é prevista pela SEE/MG. Então, a matriz é definida pelo Estado, não tem como mudar. “Os documentos da SEE/MG mencionam que a escola tem autonomia, mas isto é só no papel”. A escola não tem autonomia para definir tempo e espaço escolar. Há muito que o horário é das 13 às 17:30h, tudo “divididinho” em horários. No máximo, o que se muda é colocando um horário germinado, uma janela para o professor fazer uma reunião com Especialista. (ALVARENGA, 2013j, 2013m, 2013n, 2013o, 2013p, 2013q)

Portanto, com base no parecer das EEB, a autonomia da gestão escolar quanto às questões curriculares, à avaliação, à definição do tempo e do espaço escolar se enquadra na autonomia regulada, assim como no período de 2005 a 2007, exposto pelo ED_{IA} (ALVARENGA, 2013a). Da mesma forma, em relação ao planejamento, ao monitoramento do processo ensino/aprendizagem, à recuperação da aprendizagem dos alunos, aos projetos da SEE/MG implementados na escola, à definição de metas de aprendizagem e aos resultados de

desempenho dos alunos nas avaliações sistêmicas, todas as EEB afirmam que a escola tem uma autonomia regulada. De acordo com o parecer geral das Especialistas, a autonomia da gestão escolar está condicionada a diferentes fatores que impedem o estabelecimento do processo autônomo na gestão escolar, como rotatividade de professor para implementar o plano elaborado; a definição dos dias de planejamento determinado pela SEE/MG na resolução que define o calendário escolar; a forma de recuperação dos alunos definida em resolução; as metas de aprendizagem definidas pela SEE/MG no plano de metas da escola; o foco nos resultados como atribuído pela Gestão para Resultados (ALVARENGA, 2013j, 2013l, 2013m, 2013n, 2013o, 2013p, 2013q). Embora, as respostas dos entrevistados se classifique na autonomia regulada, ao analisar o parecer dos gestores da autonomia como ficção legal, o teor dos argumentos harmoniza com a heteronomia. Quanto à definição de metas e monitoramento do processo ensinoaprendizagem, GpR e/ou “Estado para Resultados”, como pronuncia a EEB_{31A}, os gestores das escolas entendem que há uma pressão por parte da SEE/MG para o alcance das metas pactuadas, mas dentre os quatorze profissionais entrevistados, apenas esta EEB relata diretamente sobre o modelo de GpR. Observe os seus comentários:

Uma coisa muito séria no Programa de Anastasia, nosso Governador, é a questão do **Estado para Resultado**. Este **Estado para Resultado**, para mim é uma ideia muito fabril, uma ideia de produção, de indústria, **resultado por resultado** – a indústria pode se governar por estas ideias. Mas, para mim, a ideia do choque de gestão é uma ideia do capitalismo selvagem, eu vejo assim. O **Estado para Resultado** deveria prever, dentro destas metas, o respeito ao docente e o incentivo para formação continuada. Tudo que vem da SEE/MG é incipiente, tudo vem a toque de caixa: temos uma capacitação tal dia, aí temos que correr organizar a escola. Existe uma cobrança muito grande, uma vigilância quase militar da SRE para que a escola alcance as metas. **É o resultado por resultado**, quais são **os resultados** que eles querem na Educação? A quantidade de aluno dentro da sala, o número de alunos aprovados. A qualidade é medida pelo IDEB. **O resultado é medido por esta placa que o governador colocou ai nas escolas**⁸⁸. Não há necessidade disso. O que ela divulga? **Divulga o resultado da escola**. Mas a placa foi colocada em função de quê? Para mim a placa não inibe nada, ela revela. Ela revela a política do Estado, existe um investimento real, este Estado está próximo da população, está presente na escola, existe uma política de relação interpessoal, profissional e ética para que este **resultado aumente**? Ou é simplesmente emitir uma resolução para determinar que o aluno deve ser aprovado, passar de ano sem aprender, sem se tornar cidadão, pois ele não consegue aprender? Este **Estado para Resultado é um modelo de gestão capitalista**, não é um modelo para a gestão escolar. **Resultado por resultado, o choque...** foi um choque para todas as Secretarias. Isto lembra ditadura, palavra militar. Não é assim para a Educação. Vamos melhorar a Educação em todo o Estado, aí sim. Mas para isto vamos pensar uma política de salário e cargo melhor, oferecer Mestrado, Pós-Graduação – uma valorização profissional. (ALVARENGA, 2013m, grifos nossos)

⁸⁸ Para implementar um dos mecanismos da GpR - a publicidade, compromisso pactuado na Segunda Etapa do Acordo de Resultados entre SEE/MG e Escolas Estaduais, o Governador do Estado, por meio da SEE/MG, em 2012, confeccionou placas com o resultado do IDEB de 2011 e decretou que a placa fosse fixada em local visível e de fácil acesso ao público em todas as escolas da rede estadual.

Quatro das sete EEB entrevistadas declaram que a escola tem autonomia para definir as intervenções na aprendizagem dos alunos, mas as condições de trabalho oferecidas pela SEE/MG, como falta de um professor recuperador, falta de monitor de alunos, de professores para alunos especiais, de profissionais para acompanhamento psicológico e social, impedem que a escola exerça uma intervenção efetiva. Quanto aos projetos elaborados pela escola, seis das EEB admitem que a escola tem autonomia; porém, quanto ao Projeto Político Pedagógico (PPP), somente duas EEB entendem que a escola tem autonomia para definir sua elaboração. As demais Especialistas entendem que, pelo fato de a escola não dispor de autonomia em todo o processo pedagógico, a elaboração do PPP, como é proposta e determinada pela SEE/MG, torna este documento como um mecanismo de controle normatizador do Estado. Quanto ao planejamento, monitoramento dos trabalhos, processos de recuperação da aprendizagem, implementação dos projetos estruturadores da SEE na escola, as metas de proficiência dos alunos e os resultados gerais da escola, na visão das EEB entrevistadas, a condição da autonomia da escola se enquadra totalmente na autonomia regulada (ALVARENGA, 2013j, 2013l, 2013m, 2013n, 2013o, 2013p, 2013q). A EEB_{31A} argumenta que a E.E. Ipê Amarelo desenvolveu bons trabalhos no período do PDP e do PDPI, mas a equipe, ao visualizar neles as estratégias do governo, foi desanimando do trabalho. A esse respeito ela declara:

Os projetos que vêm da SEE, alguns são cheios de ideologia e interesses políticos principalmente. Eu acho até que é isto que desanima o grupo. Por aqui a gente fazia um trabalho, que era muito interessante no PDP. Mas quando o grupo percebeu que muitos projetos se tratam muito mais de interesse governamental do que do interesse final do resultado da educação, do aprendizado e do aluno, eu acho que houve um desinteresse muito grande por parte dos professores. (ALVARENGA, 2013m)

A respeito da dificuldade de a equipe manter os projetos estruturadores na escola, tendo em vista a pactuação de metas com a SEE/MG, a EEB_{11A} fala sobre a dificuldade de a equipe gestora utilizar a 2ª Etapa do AR como ferramenta de responsabilização. Segundo essa EEB, há incoerência na bonificação dos profissionais, pois o prêmio incentiva a equipe escolar, mas tem profissional que não se compromete com o trabalho, então “eu **não posso ser responsabilizada** pela falta de querer de um ou dois, como também, pela rotatividade do professor dentro da escola pública estadual hoje, que implica diretamente no desempenho do aluno na avaliação de desempenho.” (ALVARENGA, 2013j, grifo nosso)

Os aspectos apontados pelos entrevistados dialogam com a descrição da GpR como ferramenta gerencial com foco na obtenção de resultados, como apresentado no Capítulo 3. Ao analisar as respostas dos entrevistados, parece não haver muita clareza da equipe gestora

sobre suas obrigações acordadas na 2ª Etapa do AR. Não há convicção, por parte dos entrevistados, a respeito de um alinhamento dos processos pedagógicos às ações do Governo e do foco nos resultados e não nos meios e processos. Posição que pode ser deduzida no argumento do D_{IA}, quando diz: “temos duas escolas paralelas” e na demonstração de resistência das escolas às ações da SEE/MG, evidenciada, principalmente, pela E.E. Ipê Amarelo, ao remeter ao modelo de gestão imposto, sobre a responsabilização, sobre o monitoramento da equipe do PIP II/CBC, sobre a cobrança da SEE e a “vigilância quase militar da SRE para que a escola alcance as metas”. (ALVARENGA, 2013c, 2013m)

A pactuação de metas das escolas com a SEE/MG obrigou a equipe de trabalho das escolas estaduais a alinhar suas ações às estratégias do governo, levando a escola a perder a autonomia pedagógica para definir o seu projeto próprio de Educação como proposto para elaboração do PPP. Após a contratualização de resultados, as escolas pesquisadas passam a contemplar no PPP os projetos propostos pela SEE/MG, como relatam a EEB_{2IA} e a EEB_{7IR}, numa intenção clara do Governo de querer alinhar o trabalho das escolas às suas intencionalidades, como previsto nos PMDI (MINAS GERAIS, 2007a, 2011a) e na Resolução n. 2.197/2012 (MINAS GERAIS, 2012e). Além disso, como fruto das avaliações do Simave e dos resultados de desempenho dos alunos, a SEE/MG determina para as escolas a elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP)⁸⁹. Nas escolas, segundo as EEB pesquisadas, o PIP é visto como um planejamento estratégico, de curto prazo, com ações pedagógicas cotidianas a serem desenvolvidas em sala de aula. Todavia, apesar da determinação da Resolução SEE/MG n. 2.197/2012, de o PIP ser anexado ao PPP (MINAS GERAIS, 2012e), este plano tem substituído o PPP na escola, levando-o a perder a centralidade de documento político maior da escola. Apesar da referência de alguns especialistas do PPP como documento maior do que o PIP, a pesquisa mostra que na prática o PPP perdeu sua efetividade como documento político direcionador da escola. (ALVARENGA, 2013j, 2013l, 2013m, 2013p, 2013q)

⁸⁹ O PIP segue a proposta do plano estratégico da GpR. Ele tem por objetivo conduzir as escolas a elaborar um plano de curto prazo a partir dos resultados do Simave, com vista a alcançar os resultados pactuados com a SEE/MG. O plano é elaborado após a discussão do dia D – dia estabelecido pela SEE/MG para que todas as escolas analisem os resultados no Simave e elaborem o plano de intervenção com a participação de toda a comunidade escolar. A elaboração do PIP foi estabelecida pela SEE/MG por meio das seguintes normatizações: em 2007, foi determinado por força da Resolução SEE/MG n. 916, de 2 de julho de 2007 (MINAS GERAIS, 2007f); em 2008, pela Resolução SEE n. 1.140, de 27 de junho de 2008 (MINAS GERAIS, 2008f); entre 2009 e 2012, as determinações partiram de Ofícios Circulares da SEE/MG; para 2013, a SEE/MG estabeleceu na Resolução SEE n. 2.233, de 11 de dezembro de 2012, que define o calendário escolar/2013 para a REE/MG. (MINAS GERAIS, 2012f)

O monitoramento externo realizado pelos Analistas Pedagógicos do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP II/CBC)⁹⁰, da SEE/MG e da SRE, nas escolas objetiva conduzi-las ao alcance das metas pactuadas. Isto se dá por meio do alinhamento das ações das escolas às estratégias da SEE/MG por meio de monitoramento das ações docentes pela SEE/MG e SRE; “treinamento” dos alunos por meio de aplicação de avaliações com modelo de itens dos exames do PROEB; da responsabilização dos profissionais pelo resultado e controle hierárquico das ações pedagógicas. Até mesmo o monitoramento interno do EEB consiste em responder as indagações da SEE/MG quanto ao alinhamento de suas ações às propostas do Governo. Durante todo o ano letivo, o foco da SEE/MG é o resultado das escolas no Simave e no IDEB (ALVARENGA, 2013j, 2013l, 2013m, 2013n, 2013o, 2013p, 2103q). Diante das prescrições da SEE/MG, o gestor escolar atua ora para atender às particularidades locais da escola, ora para atender às demandas da SEE/MG, como aponta o D_{IA}:

Quando a **Analista chega com o resultado** do condensado da escola na Língua Portuguesa diz: “Ah, seu aluno está com problema no descritor 37”. Aí, o Diretor, que é professor de [Artes], tem que pegar o livrinho do Simave/PROEB e ver o que diz o descritor 37... “Ah, é mesmo... tá com problema de interpretação, de leitura, de inferência, isso mesmo”. Aí, ele fala com o professor de Português: “Ó, os alunos estão com este problema, resolve aí o problema do descritor 37”. Assim, **é feita a intervenção para resolver aquele problema**. Mas só, que **na prática, eu faço o meu trabalho**, e quando a **SRE chega**, eu respondo o que a SRE quer. **Depois eu volto e continuo a fazer o meu trabalho**. (ALVARENGA, 2013c, grifos nossos)

⁹⁰ Compreende um programa de monitoramento *in-loco* das escolas estaduais realizado pelas equipes pedagógicas da SEE/MG e das SRE. Apesar do seu caráter regional ao ser criado em 2006, o PIP foi implantado em 2007 em todo o Estado como Projeto de Intervenção Pedagógica. De 2007 a 2008, somou-se ao monitoramento *in-loco* às escolas, pelos Analistas Educacionais, um sistema de acompanhamento *on-line* da SEE/MG. No período de 2007 a 2010, o foco do PIP era orientar as escolas na elaboração e execução do seu Plano de Intervenção Pedagógica, plano estratégico com vista a melhorar os resultados dos alunos do 3º ano do EF e alcançar a meta pactuada com a SEE/MG de “Todas as crianças lendo e escrevendo aos 8 anos de idade”, em 2010, no Proalfa, daí sua denominação PIP I/ATC. Após alcançar a meta do Proalfa em 2010, em 2011 a SEE/MG transformou o projeto em Programa de Intervenção Pedagógica (sendo PIP I/ATC direcionado para os anos iniciais e o PIP II/CBC para os anos finais do EF), expandindo a proposta de monitoramento para o 5º e 9º anos do EF, com o objetivo de alcançar as metas contratualizadas do PROEB/EF com o Governador. Para isto, ampliou o quadro de funcionários da SEE/MG e das SRE com a contratação de Analistas Pedagógicos - professores com formação em Pedagogia, para acompanhar o 5º ano; professores dos conteúdos curriculares do EF (Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Inglês, Matemática e Português) para acompanhar o 9º ano; um “Gerente” do PIP II/CBC para liderar a chamada equipe do PIP/CBC: professores não efetivos (admitidos na educação pública estadual por meio de seleção ampla de currículo e contratados por meio da Fundação Renato Azeredo (FRA). Atualmente, o PIP/ATC/CBC é um programa que objetiva monitorar a implementação do Plano de Intervenção Pedagógica nas escolas e oferecer suporte necessário para a escola alcançar as metas pactuadas em todos os níveis da Educação Básica. Além do monitoramento às escolas, este programa prevê o monitoramento da SEE/MG às SRE, trabalho executado por um grupo de Analistas Pedagógicos, denominados Equipe Central do PIP. Em março de 2014, todos os Analistas Pedagógicos das SRE foram demitidos e o monitoramento das escolas com o EF passou a ser feito pelos Analistas Educacionais das SRE. Neste mesmo ano, a SEE/MG voltou a criar uma nova ferramenta de monitoramento *on-line* - o Sistema de Monitoramento do Plano de Intervenção Pedagógica (SIMPIP), a ser alimentado mensalmente pelos Analistas com os dados das visitas às escolas.

Outro aspecto relevante apontado pelo D_{IA}, quanto ao monitoramento da SEE/MG nas escolas, realizado pelos Analistas Pedagógicos, diz respeito à separação do trabalho da escola com relação ao que o Diretor chama de “resultado social”⁹¹ e aos resultados exigidos pelo sistema educacional no Simave. Segundo esse Diretor, parece que a escola estadual vive sob dois governos. Há, na sua análise, uma escola desenhada pela Secretaria e pela Superintendência, e uma outra escola, real, que atende aos anseios da comunidade escolar. Contudo, segundo ele, a SEE/MG e as SRE não querem enxergar a existência de duas escolas paralelas, uma que responde à demanda social, que atende à vontade da comunidade, e outra que atende às demandas normatizadoras da Secretaria. Ele ressalta que a SEE/MG deveria ter ações de ouvir a base do sistema educacional, no caso os profissionais das escolas (ALVARENGA, 2013c). Apesar do monitoramento da SEE/MG e das SRE sobre as escolas ter foco nos resultados, como preconiza a 2ª Etapa do AR, na GpR as escolas veem isto como proposta da SEE/MG e não do trabalho da escola, como evidencia a opinião acima do D_{IA}.

A recuperação da aprendizagem dos alunos, como foi proposto pelo Estado, desde a Resolução SEE/MG n. 521/2004 (MINAS GERAIS, 2004d), bem como na que a substitui, a Resolução SEE/MG n. 2.197/2012 (MINAS GERAIS, 2012e), deixa clara a preocupação da SEE/MG de combater o alto índice de reprovação no Estado de Minas Gerais, determinando a “Progressão Continuada” para os anos iniciais do EF e para as turmas de Aceleração da Aprendizagem, e a “Progressão Parcial” para os anos finais do EF e EM, sem nenhuma discussão e participação dos professores nos processos decisórios (ALVARENGA, 2013c, 2013g, 2013h, 2013m). A proximidade dos aspectos estabelecidos pela SEE/MG nas Resoluções n. 521/2004 e 2.197/2012 para a organização e estrutura das escolas estaduais não permite diferenciação da autonomia pedagógica das escolas estaduais nos dois períodos pesquisados. (MINAS GERAIS, 2004d, 2012e)

Quanto aos projetos da Secretaria, as EEB afirmam que a escola não tem possibilidade de deixar de implantar os projetos estruturadores da SEE/MG. Na E.E. Ipê Amarelo, no período pesquisado, de acordo com as EEB dessa escola, foram implantados os seguintes projetos estruturadores da SEE/MG: Projeto Escolas Referência, o PDPI, o PDP, a Escola Viva Comunidade Ativa, PEAS, Poupança Jovem, PAV, o PAAE, o Promédio, o Pronatec, o Aprofundamento de Estudos, o PIP (ALVARENGA, 2013j, 2013l, 2013m, 2013n, 2013o). Na

⁹¹ Resultado social para o Diretor, da E.E. Ipê Amarelo, significa as expectativas que os pais nutrem em relação à escola pública como controle disciplinar dos alunos; compromisso da equipe escolar com a aprendizagem dos discentes reconhecido pelos pais; grande procura por matrícula por parte da comunidade; o respeito e a credibilidade demonstrada pela comunidade local; o bom nome da escola na sociedade; número expressivo de alunos aprovados no ENEM e no vestibular. (ALVARENGA, 2013c)

E.E. Ipê Rosa, de acordo com as EEB, a escola implantou o PAV, o PAAE, o PEAS, o Aprofundamento de Estudos, o PROETI, o Professor da Família, o PIP como Plano e PIP como Programa. (ALVARENGA, 2013p, 2013q)

Assim, com base nos depoimentos dos Diretores, Vice-Diretores e EEB, pode-se mensurar a autonomia da gestão escolar nos processos pedagógicos das escolas pesquisadas na categoria da autonomia regulada, visto que essas escolas estaduais não têm controle sobre os aspectos inerentes ao pedagógico, mas cumprem determinações legais da SEE/MG e as obrigações acordadas com a SEE/MG. Mesmo que a escola não tenha clareza da GpR, como mostra o depoimento da EEB_{1IA}, o monitoramento, semanal e/ou quinzenal dos Analistas pedagógicos, garante que a escola mantenha o foco nos resultados.

Tem o acordo da SEE que já vem firmado em reunião. Quem define é o Estado. Eu não sei quais são as metas. Eu até tenho aqui, mas o meu arquivo. O diretor vai poder falar melhor para você sobre estas metas. A analista da Superintendência e a Inspetora são elas que trazem estes acordos. Eu participo, mas pouco, porque eu acho que isto é uma coisa mais dele [Diretor]. Veio o PIP, trouxe mais trabalho, mais burocracia. Mais planejamento porque você tem que sentar, elaborar o PIP, porque o PIP é voltado para o Acordo. É a prova do Simave que determina onde a gente está e aí é interessante para a gente ver aonde a gente está trabalhando. [A pactuação de resultados] não acrescentou muita coisa não. Acrescentou mais serviço. (ALVARENGA, 2013j)

Contudo, quando consideramos o posicionamento do Colegiado Escolar, conforme mostra o Quadro 24, há clara divergência em relação ao entendimento da autonomia regulada, pois os membros do Colegiado consideram que a equipe gestora não possui autonomia na gestão pedagógica da escola.

Quadro 24- Condição da gestão pedagógica de escolas estaduais no Norte de Minas Gerais após a 2ª Etapa do AR (2008), de acordo com o Colegiado Escolar

Categorias relativas à Dimensão Pedagógica														
Sujeito da Pesquisa	Curriculo	Metodologia	Avaliação	Tempo	Espaço escolar	Planejamento	Monitoramento	Intervenção	Recuperação	Projetos da Escola	Projetos da SEE/MG	Metas aprendizagem	Resultados	Projeto Político Pedagógico
SpC _{IA}	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H
SpC _{IR}	R	H	H	H	H	R	H	H	H	H	H	H	H	H
SprC _{IA}	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	R
PC _{IA}	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H

Fonte: Elaboração própria.

Nota: SpC_{IA} = Segmento de professores do Colegiado Escolar da E.E. Ipê Amarelo; SpC_{IR} = Segmento de professores do Colegiado Escolar da E.E. Ipê Rosa; SprC_{IA} = Segmento de pais e responsáveis por alunos do Colegiado Escolar da E.E. Ipê Amarelo; PC_{IA} = Presidente do Colegiado da E.E. Ipê Amarelo.

A = autonomia; R = autonomia regulada; H = heteronomia.

Diferentemente dos dados apresentados pelos entrevistados (Diretor, Vice-Diretor e EEB), na discussão dos membros do Colegiado Escolar há predominância incisiva do grupo em expor a falta de autonomia da gestão escolar. Seus integrantes afirmam que a gestão escolar não tem autonomia, pois compreendem que uma autonomia totalmente baseada em normativas da SEE/MG não se constitui em autonomia, mas em heteronomia. Os entrevistados desse segmento afirmam que a SEE/MG vem retirando a autonomia da escola, sobretudo do professor, quanto ela define, por exemplo, e incumbe a escola de cumprir questões referentes à avaliação e à recuperação da aprendizagem escolar (ALVARENGA, 2013r, 2013s). Parece-nos que a autonomia referenciada pelos membros do Colegiado Escolar, diz respeito às atividades pedagógicas e educativas desenvolvidas nas escolas sob o modelo da gestão burocrática, quando a autonomia pedagógica era associada a uma ampla autonomia individual e coletiva dos professores, autonomia adquirida sobre a supremacia da especialização e dos conhecimentos profissionais (MAROY, 2011). Neste enfoque, os professores e demais profissionais eram dotados de uma manobra respeitável na condução individual da atividade de ensino e gestão, especialmente para enfrentar as incertezas de seu trabalho pedagógica. Pelo depoimento dos membros do Colegiado Escolar, parece que tais aspectos não são considerados no atual modelo de gestão gerencial no Estado de Minas Gerais, no uso da GpR e dos mecanismos de contratualização com foco nos resultados, quando há valorização dos resultados e não dos meios e processos educacionais.

Os membros do Colegiado Escolar representantes dos professores ainda discorrem sobre alguns itens que, segundo eles, têm “tirado a autonomia da escola” e impedem o seu exercício na dimensão pedagógica - o PAV, o Bolsa Escola e o Poupança Jovem, como exemplos de projetos e programas sociais presentes na escola que impedem o exercício da autonomia da gestão escolar, uma vez que a escola tem que acatar todos os critérios definidos nesses programas, os quais buscam beneficiar o aluno, mas não permitem adequá-los ao trabalho pedagógico formativo da escola. (ALVARENGA, 2013r)

Os professores membros do Colegiado Escolar abordam também a falta de autonomia na definição do currículo e na elaboração do calendário escolar. Eles afirmam que,

na matriz curricular que a gente trabalha, a gente tem autonomia para definir de acordo com o CBC. **Somos obrigados a respeitar o CBC.** E o pior é que o CBC não contempla ou ele tem uma outra visão diferente de alguns vestibulares, inclusive da Unimontes, a maior universidade pública da nossa região. Enquanto a **escola particular tem autonomia** para definir o currículo, **nós não, temos que adequar o nosso próprio programa ao sistema. Temos que atender às avaliações externas.** Não que seja uma dificuldade tremenda. Mas é uma incoerência entre o que o Estado propõe para a escola pública estadual e o que ele vai cobrar depois nas suas próprias instituições de Ensino Superior. O calendário de 2014 já foi trazido pronto.

A resolução veio depois. Mas nós recebemos um calendário pronto. Olha na situação do calendário como nossa autonomia é reduzida e camuflada. (ALVARENGA, 2013r, grifos nossos)

A concepção do Colegiado Escolar em relação à autonomia para definir o plano e o conteúdo curricular pode ser resumida na fala do Presidente do Colegiado Escolar da E.E. Ipê Amarelo: “Nós até temos autonomia para definir nossa matriz curricular. Mas a ideologia do Estado apregoada é essa: se eu já te dou o negócio pronto por que é que você está mexendo”? (ALVARENGA, 2013r)

A argumentação de uma mãe de aluno a respeito da autonomia na dimensão pedagógica mostra que alguns pais prestam atenção à demanda por resultado apregoada pela GpR na mídia televisiva. Como membro do Colegiado escolar, ela entende a falta de autonomia da gestão escolar na dimensão pedagógica, ratificando a exposição dos professores. Segundo ela,

nós somos dependentes do sistema, **essa autonomia não existe**. Eu, como pai, vejo a dificuldade desta questão da recuperação de alunos. É questão de administração, **os professores perderam a autonomia**. É uma coisa que você não consegue resultado, mas **o governo quer resultado, como mostra na televisão**. Se aprovam todos os alunos que não aprenderam, que estímulo tem para o professor e para o aluno? Um aluno que brinca o ano todo e não quer estudar, tem que ser mantido na escola, mas ele atrapalha a escola toda. Mas é assim que a Secretaria determina. (ALVARENGA, 2013r, grifos nossos)

O presidente do Colegiado da E.E. Ipê Amarelo, diante do debate aberto e espontâneo dos membros do Colegiado Escolar sobre a falta de autonomia da equipe diretiva na dimensão pedagógica, assume uma postura elucidativa das decisões da SEE/MG atribuídas às escolas estaduais, quanto ao tipo de recuperação da aprendizagem dos alunos, como a progressão continuada e parcial. Para ele,

não é que o Estado não aceite a reprovação do aluno. Ela vai existir, mas, para que ela exista, tem que ser dado todo direito à criança de adquirir aquele conhecimento. Todas as formas de intervenção que o professor tiver feito têm que ser registradas [...] A gente, enquanto professor, não dá conta de escrever tudo o que eles exigem sobre os alunos. Pensa: são 35 a 40 alunos em cada turma, mas o Estado exige uma escrita detalhada sobre todo o processo de ensino/aprendizagem desse aluno para dar retenção nele. Se não tiver o registro, o professor vai ter que dar todas as recuperações até o aluno demonstrar que aprendeu [...] Tem um parecer da Secretaria de Estado da Educação que diz: “O aluno que sabe o mais, ele sabe o menos, não precisa de fazer prova.” (ALVARENGA, 2013r)

A fala do presidente do Colegiado sobre o parecer da SEE/MG se relaciona à situação do aluno em “Progressão Parcial”. Segundo ele, se o aluno ficar em progressão parcial em três disciplinas no 9º ano do Ensino Fundamental, “carregando” essas progressões para o 1º ano do Ensino Médio, para a SEE não há necessidade de o aluno fazer uma prova, pois a SEE/MG

entende que se o aluno já está cursando os conteúdos do 1º ano do EM significa que ele domina os conteúdos do 9º ano do EF – nível inferior ao cursado. Esse entendimento da SEE/MG causa indignação aos professores e aos pais de alunos, que compreendem que é uma decisão da SEE/MG que tira por completo a autonomia da escola e, sobretudo, do professor no seu fazer pedagógico. A definição das formas de recuperação e aprovação do aluno, segundo o Colegiado, deveria ser da comunidade escolar que conhece o processo vivido pelo aluno. (ALVARENGA, 2013r)

Comparando a análise dos dados dos diferentes sujeitos pesquisados - Diretores, Vice-Diretores, EEB e membros do Colegiado Escolar -, há consenso quanto à concepção de uma autonomia regulada na gestão escolar, prevalecendo entre os membros do Colegiado Escolar uma concepção contrária, uma vez que no total das respostas há argumentos que declaram não haver autonomia nessa dimensão da gestão. O parecer do Colegiado Escolar se assemelha ao parecer da Ex-diretora, da E.E. Ipê Rosa, que foi categórica ao dizer que a escola, no período de 2005 a 2007, não tinha autonomia na dimensão pedagógica. Embora não haja menção a uma autonomia regulada pelos Inspectores Escolares, como no período de 2005 a 2007, a heteronomia se revela em outras formas de controle via mecanismos de gestão do sistema de ensino, como padronização curricular (CBC); criação de índices de resultados (IDEB); avaliação sistêmica (Simave); alinhamento das estratégias da escola às estratégias do governo por meio dos Projetos Estruturadores; normatização das formas de avaliação e recuperação da aprendizagem do aluno (MINAS GERAIS, 2012e); planejamento estratégico (PIP); monitoramento *in loco* das escolas pelos Analistas Pedagógicos do PIP II/CBC, da SEE/MG e SRE. Observa-se a ausência da menção do PPP como instrumento de efetivação da autonomia na dimensão pedagógica; pelo contrário, a referência quanto à sistematização do planejamento das escolas diz respeito ao PIP. Entende-se, assim, que as escolas não têm autonomia pedagógica, pois cumprem determinações externas e têm o seu fazer atrelado às decisões da SEE/MG, vivenciando assim a heteronomia nos seus processos de gestão. Em comparação à gestão pedagógica anterior à contratualização de metas na 2ª Etapa do AR, o contrato de gestão não ampliou a autonomia gerencial na área pedagógica, como previsto no contrato de 2ª Etapa do AR.

5.3 A Autonomia administrativa

A análise no eixo administrativo buscou verificar os elementos presentes nesta dimensão antes do AR e a introdução dos novos mecanismos de gestão. A autonomia administrativa será analisada quanto à capacidade de a equipe gestora diagnosticar suas necessidades e, a partir destas, coletivamente e/ou por meio do Colegiado Escolar, encontrar as soluções viáveis para elaborar o PPP, o Plano de Ação e o RE. Como expressão da autonomia da equipe gestora, este eixo prevê para a escola: Conselho Escolar ou equivalente; APM, Grêmio Estudantil e CE; escolha de dirigentes escolares pela comunidade; capacitação de gestores; participação das famílias e da comunidade local para ampliar o controle social das políticas públicas educacionais; avaliação de docentes e gestores através da participação de profissionais da Educação, alunos e seus familiares (BRASIL, 1996, 2001, 2014). No período anterior ao AR, o estado de Minas Gerais inseriu nesta dimensão: o Colegiado Escolar como constituição obrigatória na escola; determinação de indicação de diretor por meio do mérito e escolha da comunidade escolar; instituição do Simave para avaliar o desempenho dos alunos e divulgação dos resultados para a sociedade; desconcentração de ações para as escolas, como responsabilidade com a vida funcional dos funcionários da Educação lotados na escola; abertura da escola para a comunidade como garantia de participação na elaboração do PPP (MATTOS, 1999; ROCHA, 2000; FALCI, 2005). Além desses elementos, a partir de 2008, com a contratualização de resultados pelas escolas com o Governo do Estado de Minas Gerais, foram inseridos na gestão administrativa das escolas públicas mineiras as seguintes ações: realização de autoavaliação; premiação dos profissionais para estimular a motivação e comprometimento dos educadores com a GpR; ampliação da participação da comunidade escolar, por meio do compartilhamento das decisões e responsabilidade; implementação de processos administrativos com o uso de novas tecnologias; identificação e efetivação de parcerias para a execução das ações e captação de recursos, fortalecendo a troca de experiências e cooperação entre Estado, sociedade civil e o terceiro setor; promoção da formação continuada, da valorização e da motivação dos profissionais da Educação; gerenciamento da escola com base nos valores da transparência, responsabilidade pública, gestão democrática. (MINAS GERAIS, 2008d, 2009b, 2010b, 2011d, 2012d, 2012e)

O Quadro 25 apresenta a condição da autonomia da equipe gestora das escolas estaduais no Norte de Minas, após a 2ª Etapa do AR, segundo o parecer da equipe, formada por Diretor, Vice-Diretor, Especialista da Educação Básica e membros do Colegiado Escolar.

Quadro 25 - Condição da autonomia da gestão administrativa de escolas estaduais no Norte de Minas Gerais após a 2ª Etapa do AR em 2008, segundo a equipe gestora

Categorias relativas à Dimensão Administrativa									
Sujeito da Pesquisa	Perfil profissional	Contratação	ADI	Vida funcional	Escolha de Diretor	Colegiado Escolar	Regimento	Autoavaliação escolar	Parcerias
D _{1A}	H	H	R	H	A	R	H	R	A
D _{1R}	H	H	R	H	A	R	R	R	R
VD _{11A}	H	H	-	H	A	-	-	-	A
VD _{21A}	H	H	R	H	A	A	-	A	A
VD _{31A}	H	H	R	H	A	R	R	A	A
VD _{41R}	H	H	R	H	H	A	R	A	H
VD _{51R}	H	H	R	H	A	A	R	A	H
EEB _{11A}	H	H	-	-	A	A	-	A	A
EEB _{21A}	H	H	-	-	A	R	R	A	A
EEB _{31A}	H	-	-	-	R	-	R	H	A
EEB _{41A}	H	H	R	H	A	-	R	A	A
EEB _{51A}	H	H	R	-	A	-	R	-	A
EEB _{61R}	H	H	R	H	A	R	R	A	H
EEB _{71R}	H	H	R	H	A	R	R	A	H
SpC _{1A}	H	H	R	-	-	H	H	-	A
SpC _{1R}	H	H	R	-	R	H	H	A	H
SdpC _{1R}	H	H	R	-	-	H	H	A	H
SprC _{1A}	-	-	-	-	-	H	-	-	-
SprC _{1R}	-	-	-	-	-	H	-	-	-
SaC _{1R}	-	-	-	-	-	H	-	-	-
PC _{1A}	-	-	-	-	-	-	H	-	-

Fonte: Elaboração própria.

Nota: H = heteronomia; R = autonomia regulada; A = Autonomia. As colunas assinaladas com um traço significam que não houve manifestação pelo sujeito correspondente a respeito do elemento determinado, o que nos parece mostrar a ausência de discussão, importância e análise das questões administrativas da escola pela equipe gestora.

A equipe gestora das escolas, conforme representação do Quadro acima, entende que a escola não tem autonomia para definir o perfil dos profissionais necessários para a execução do PPP, como descreve o D_{IA}: “Os critérios [para contratação] são previamente definidos em resolução específica. Escolher servidor? Nunca. Funcionário para executar serviço geral, a mesma coisa. Não pode nem colocar que é homem para fazer determinados serviços que exige força masculina” (ALVARENGA, 2013c). Como pode ser visto no Quadro 25, a equipe gestora das duas escolas pesquisadas é unânime ao declarar que escola não tem autonomia para definir o pessoal a ser contratado, nem em relação ao trabalho relativo à vida funcional dos servidores. Segundo o VD_{4IR}, o pessoal do quadro escolar é contratado pela SEPLAG e o processo de designação ocorre da seguinte forma: inicialmente, o Diretor contata o Inspetor da escola para informar-lhe sobre a existência da vaga e justificar a necessidade de um profissional. Após o aval do Inspetor quanto à real necessidade da contratação e existência da vaga, o Diretor insere no portal da SEE/MG a solicitação de autorização de designação. A partir disso, a SEE/MG, após analisar a solicitação, autoriza o processo de divulgação da vaga. De posse da autorização para designação, o Diretor da escola prepara o edital e divulga a vaga durante 24 horas. Findo o prazo e atendendo às condições definidas no edital, as pessoas interessadas comparecem à escola em data e hora estipulada no edital para concorrer à vaga. O Diretor segue os critérios que estão estabelecidos na resolução vigente. Todavia, ainda segundo o VD_{4IR}, os critérios ali estabelecidos não oferecem condições para mensurar a qualidade do trabalho da pessoa, nem o perfil profissional do candidato concorrente à vaga. Neste aspecto, o entrevistado entende que o Estado falha ao não permitir à escola escolher o melhor profissional, e que deveria existir avaliação que atestasse a competência do profissional que pleiteia a vaga e que assumirá as aulas previstas no edital. Segundo ele, isso poderia ajudar a escola a alcançar as metas pactuadas previstas no AR. (ALVARENGA, 2013h)

De acordo com o VD_{4IR}, a partir da classificação dos candidatos, concorrentes ao cargo divulgado, seja na referida lista, seja na lista do concurso, que atenda aos critérios prescritos na resolução de designação de pessoal, a pessoa que “pega” as aulas nem sempre se compromete com o trabalho da escola. Mas a direção da escola, obrigatoriamente, tem que seguir a resolução vigente. Em 2013, segundo o mesmo Vice-Diretor, o primeiro critério para designação foi o concursado para o município; em seguida, o concursado para outro município, e depois a lista do município de classificação elaborada pela SEE, que já estava defasada, pois era de 2010. A escola organiza a documentação para contratação de quem

aparece na reunião de designação, qualquer pessoa que tenha se inscrito, que tenha a formação exigida para o cargo e/ou seja autorizada precariamente por meio do Certificado de Avaliação de Título (CAT)⁹², e atenda aos critérios previstos na resolução de designação de pessoal será contratada. (ALVARENGA, 2013h)

Ainda, segundo o mesmo Vice-Diretor, a única ferramenta *on-line* construída pela SEE/MG e utilizada pela escola no processo de contratação de pessoal é a solicitação de designação para a SEE/MG. O VD_{4IR} conclui sua explanação sobre a designação de pessoal dizendo que “todo o processo é definido pela SEE, a gente só tem que seguir os critérios da resolução. Somos responsáveis para executar o processo seguindo o que está pré-estabelecido”. (ALVARENGA, 2013h)

De acordo ainda com o VD_{4IR}, atualmente a escola estadual é responsável por todos os aspectos da vida funcional dos funcionários ali lotados, como se constata em seu relato:

Cuidamos de todos os aspectos da vida funcional: as promoções e progressões previstas no plano de carreira dos funcionários da Educação. Quando a SEE abre o período, a gente informa tudo para o servidor e manda o processo para a SRE. Férias-prêmio, férias regulamentares, é tudo de responsabilidade da escola. Hoje, tudo em relação à vida do servidor é de responsabilidade nossa. Se a escola não cuidar da vida funcional, nada acontece. Se nós não informamos tudo sobre o servidor e cobrar da SRE, nada acontece. Todas as informações são enviadas via documentos e solicitação. A gente faz a documentação e encaminha para o setor responsável na SRE; não há um sistema *on-line*. Inclusive, há muito retrabalho: às vezes um documento está na sala ao lado e a SRE pede para a escola. Eu vejo que isto é algo que tem que melhorar. É a SRE que preenche o sistema *on-line*. (ALVARENGA, 2013h)

No relato dos gestores fica claro que a Secretaria da escola estadual absorveu a gestão de todos os itens da vida funcional (promoções e progressões na carreira, férias-prêmio, férias regulamentares, controle de ponto e controle de pagamento, aposentadoria, afastamentos para estudos, licença para tratamento de saúde, maternidade, de gala, dentre outros aspectos da vida funcional). Segundo o D_{IR}, não há preenchimento de nenhum sistema *on-line* sobre a vida funcional pela escola e quem paga o funcionário é o Estado. Embora a escola se responsabilize por informar os dados da vida do funcionário lotado na unidade escolar para a SEE/MG, este órgão não descentraliza poder para que a escola decida sobre a vida funcional, como pagamento de suas progressões, promoções na carreira e autorização para que o

⁹² No Estado de Minas Gerais, o profissional que tenha curso superior, mas não é habilitado para o conteúdo que pretende lecionar, solicita autorização a título precário à SRE. Ao apresentar a documentação exigida (diploma ou comprovante de matrícula e frequência em curso superior, histórico escolar e documentos pessoais), o setor responsável pela SRE examina os documentos e verifica a disciplina e o nível de ensino para o qual o candidato está apto a lecionar. Caso o candidato preencha as exigências mínimas, a SRE emite o CAT, que tem validade de um ano. De posse desse documento, o interessado se inscreve para concorrer às designações ou comparece

funcionário usufrua dos direitos de gozar as férias-prêmio conquistadas. Estes aspectos são normatizados pela SEE/MG⁹³ e só ocorrem com autorização expressa desse órgão. Para a escola, portanto, houve desconcentração de ações da SEE/MG para administração dos recursos humanos; porém, não houve descentralização de autonomia enquanto capacidade de decisão nos processos administrativos em relação à organização do quadro de pessoal, seleção e gerenciamento da carreira do servidor ali lotado. Por exemplo, quanto ao pagamento dos funcionários, a escola se responsabiliza por enviar a folha de frequência para a SRE, que lança os dados no Sistema de Administração de Pessoal do Estado de Minas Gerais (SISAP)⁹⁴, para que a SEPLAG libere o pagamento do funcionário. Este contato da escola com a Diretoria de Pessoal da SRE é feito mensalmente. (ALVARENGA, 2013h)

Quanto à Avaliação de Desempenho Individual dos funcionários, todos os entrevistados e membros do Colegiado Escolar discorrem que a escola dispõe de uma autonomia regulada. Conforme o VD_{4IR}, a avaliação de desempenho funcional acontece anualmente em dois momentos distintos. O primeiro momento acontece no início do ano: o servidor preenche o Plano de Gestão de Desenvolvimento Individual (PGDI) e o Diretor, com base no Plano de Metas da escola, estabelece as metas que a escola precisa atingir naquele ano. A partir dessas metas, o servidor pontua as ações que ele precisa desenvolver para atingir as metas que a escola contratualizou com a SEE/MG. Durante esse período, o Diretor acompanha e observa o trabalho dos profissionais. O primeiro momento de acompanhamento do PGDI acontece em julho; o segundo é realizado no mês de novembro. No término do segundo acompanhamento, o Diretor reúne a Comissão de Avaliação para uma avaliação individual, e ao mesmo tempo conjunta, agrupando os servidores por área. Por exemplo, de posse das pastas de todos os professores de Português, a Comissão de Avaliação de Desempenho faz um apanhado sobre o desempenho desses professores para que não haja muita divergência entre o resultado de um e de outro em relação ao resultado da escola.

pessoalmente nas escolas onde haja edital divulgado com abertura de vagas. (Informações disponíveis em: <www.mg.gov.br/governomg/portal/v/governomg>. Acesso em: 10 maio 2014.)

⁹³ A SEE/MG, anualmente, estabelece normas para a organização do quadro de pessoal nas escolas estaduais e designação para o exercício na rede pública estadual. No período de 2008-2012, vigoraram as seguintes resoluções: 2008 (Resolução SEE/MG n. 1.026, de 28 de dezembro de 2007); 2009 (Resolução SEE/MG n. 1.256, de 22 de dezembro de 2008); 2010 (Resolução SEE/MG n. 1.458, de 19 de novembro de 2009); 2011 (Resolução SEE/MG n. 1.773, de 22 de dezembro de 2010); 2012 (Resolução SEE/MG n. 2.018, de 6 de janeiro de 2012). A concessão de férias-prêmio é regulamentada pela Resolução SEPLAG n. 22, de 25 de abril de 2003 e pela Resolução SEPLAG n. 67, de 12 de dezembro de 2008.

⁹⁴ O SISAP, sistema de administração de pessoal do estado de Minas, gerencia todos os aspectos da gestão de recursos humanos, como ingresso e desligamento; movimentações funcionais e pagamento de pessoal; eventos funcionais; benefícios; informações curriculares; publicações; quadro de vagas; agenda médica; dentre outros. Contudo, no âmbito da escola, o trabalho sobre a vida funcional se processa manualmente pelo Secretário da escola, que repassa a documentação à SRE, responsável por alimentar o sistema. (ALVARENGA, 2013h)

Assim, segundo o VD_{4IR}, a Comissão de Avaliação de Desempenho faz uma comparação do desempenho dos professores de uma mesma área, faz uma análise dos trabalhos deles e monta a avaliação. Na sequência, o Diretor notifica o servidor oficialmente sobre o seu desempenho durante o ano. Caso o funcionário não concorde com o resultado apresentado, ele tem um período para entrar com recurso junto à Comissão de Avaliação para rever o resultado de sua avaliação. (ALVARENGA, 2013h)

Sobre a ADI, a EEB_{4IA} critica a falta de autonomia da escola para tornar essa ferramenta um instrumento de responsabilização do funcionário em relação ao compromisso profissional. Essa EEB_{4IA} questiona, inclusive, a necessidade de avaliação de desempenho nos moldes propostos pela SEE/MG para as escolas, pois, segundo ela, a ADI não contribui para melhorar a escola. Primeiro, porque a ADI não inibe o absenteísmo dos profissionais; segundo, porque não tem garantido os benefícios propostos no Plano de Carreira⁹⁵, que, de acordo com essa EEB, está “congelado”⁹⁶. Diante disso, a EEB_{4IA} expressa: “Então não sei para que serve esta avaliação. É um volume de trabalho que não traz nenhum retorno para a escola” (ALVARENGA, 2013n). Ao que parece, a ADI não contribui para elevar o grau de comprometimento da equipe escolar com os resultados da escola por falta de autonomia da equipe gestora.

O D_{IA} sintetizou bem o funcionamento da administração escolar sob a autonomia regulada. Para esse Diretor, o Estado vinculou demais a ADI ao Prêmio por Produtividade, vinculação que impede que o Diretor da escola e a Comissão de Avaliação façam uma avaliação criteriosa do servidor. De acordo com o relato do D_{IA}, todos os aspectos que dizem respeito ao fazer profissional do professor podem compor os critérios qualitativos da avaliação. Por exemplo, a entrega atrasada das notas dos alunos pode gerar ocorrências, o que interferirá no resultado final da avaliação. O resultado da ADI do profissional revela o seu desempenho quantitativo e qualitativo, isto é, o desempenho profissional. Outra situação comentada por este gestor refere-se à subordinação do professor à Direção escolar, principalmente no que diz respeito ao recebimento do Prêmio por Produtividade, cujo resultado final da equipe de trabalho interferirá no valor calculado para a unidade escolar. De acordo com esse Diretor, o baixo salário do professor e as péssimas condições de trabalho não

⁹⁵ O Plano de Carreira dos Profissionais da Educação, regulamentado na Lei n. 15.293/2004, atrela a Promoção e a Progressão na carreira à ADI. (MINAS GERAIS, 2004b)

⁹⁶ O governo do Estado de Minas Gerais, em 2011, congelou a Promoção prevista no Plano de Carreira dos Profissionais da Educação até dezembro de 2015. A Progressão também foi congelada, mas voltou a ser paga em janeiro de 2014, com o tempo de serviço contado a partir de janeiro de 2012. Na prática, quem foi

permitem uma avaliação séria e criteriosa, por parte da Comissão de Avaliação, pois se o professor ficar abaixo da média na ADI, isto interferirá no cálculo do Prêmio por Produtividade. Para um professor que recebe baixo salário, seria “covardia da direção” avaliá-lo de forma que o prejudicasse no recebimento do bônus (ALVARENGA, 2013c). Embora nos contratos de gestão, tanto de 1ª Etapa do AR, como o de 2ª Etapa, não seja previsto nenhum tipo de sanção aos profissionais das instituições e órgãos acordados, a vinculação do bônus à ADI parece funcionar como um instrumento de medida repressiva para o profissional (MINAS GERAIS, 2008b, 2008c, 2008d, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b, 2011c, 2011d, 2012c, 2012d, 2013a, 2013b). Todavia, a precariedade das condições de trabalho do profissional da Educação impede que o gestor escolar use este mecanismo como previsto. Como exposto no Capítulo 3, 30% da nota quantitativa da ADI do servidor avaliado corresponde ao resultado obtido na “avaliação de produtividade por equipe”, referente aos resultados pactuados na 2ª Etapa do AR, conforme sistemática de avaliação do Prêmio por Produtividade definida no Decreto n. 44.873, de 14 de agosto de 2008. (MINAS GERAIS, 2008b)

Sobre a Indicação de Diretor e Vice-Diretor para a direção da escola, como apresentado no Quadro 25 - exceto os membros do Colegiado Escolar, que veem este processo como uma condição heterônima da gestão; o VD_{4IR} e a EEB_{3IA}, que interpretam o processo de escolha de dirigentes na autonomia regulada -, os demais entrevistados disseram tratar-se de um processo autônomo. Segundo os Diretores das duas escolas, o processo é autônomo e indica maturidade democrática da gestão escolar. Conforme observa o D_{IA}:

A escola tem autonomia na **eleição** de diretor. Tem, porque o Estado tem chancelado a opinião da comunidade escolar. Porque o cargo de Diretor é um cargo comissionado, o Estado não precisaria fazer eleição para ele. Ele simplesmente indicaria. Mas por causa de acordo de greve e tudo, é feito o **processo de eleição**. Há apenas uma orientação e indicação do período do processo, o resto é a escola que monta. As formas de debate, o tempo e espaço que cada um tem que fazer, é a escola que faz. O Governador tem indicado o candidato indicado pela comunidade. Aqui sempre tem indicado o candidato mais votado, por voto absoluto. Na minha época, aqui nós tivemos três chapas, sempre tem mais de um concorrente. (ALVARENGA, 2013c)

Contudo, o processo de indicação de diretor ocorre de forma diferenciada nas duas escolas, assim como no período de 2005 a 2007. Na E.E. Ipê Amarelo, segundo o Diretor, sempre há mais de uma chapa concorrendo à vaga, o que não ocorre na E.E. Ipê Rosa, como relata seu Diretor:

Eu percebo que a escola tem autonomia. Estou nesta escola desde 2004 e falo que a escola realmente participou desse processo de indicação. Eu e a diretora anterior não

nomeado em 2004 permaneceu paralisado na carreira por mais de 10 anos. Essa situação foi regulamentada pela Lei n. 21.058, de 26 de dezembro de 2013. (MINAS GERAIS, 2013c)

tivemos concorrente, mas houve participação da comunidade na votação. Eu fui candidato único, mas achei estranho. Eu falo que fui indicado, mas eu comento sempre que nós aqui estamos devendo a nossa comunidade um processo de indicação de Diretor, um processo democrático. Se você não tem outra alternativa, como você vai escolher? Não tem opção. Desde 2004, aqui na escola ocorre candidatura única. Antes eu não sei como era. Mesmo sendo uma chapa única, a comunidade veio votar. Quanto à participação na candidatura, não há vontade por parte dos servidores de ser Diretor, muitos almejam a função de Vice-Diretor, mas ninguém que ser diretor. (ALVARENGA, 2013d)

A análise do DIR mostra que o processo de indicação de Diretor, para ser concebido como um elemento alavancador da autonomia escolar, depende das condições processuais da participação vivenciada pela comunidade escolar (DEMO, 2000). Por outro lado, a SEE/MG, ao justificar a necessidade da indicação de dirigentes escolares por meio de indicação pela comunidade, por meio de resolução, nas resoluções consultadas de 2003 a 2011, apenas a Resolução SEE n. 452, de 3 de novembro de 2003, estabelece os critérios e as condições para a indicação de candidatos ao cargo de Diretor e à função de Vice-Diretor mediante a necessidade de: i) ampliar a participação da Comunidade Escolar na gestão democrática das Escolas Estaduais; ii) promover o gerenciamento competente para que se torne efetiva a autonomia pedagógica, administrativa e financeira das Escolas Estaduais (MINAS GERAIS, 2003h). As demais resoluções, que regulamentaram o processo de indicação de gestores escolares, em 2006 e 2011, justificam o processo mediante a necessidade de “promover o gerenciamento competente das escolas estaduais e a participação da Comunidade Escolar na gestão democrática dessas unidades de ensino”. (MINAS GERAIS, 2006, 2011i)

O VD_{4IR} faz uma discussão distinta no sentido de dizer que o processo de indicação de Diretor pode ser considerado um processo que possibilita a ampliação da participação, mas não alarga a condição autônoma da escola. Ele explica que

O processo é participativo porque abre espaço para quem quiser candidatar e para votação. Tem os critérios na resolução para quem quiser se candidatar. A votação é divulgada, vêm os pais e os alunos, eles podem escolher quem eles querem. **Agora, autônomo não**, porque se a Secretária de repente não quiser, ela não vai autorizar a nomeação do candidato escolhido pela comunidade. Não que isto tenha acontecido aqui [...]. Mas, atualmente... eu não acredito neste processo como autônomo, não. Porque se a Secretária não quiser ela não indica, inclusive ela já falou sobre isto numa reunião aqui na Regional com os gestores. É um processo de indicação da comunidade, mas a competência para nomear é do Governador com a indicação da Secretária. Então, eu penso, se tiver um político com um interesse, com uma patente maior, o candidato indicado pela comunidade corre o risco de não ser nomeado. **A autonomia de fato não existe**, tanto é que fala em indicação e não em eleição, o pessoal pode indicar mas quem vai escolher de fato é o Governador e a Secretária. (ALVARENGA, 2013h)

Quanto à EEB_{3IA}, refere-se ao processo de indicação de gestores escolares como um elemento permeado por uma autonomia regulada, quando expõe:

Autonomia? Os critérios já vêm definidos pela SEE⁹⁷. Então, eu vejo que a comunidade praticamente tenta entender os critérios e segui-los. Agora, em relação à participação **no processo de eleição**, porque **é um processo de eleição**, eu vejo um processo bem democrático. Cada um usa suas armas, entre aspas, do que tem... para fazer sua campanha, mostrar o seu trabalho, seus projetos, suas ideias. O **processo de eleição** é democrático [...]. (ALVARENGA, 2013m)

O D_{IR} e o VD_{4IR} foram os únicos, dentre os quatorze entrevistados, que não trocaram a palavra indicação por eleição na entrevista semiestruturada⁹⁸. Os demais entrevistados sempre modificavam a pergunta afirmando que se trata de “Eleição de Diretor” e não de indicação. Não obstante os gestores escolares serem indicados pela comunidade escolar, por se tratar de um cargo em comissão, sua nomeação se dá pelo Governador do Estado, e o Vice-Diretor pelo Secretário de Educação.

O Colegiado Escolar, como órgão representativo da comunidade na gestão da unidade escolar, é visto pelos Diretores e pela maioria dos EEB como um órgão que dispõe de uma autonomia regulada. Apenas uma EEB, membro do Colegiado Escolar, diz que o Colegiado não tem autonomia. Já a maioria dos Vice-Diretores entende que o Colegiado tem autonomia para exercer suas funções. Apesar disso, os membros do referido órgão são categóricos ao dizer que eles não têm autonomia nos processos da gestão administrativa. Ao serem questionados se o Colegiado Escolar tem poder para definir, determinar, resolver situações inerentes aos processos da gestão escolar, os diretores se veem diante de um impasse: não sabem determinar se têm ou não poder. Segundo o Diretor, da E.E. Ipê Amarelo, “O Colegiado tem um poder político maior do que o legal. Tem o poder reconhecido pela comunidade, mas, não tem poder de decisão outorgado pela SEE/MG” (ALVARENGA, 2013c). O relato do D_{IA} parece reportar ao sentimento que a comunidade escolar tinha em relação aos Colegiados Escolares instituídos nas escolas estaduais de Minas Gerais, na década de 1980. Eles eram reconhecidos pela comunidade pelo seu papel fiscalizador e possuidor de poder deliberativo em todos os aspectos inerentes à gestão escolar. (MATTOS, 1999; ROCHA, 2000)

⁹⁷ Durante o período pesquisado (2005-2012), ocorreram dois processos de indicação de Diretor e Vice-Diretor nas escolas pesquisadas: em 2007 e em 2011. O de 2007 foi regulamentado pela Resolução SEE/MG n. 852, de 22 de dezembro de 2006, que estabeleceu os critérios para o processo, com consulta à comunidade definida para o dia 29 de abril de 2007. O de 2011, com a Resolução SEE/MG n. 1.812, de 22 de março de 2011, estabeleceu os critérios e condições para a indicação de candidatos ao cargo de Diretor e à função de Vice-Diretor. Nesse caso, a data da consulta à comunidade foi o dia 5 de junho de 2011. (MINAS GERAIS, 2003h, 2006, 2011i)

⁹⁸ “Sobre o processo de indicação de Diretor e Vice-Diretor: o(a) senhor(a) consegue perceber uma condição autônoma e participativa da comunidade nesse processo?” A pergunta foi formulada com base na nomenclatura utilizada nas resoluções da SEE/MG que regulamentam o “Processo de Indicação de Diretor e de Vice-Diretor”. Portanto, legalmente, não se trata de um processo eleitoral, mas um processo de indicação de candidato para o cargo de Diretor e para a função de Vice-Diretor pela comunidade escolar. (MINAS GERAIS, 2003h, 2006, 2011i)

O Diretor da E.E. Ipê Rosa, ao declarar sobre autonomia do Colegiado, demonstra dúvida quanto à autonomia do órgão na sua prática cotidiana quando diz:

se a gente for analisar a legislação do Colegiado, diríamos que ele tem poder, mas na prática é difícil dizer se isto funciona. O Colegiado atua mais na gestão financeira. Pensando por aí, acho que ele tem [autonomia]. No administrativo, na prática, não sei dizer se ele tem autonomia. No pedagógico ele tem as [autonomias] previstas na legislação. (ALVARENGA, 2013d)

Os próprios membros do órgão afirmam que o Colegiado Escolar não tem autonomia. No debate focalizado, os membros do Colegiado da E.E. Ipê Amarelo e da E.E. Ipê Rosa discutiram que o Colegiado tem que trabalhar de acordo com legislação. Se a decisão a ser tomada estiver prevista na legislação, ele tem autonomia, “pode por para valer”. Neste sentido, utilizam como exemplo a proibição do uso do celular pelos alunos na sala de aula. Segundo eles, antes de ser publicada a lei que proíbe o uso do celular na sala de aula, eles queriam, mas não podiam proibir o uso desse aparelho. Mas agora que tem a lei que proíbe, o Colegiado pode proibir, “baseado na legislação que proíbe o uso de celular na sala de aula o Colegiado pode ter autonomia” (ALVARENGA, 2013s). A discussão dos membros do Colegiado mostra que “se não tiver uma legislação para o Colegiado respaldar sua decisão, ele não pode definir e decidir nada” (ALVARENGA, 2013r, 2013s). Nas questões corriqueiras da escola, como assuntos referentes à disciplina de alunos, o Conselho Tutelar tem mais autonomia e é mais ativo do que o Colegiado: “Hoje, tudo é o Conselho Tutelar. O Colegiado não pode estar resolvendo coisas dos alunos; tem o Estatuto para isto” (ALVARENGA, 2013r, 2013q, 2014i). Os membros do Colegiado da E.E. Ipê Rosa concordam entre si que o Colegiado até pode sugerir o que fazer, como fazer, mas “poder para executar não tem”. O Colegiado, no entendimento deles, é para administrar questões financeiras, pois o seu foco é para o financeiro. O pouco poder que o Colegiado Escolar possui, segundo os seus membros, é para aprovar licitação e prestação de contas, “algumas coisinhas a gente aprova, como definir a cor da camiseta do uniforme, a cor da pintura da escola”. O Colegiado reafirma sua situação de autonomia com ressalvas, dizendo que o foco do Colegiado é para o financeiro, mas “assim mesmo a gente tá lá para aprovar ou desaprovar a prestação de contas. Mas no geral a gente só aprova. Tem muita coisa precisando na escola, mas a gente não pode fazer nada, a lei não permite, não temos autonomia”. (ALVARENGA, 2013s)

Os membros do Colegiado Escolar da E.E. Ipê Amarelo afirmam no debate, incisivamente, que o “Colegiado não tem autonomia”. Ao serem questionados sobre o poder de decisão, sobre a ampliação da autonomia do Colegiado Escolar ao longo dos anos no desempenho de suas competências, eles declaram que todos os aspectos da gestão escolar vêm

“impostos” pela SEE/MG, “a gente só opina, porque não pode mudar”. Segundo este Colegiado, a SEE/MG até fala “que o Colegiado é o órgão maior da escola, mas não é. Porque a maioria dos recursos já vem pré-determinados. Para mim não é o órgão maior, ele seria o órgão maior se ele tivesse autonomia, poder para tomar decisões”, relata uma professora membro do Colegiado há mais de dez anos. Na análise que os membros do Colegiado fazem, eles afirmam que a autonomia da escola não vem sendo ampliada ao longo dos anos, nem mesmo após o AR. Segundo eles, a autonomia “está sendo tirada”. Alguns membros com dois, quatro e até onze anos de efetivo exercício como membro do Colegiado Escolar mencionaram que, desde que entraram no órgão, ocorre a mesma coisa, nunca tiveram autonomia. Os membros constatam que “o que aumentou foi o trabalho. Principalmente os assuntos relativos ao financeiro”. Algumas ações, como a elaboração do Calendário, do PPP e do Regimento, o Colegiado tem que aprovar, são realizadas as reuniões para discuti-lo, mas “a legislação já determina tudo, colocando a autonomia em segundo plano”. Mesmo sabendo das dificuldades da escola em lidar com os alunos quanto à roupa com a qual eles devem frequentar a escola, o horário de entrada, o comportamento, a linguagem usada na escola, o Colegiado não pode resolver porque existem leis que determinam sobre essas questões, mesmo se a comunidade não concordar com elas (ALVARENGA, 2013r). Um professor, representante do segmento de professores atuantes em sala de aula, define a atuação do órgão Colegiado.

Talvez o Colegiado tenha se tornado um órgão homologativo, preparado para homologar as vontades e decisões do governo. Então a gente só vai ratificar o que a Secretaria, a Superintendência, o Estado define. **Então não existe autonomia.** Aumentar autonomia? Eu creio que tenha aumentado as delegações para o Colegiado, a gente faz mais coisas hoje. A gente tem que aprovar mais assuntos. Eu olho para quatro a cinco anos atrás e vejo que o Colegiado tem uma gama maior de assuntos para resolver, o **que não quer dizer que tenhamos autonomia para resolver, pelo contrário a autonomia só tem diminuído.** Só que cada dia que passa eu percebo que vieram novas delegações⁹⁹ [...]. (ALVARENGA, 2013r)

No geral, os membros do Colegiado das escolas pesquisadas compreendem que o Colegiado Escolar, como órgão representativo da comunidade, não tem autonomia para tomar decisões, consideram o Colegiado como uma organização pró-forma, que serve apenas para ratificar as decisões do Governo. O Colegiado, assim, na visão dos seus membros, cumpre as formalidades apresentadas pela SEE/MG, sanciona suas determinações. “Nós que estamos aqui sabemos realmente o que está acontecendo e poderíamos tomar um partido para melhorar

⁹⁹ As delegações citadas pelos membros do Colegiado Escolar foram omitidas a fim de resguardar a identidade da escola. Como pode ser visto ao longo deste capítulo, os projetos da SEE/MG direcionados às unidades

as coisas na escola, mas ficamos à mercê da decisão alheia. Quanto às demandas de ações, elas aumentaram, mas a autonomia não” (ALVARENGA, 2013r), fala conclusiva dos membros do Colegiado Escolar quanto a sua autonomia nos processos da gestão escolar.

Em relação aos outros aspectos que demonstram a autonomia do Colegiado Escolar, como participação em capacitação para atuarem na gestão, acesso às informações da escola e do sistema, local adequado para realizar suas atividades, de espaço apropriado para divulgar suas reuniões, ações e decisões e capacidade de definir a organização, a estrutura e as competências do órgão Colegiado, há consenso nas entrevistas realizadas com os gestores e Especialistas da Educação Básica e no grupo focal com os membros do Colegiado Escolar, nas duas escolas pesquisadas: os membros do órgão sempre receberam capacitações realizadas pela SRE, e especificamente em 2013, a Magistra¹⁰⁰ desenvolveu um curso *on-line* para os membros do Colegiado. Contudo, apenas quatro dentre os dezessete membros do Colegiado Escolar disseram que fizeram o curso. Os demais alegaram indisponibilidade de tempo. O grupo dispõe de acesso às informações na escola, mas dificilmente procura por informações por não dispor de tempo. Em relação ao local para realizar suas atividades, o Colegiado Escolar não possui espaço e nem consegue perceber que a falta de espaço próprio para reunião demonstra a sua falta de autonomia e importância como órgão representativo de uma unidade escolar, marginalizando e desvalorizando sua atuação. Quando interrogados sobre este aspecto no grupo focal, os membros do Colegiado Escolar disseram ser irrelevante o local de reunião, “qualquer lugar está bom, isto é o que menos importa”. (ALVARENGA, 2013r, 2013s)

O Regimento Escolar é visto pelos entrevistados como um documento legal, normatizador das ações da escola. Porém, segundo os pesquisados, o Regimento, apesar de ser um documento interno, elaborado pela escola, não expressa a autonomia da gestão escolar; pelo contrário, ele é visto como um documento organizador da legislação educacional produzida no âmbito nacional e estadual. Os participantes da pesquisa destacam as normatizações estaduais regulamentadoras das ações escolares. O D_{IA} e o Colegiado Escolar das duas escolas pesquisadas garantem que o Regimento Escolar não expressa a autonomia da escola. Três Vice-Diretores, pois dois não responderam à pergunta, e seis das sete EEB (uma deixou de responder à questão) sustentam que o Regimento Escolar expressa uma autonomia

escolares são diferentes em cada escola. Nesta situação, a descrição das ações do Colegiado permitiria a identificação da escola.

¹⁰⁰ MAGISTRA – Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), por meio da Lei Delegada n. 180/2011. (MINAS GERAIS, 2011g)

regulada pela normatização da SEE/MG. O Diretor, da E.E. Ipê Amarelo, explicita claramente que a escola não tem possibilidade de abordar a autonomia nos seus processos de gestão no RE, porque a SEE/MG normatiza a estrutura, o funcionamento e a organização da escola. Até mesmo os aspectos do cotidiano escolar, como vestimenta dos alunos, que, segundo ele, deveriam ser decididos pela comunidade escolar, são prescritos pela SEE/MG. (ALVARENGA, 2013r, 2013s)

O DIR, durante a entrevista não se mostrou muito à vontade para falar sobre o Regimento Escolar como expressão da autonomia da gestão. Contudo, ele apontou aspectos importantes como a generalização das leis e das normas do Sistema de Ensino Estadual, que não atendem às especificidades da escola, da comunidade onde ela está inserida, demonstrando impossibilidade legal da gestão escolar e a falta de autonomia para fazer as adequações necessárias.

[...] falar de autonomia dentro da escola é complicado. A gente percebe que não temos essa autonomia toda que é pregada pelo sistema. Na construção do Regimento e na própria construção do PPP, a gente tem a vontade de criar, colocar determinadas coisas, mas a imposição legal... Porque, infelizmente, a lei é criada dentro de uma generalidade e às vezes cada escola tem a sua especificidade, porém é obrigada a seguir essa linha geral que, de repente, não atende à comunidade e nem à própria escola. (ALVARENGA, 2013d)

Os Vice-Diretores das duas escolas são unânimes em revelar que o RE aborda a autonomia da gestão escolar como uma Autonomia Regulada. De acordo com a VD_{31A}, a escola tenta colocar todas as regras, principalmente as que definem o comportamento dos alunos de forma clara para que o aluno possa entender e obedecê-las. Mas na hora da escola aplicá-las, ela não pode agir com rigor. A escola precisa esgotar todas as possibilidades de convencimento com o aluno, o que se torna muito trabalhoso, pois a escola não tem recursos humanos para isso. Segundo esta Vice-Diretora, a autonomia da escola “é parcial, bem parcial”. Até mesmo porque, de acordo com a VD_{31A}, os pais, diante de uma dificuldade de relacionamento do filho, quando se sentem pressionados, falam - “É assim? Então eu vou à Superintendência”. Neste sentido, a VD_{31A} conclui que a autonomia da escola não dá para lidar com alunos, pais e funcionários, pois qualquer situação em que eles sentem que a escola está aplicando uma norma do Regimento que não está de acordo com as normas da SEE/MG, eles procuram a Superintendência, e a SRE, por meio do Inspetor Escolar, obriga a escola a voltar atrás, rever sua decisão. (ALVARENGA, 2013g)

Na concepção das Especialistas da Educação Básica das duas escolas não há uma autonomia expressa no Regimento Escolar, pois a escola exerce uma autonomia completamente regulada por leis, decretos, resoluções, normas e ofícios da SEE/MG.

Segundo a EEB_{1IA}, o Regimento existe para sistematizar, em um único documento, toda a legislação externa que estrutura e direciona a escola para exercer suas ações, sendo a escola obrigada a seguir a legislação em vigor (ALVARENGA, 2013j). Ela cita aspectos da avaliação da aprendizagem dos alunos e questões disciplinares, como exemplo de autonomia regulada pela SEE/MG.

A EEB_{6IR} questiona - “Autonomia no Regimento?” - e ao mesmo tempo responde: “O Regimento é muito normativo mesmo, ele está muito preso às resoluções, aos pareceres, aos decretos do sistema de ensino, então não tem como você querer fazer uma coisa diferente daquilo que já está ali” (ALVARENGA, 2013p). A EEB_{7IR} adiciona à discussão sobre a autonomia expressa no Regimento a necessidade constante de reformulá-lo para constar os novos Projetos da SEE/MG implantados na escola, pois, segundo ela, “Tudo o que acontece de novo na escola a gente tem que colocar no regimento, por exemplo, o PROETI, o PAV, o Curso Normal, o Proeja, tudo o que vem da Secretaria” (ALVARENGA, 2013q). A EEB_{7IR} e a EEB_{6IR} esclarecem que este documento só pode ser aprovado como documento legal após passar pela revisão criteriosa da Inspetora da escola, responsável por sua homologação. (ALVARENGA, 2013p, 2013q)

A análise dos membros do Colegiado Escolar, da E.E. Ipê Rosa, sobre o Regimento Escolar revela que embora ele seja um documento elaborado coletivamente pela comunidade escolar, após passar pelo crivo da inspeção escolar, a decisão final do que permanecerá normatizado é deste profissional. Note:

O Regimento depois de elaborado é enviado para a Superintendência porque nem tudo aquilo que nós discutimos vai ser aceito lá, nem tudo vai ser aprovado pela Superintendência. Porque eles vão estudar nosso regimento e se não bater com as legislações eles mandam de volta. [...]. Na minha visão tudo já vem definido por ela [SEE/MG]. Nós simplesmente colocamos no papel. Nós fazemos uma discussão, mas nossa decisão fica presa à decisão deles [SEE/MG e SRE]. O regimento não pode contemplar as decisões de uma assembleia geral, da vontade da comunidade escolar. A vontade da comunidade tem que embasar nas leis vigentes. (ALVARENGA, 2013s)

Em relação ao item autoavaliação da escola, que compõe a dimensão administrativa, os dois diretores disseram que a gestão escolar dispõe de uma autonomia regulada, enquanto os demais membros do núcleo gestor demonstraram em suas respostas que a escola tem autonomia para realizar sua autoavaliação. Segundo os diretores entrevistados, a realização da autoavaliação é uma decisão da escola. Na escola Ipê Amarelo, o Diretor considera as reuniões do Dia “D” - “Toda a Escola pode Fazer a Diferença”, como um espaço de autoavaliação. Segundo esse Diretor, o Dia “D” é um momento em que são discutidos os resultados do PROEB; ele acredita que, nesse dia, a escola faz uma autoavaliação. Mesmo

que venha um aporte da SEE para a elaboração do PIP, cada escola monta o seu, “inclusive o nosso deste ano, ainda, está nas mãos das supervisoras, elas não entregaram para a Superintendência, a Inspetora está aqui cobrando”. (ALVARENGA, 2013c)

Embora todas as escolas reconheçam fazer a autoavaliação, elas descrevem que não seguem um modelo, um crivo de autoavaliação rígida e estruturada. Os gestores afirmam que a autoavaliação é um momento espontâneo; ocorre, geralmente, em reuniões administrativas em forma de conversa e debates, enfocando aquilo que, dentro de suas limitações, a escola pode melhorar; não é algo documentado e estruturado. Como nos relatou o VD_{4IR}: “a autoavaliação acontece de maneira informal, não é imposta pela SEE. Quando as ações da escola acontecem a gente conversa, nada programado. É tudo muito tranquilo, a gente senta e comenta como tudo aconteceu, tudo muito natural, nada imposto”. (ALVARENGA, 2013h)

As EEB concordam que a gestão escolar dispõe de autonomia para se autoavaliar. Eles veem a ADI e os instrumentos de diagnóstico do PDE-escola como possibilidades de autoavaliação (ALVARENGA, 2013j, 2013l, 2013n, 2013o, 2013p, 2013q). A EEB_{3IA}, porém, diz que a SEE/MG determina a autoavaliação com a utilização dos instrumentos do Prêmio de Gestão Escolar¹⁰¹, “mesmo que a escola não concorra ao prêmio ela tem que fazer a autoavaliação e mandar para o CONSED por meio da SEE. Antes era uma decisão da escola, mas de dois anos para cá a SEE/MG tornou isto obrigatório”. (ALVARENGA, 2013m)

Quanto à autonomia da escola para identificar parceiros para a execução das ações e captação de recursos, fortalecendo a troca de experiências e a cooperação entre Estado, sociedade civil e o terceiro setor, houve divergência entre o parecer da Equipe gestora das escolas pesquisas. O núcleo gestor da E.E. Ipê Amarelo considera que a escola vive uma condição autônoma para efetivar parcerias. Todavia, a equipe da E.E. Ipê Rosa avalia que a equipe gestora não tem condições de identificar, nem de realizar parcerias, convivendo, portanto, numa situação de heteronomia. Segundo o Diretor, a E.E. Ipê Rosa está situada em uma cidade pequena, do interior do Norte do Estado, com baixo IDH, o que não permite a identificação de parceiros nos moldes que a SEE/MG exige. Havia, segundo esse Diretor, há alguns anos, a parceria entre a escola e a comunidade local - por exemplo, quando a escola precisava de uma ajuda recorria à loja comercial onde estava acostumada a comprar. A partir de 2010, legislação da SEE/MG rege que só é possível efetivar parcerias com pessoa jurídica,

¹⁰¹ O Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar é uma ação desenvolvida pelo Conselho Nacional de Educação (CONSED). A premiação tem como objetivo reconhecer a escola pública que se destacou no Estado e em nível nacional na gestão escolar. Prevê-se, com isto, desenvolver nas escolas a cultura de autoavaliação. Para que a escola concorra ao prêmio, ela deve fazer a autoavaliação de todas as dimensões da gestão, utilizando para isto um instrumento próprio do Prêmio. Para saber mais, consulte <www.consed.com.br>.

ou com associação sem fins lucrativos, funcionando assim: uma entidade faz a solicitação à escola; a escola passa para o Colegiado; se aprovado, o Diretor envia para a SEE, que firma a parceria. Portanto, a escola não tem autonomia para fazer parcerias. O mesmo acontece com o empréstimo dos bens móveis e imóveis da escola: só pode emprestar para pessoa jurídica e associação, mas, mesmo assim, depende da autorização da SEE. Para uma escola localizada no interior do Estado, cidade pequena, pobre, desprovida de indústrias, associações e grande comércio, é, segundo o Diretor, impossível qualquer tipo de parceria. Sem dizer que a decisão da SEE/MG de proibir o empréstimo dos bens da escola, como quadra, etc., para civis, de acordo com o mesmo Diretor, impediu até o bom relacionamento da escola com a comunidade. Segundo esse gestor, muitas vezes a comunidade solicita o empréstimo à escola e a escola, com muita diplomacia, tem que dizer da impossibilidade determinada pela SEE/MG (ALVARENGA, 2013d). As EEB e os membros do Colegiado Escolar, da E.E. Ipê Rosa, ratificam a fala dos gestores dizendo que a escola não tem autonomia para efetivar parcerias, não que ela não queira, mas devido à situação de marginalização social e econômica onde ela está localizada. A SEE/MG restringe até mesmo a parceria para se fazer propaganda comercial. Então, a única parceria possível, segundo os gestores, é com Prefeitura Municipal. (ALVARENGA, 2013s)

Quanto à E.E. Ipê Amarelo, a VD_{3IA} relata que a escola tem autonomia para efetivar parcerias, contando, inclusive, com diversos parceiros, como a Unimontes e faculdades particulares. Segundo ela, são as instituições que procuram a escola para propor a parceria, e a gestão sempre abraça a ideia deles. (ALVARENGA, 2013g)

Das 133 respostas dadas pela equipe gestora das escolas pesquisadas, as categorias da gestão administrativa têm as seguintes expressões em números absolutos: a expressão “não temos autonomia” foi mencionada 63 vezes; “temos autonomia regulada”, 33 vezes; “temos autonomia”, 37 vezes.

Os dados mostram que na concepção dos gestores, as escolas pesquisadas, assim como no período de 2005 a 2007, não dispõem de autonomia na gestão administrativa. Apesar de diagnosticar os problemas nos processos da gestão escolar, a equipe gestora não tem capacidade de decisão para buscar solucioná-los. O Colegiado Escolar, como órgão representativo da comunidade, não é cogestor, juntamente com a SEE/MG, mas se autodenomina como “órgão homologativo do Governo”, valida as decisões do Governo, por meio da SEE/MG, no espaço escolar em nome da comunidade escolar.

Ao escolher por eleição os membros do Colegiado Escolar e ao indicar candidatos ao cargo de Diretor e à função de Vice-Diretor, a comunidade desenvolve a participação direta, o que lhe dá a sensação de autonomia, como pode ser analisado no Quadro 25. Mas na prática real da escola e na dimensão política destes mecanismos, eles não ampliam a autonomia da comunidade escolar. Não há nas escolas pesquisadas outros órgãos representativos da comunidade escolar, além do Colegiado Escolar, obrigatório por lei, o que mostra a falta de participação afetiva.

Quanto à ADI, as unidades de ensino realizam a avaliação dos funcionários que ali estão em exercício, mas a falta da condição autônoma conquistada pela equipe gestora impede que ela seja um processo de ampliação da autonomia. A responsabilização da escola sobre os aspectos da vida funcional, por meio da desconcentração de ações, aumentou a demanda de trabalho para a equipe gestora, mas não ampliou sua autonomia administrativa. O RE permanece como documento normatizador e organizador das legislações nacionais, sobretudo estaduais, assim como a situação do Regimento, analisado no período de 2005 a 2007. Em resumo, como demonstra o Quadro 25, nas categorias relativas à definição do perfil de profissional apto a executar o PPP, à contratação desses profissionais e às decisões sobre a vida funcional, todos os entrevistados disseram que a escola não possui poder decisório sobre essas questões. Quanto à condição autônoma da equipe gestora, que lhe capacita e autoriza a identificar e efetivar parcerias com associações e o terceiro setor, embora aparentemente a escola tenha autonomia para isto, como mostra no Quadro 25, no teor das entrevistas há evidente condição heterônima. Ela pode identificar a parceria, mas somente a SEE/MG pode efetivá-la. Portanto, mesmo com o acréscimo de mecanismos da 2ª Etapa do AR na gestão administrativa da escola, como, por exemplo, identificar e efetivar parceiros, o AR não ampliou a autonomia gerencial da escola nesta dimensão. Assim, como no período anterior à contratação de resultados da escola com a SEE/MG, a equipe gestora continua sem autonomia para desenvolver suas questões administrativas.

5.3.1 O Prêmio por Produtividade: mecanismo da Gestão para Resultados nos processos da Gestão Escolar

O AR, ao acrescentar novos elementos da GpR nos processos da gestão escolar, inseriu na dimensão administrativa o compromisso da escola estadual de estimular a motivação e o comprometimento dos profissionais da educação com a GpR. Como

contrapartida dessa responsabilidade, sobretudo a de alcançar os resultados pactuados, a SEE/MG, como acordante, no contrato de 2ª Etapa do AR com as escolas da REE/MG, além de garantir a ampliação da autonomia gerencial, financeira e orçamentária, promete pagar aos funcionários da Educação um prêmio pela produtividade. Então, a partir de 2008 com a contratualização de resultados, a equipe gestora das escolas estaduais de Minas Gerais passa a dispor do Prêmio por Produtividade como mecanismo de gestão para estimular a equipe de trabalho a alcançar ou a superar as metas pactuadas, garantido pelo órgão acordante - a SEE/MG. O Prêmio por Produtividade só foi disponibilizado para as escolas em 2008, depois da primeira contratualização de resultados. Portanto, dentro do objetivo deste capítulo, ele não será objeto de comparação entre os períodos analisados. Mas considerando o objetivo geral desta dissertação, de apresentar a análise dos efeitos da 2ª Etapa do AR sobre os processos da gestão escolar, ele terá destaque neste capítulo.

Com base na pesquisa realizada, as equipes gestoras das Escolas Estaduais Ipê Amarelo e Ipê Rosa entendem a proposta do Prêmio por Produtividade tal como proposto nas políticas públicas integradas para consolidar a GpR, exposto no Capítulo 3, embora tenham opiniões diferentes sobre o uso de prêmio como bonificação para incentivar a produtividade da escola e alavancar os seus resultados.

O Ex-diretor, da E.E. Ipê Amarelo, descreve que a 2ª Etapa do AR trouxe o Prêmio por Produtividade como uma ferramenta para o “gestor trabalhar diretamente com sua equipe”. Segundo esse ED_{IA}, no seu período de gestão, no ano de 2007 a 2009, ele usou efetivamente o prêmio como instrumento de incentivo para a sua equipe alcançar os resultados. Por causa do prêmio, segundo o ED_{IA}, a SEE/MG, a SRE e a escola conseguiram alcançar bons resultados, entre 2008 e 2010, primeiros anos de pactuação de metas. Na concepção deste Diretor,

o prêmio era uma coisa bacana. Eu fazia reunião com todo mundo [da escola], parabenizava a equipe e mostrava o resultado do aluno. Mostrava que nós tínhamos a melhor nota do Norte de Minas. Chamava o pessoal do serviço geral, da secretaria, supervisores e dizia: todos contribuíram, os pais contribuíram, os alunos contribuíram, os professores contribuíram, todo mundo contribuiu. Era uma festa. Mostrava que o sistema estava integrado era uma corrente, [...] se um elo quebrar o resultado da educação não irá bem. (ALVARENGA, 2013a)

Assim como o Ex-diretor, o Diretor e a Vice-Diretora₃ da E.E. Ipê Amarelo consideram que o Prêmio por Produtividade foi criado como estratégia para incentivar os profissionais a melhorar os resultados da escola. Segundo eles, depois do prêmio os professores têm planejado mais e melhor, e, assim, a escola melhorou os seus resultados. A equipe gestora, segundo a VD_{3IA}, nas reuniões com os professores sempre deixa claro que o

PPI faz parte do AR e que o percentual de prêmio a ser recebido individualmente vai depender dos resultados dos alunos no Simave/PROEB. “A gente sempre lembra: vamos alcançar as metas porque vai ter um Prêmio por Produtividade”. (ALVARENGA, 2013a, 2013c, 2013g)

Da mesma forma, as EEB_{11A}, EEB_{41A}, EEB_{51A} dentre as cinco EEB, da E.E. Ipê Amarelo, compreendem a vinculação dos resultados do Simave/PROEB ao Prêmio por Produtividade e deste ao AR. Segundo elas, a SEE determina metas anuais para a escola e o Diretor assina um plano de metas comprometendo-se a alcançar os resultados. De acordo com essas EEB, com a assinatura do Termo de Compromisso, toda a escola se sente responsável e trabalha com os alunos para tentar alcançar as metas, depois que o aluno faz as provas do Simave/ PROEB, quando sai o resultado, dependendo de quanto a escola alcançar ou “bater as metas”. De tal modo, dependendo do percentual de alcance das metas, os profissionais da escola vão receber, segundo elas, o “décimo quarto”, como é conhecido o Prêmio por Produtividade nas escolas (ALVARENGA, 2013j, 2013n, 2013o). Apesar das EEB referenciadas conhecerem bem o Prêmio por Produtividade e o seu objetivo, de acordo com suas respostas o Diretor usa o prêmio como ferramenta de estímulo à motivação e comprometimento dos professores, mas elas não. Como relata a EEB_{41A}: “O prêmio? [Como estímulo à motivação]? Eu nunca usei isto não. Mas os gestores [diretores] normalmente usavam até o ano passado [2012]. Sempre tinha a fala 'gente nós temos que melhorar os nossos resultados olham o Prêmio por Produtividade' [...] o prêmio como incentivo é um pouco velado, mas sempre teve... nos bastidores”. (ALVARENGA, 2013j, 2013n, 2013o)

A opinião dos Colegiados das duas escolas, de dois Vice-Diretores e de duas EEB, da E.E. Ipê Amarelo e parte da equipe gestora da E.E. Ipê Rosa, contrasta com as dos entrevistados referenciados acima. Eles veem o prêmio como um instrumento de incentivo, mas não concordam com o Prêmio por Produtividade para melhorar os resultados da Educação. Segundo os membros do Colegiado, mesmo que eles não concordem com o pagamento de um prêmio pela produtividade do trabalho docente, eles trabalham para que a escola tenha bons resultados no PROEB e alcance as metas pactuadas: “lutamos para que a escola tenha bons resultados, porque o dez do aluno não é dele, é nosso. Como profissional, independente, da nossa posição crítica a favor ou contrária à política, nós temos pactuado o consenso para melhorar” (ALVARENGA, 2013r). Por sua vez, o VD_{41R}, não vê o prêmio como instrumento gerencial de estímulo e nem concorda com o seu uso pela SEE/MG: “o Prêmio por Produtividade não estimula e nem valoriza o servidor”. (ALVARENGA, 2013h)

Todavia, as respostas dos entrevistados sobre o Prêmio por Produtividade como estímulo à motivação e ao comprometimento dos profissionais para alcance das metas pactuadas foram baseadas no recebimento do bônus pelos profissionais referente aos contratos de gestão de 2008 e 2009. A partir de 2011, segundo os mesmos sujeitos pesquisados, a SEE/MG passou a não cumprir com o que “ela chama de acordo”, como se refere ao prêmio a EEB_{31A} ao criticar a falta de participação dos profissionais da escola na contratualização de resultados (ALVARENGA, 2013g). O ED_{1A} disse que o Prêmio por Produtividade era “muito bom. Ótimo. Aí começou [a SEE/MG] a atrasar, a não pagar. A região foi fraca, a Secretaria passou a régua para a média geral. Nós mesmos recebemos, em 2009, 90% do prêmio; em 2010, passou para 80% e depois abaixou para 60%” (ALVARENGA, 2013a). O VD_{4IR}, em acordo com o ED_{1A}, fala que “O prêmio é tão simbólico e ainda ficam [SEE/MG] empurrando... Os professores criticam muito o prêmio. Ele não mais motiva”. (ALVARENGA, 2013h)

O pagamento do Prêmio por Produtividade aos funcionários das escolas estaduais pesquisadas, de acordo com suas equipes gestoras, vem perdendo, ao longo de 2010 a 2012, o seu valor como mecanismo de estímulo ao alcance dos resultados, devido aos seguintes fatores: descontinuidade das políticas públicas da SEE/MG; imposição de metas pela SEE/MG ao invés de negociação com a equipe de trabalho das unidades escolares; desconhecimento pelos acordados das fórmulas de cálculo para pagamento do prêmio; independência entre os resultados do PROEB e os resultados alcançados no IDEB, no cálculo do bônus pago pelo Estado; insignificância do valor do prêmio frente ao sentimento de desvalorização e das condições precárias de trabalho dos profissionais da escola; uso dos resultados pelo Governo como propaganda política na televisão; indefinição de data para pagamento e parcelamento do bônus (ALVARENGA, 2013a, 2013c, 2013e, 2013f, 2013g, 2013h, 2013j, 2013m, 2013n, 2013r, 2013s). Aspectos que induzem, principalmente, os professores a se oporem ao prêmio como mecanismos da GpR, como mostra a EEB_{31A}, da E.E. Ipê Amarelo: “a forma como o governo faz leva o professor a resistir essas políticas”. (ALVARENGA, 2013m)

A despeito das atuais dificuldades levantadas pelos sujeitos pesquisados para efetividade do uso da premiação como mecanismo de estímulo para o alcance das metas pactuadas pela escola, nos dados coletados foram evidenciadas algumas situações provocadas especificamente por este mecanismo de gestão e pela responsabilização, as quais podem ser entendidas como efeito da 2ª Etapa do AR nos processos da gestão.

Com a onda de reformas na gestão pública em muitos países, nos últimos vinte e cinco anos, as quais efetivaram a GpR com o uso explícito de benefícios e sanções, têm-se algumas pesquisas que mostram os riscos de distorção que esses mecanismos de bonificação e *accountability* podem sofrer ao ser aplicados na gestão de serviços sociais, como a educação e saúde, quanto ao seu objetivo de incentivo sobre os resultados pactuados entre Governos e instituições, e destas com suas unidades de trabalho. (HOOD, 2006; FERNANDES; GREMAUD, 2009; PERDICARIS, 2012)

Sobre as consequências das políticas públicas educacionais associadas à bonificação por resultados e a *accountability* sobre os resultados de desempenho das escolas, Fernandes e Gremaud (2009) apontam dois riscos em potencial: i) “distorção de incentivos”, quando ocorre o ‘estreitamento’ do currículo e exclusão de alunos com suspeita de baixa proficiência; ii) *gaming*, que deriva da adoção de estratégias pelas escolas que podem alterar os resultados, sem, contudo, mudar a qualidade do ensino ministrado, como “treinar e motivar os estudantes para os testes ou excluir dos exames alunos de baixa proficiência”. (FERNANDES; GREMAUD, 2009, p. 223-224)

Ao que parece, foi o que ocorreu na E.E. Ipê Amarelo, segundo relata o seu Ex-diretor:

Eu motivava o professor sempre de duas maneiras. Primeiro, o aluno que temos é fruto do nosso trabalho. No Estado, a entrada na escola é por meio de cadastro numa central. [...] Se a escola do meu filho está com resultado ruim e eu quero mudar o meu filho de escola, ele pode ser matriculado só em fevereiro [...] Até dezembro, quando o cadastro tem início, o aluno que vai para a escola pública tem que ser de escola que não tem aquela série; aluno de escola particular e de outros municípios. Em fevereiro, a escola recebe o aluno de escola pública que tá querendo transferência, que deseja mudar de escola [...] Aí, gente, o cadastro está ao nosso favor. Se nós temos bons resultados, para manter nós vamos pegar só aluno bom e de escola particular. **A forma de ter bons alunos é ter bons resultados. Então, o que você fizer para que a escola tenha bons resultados, você vai ter uma escola filezinho. Agora, desculpe eu falar isto, que é até um pecado, mas aquele restolho, o fraco que não tem educação, o João-ninguém fruto do capitalismo selvagem, vai para as escolas fracas.** Porque para os que querem mudar de escola, a matrícula é em fevereiro, e para estes a escola não tem vaga, já está cheia. Aí eu tinha liberdade para dizer: não tem vaga. Eu motivava assim. [...] Tem que incluir, mas eu estava no sistema... Por isso eu saí da gestão [...] Eu fiz o jogo, mas joguei muitas pessoas à margem. Muitos alunos fazendo tratamento, querendo sair das drogas, eu fiz sair da escola [...]. Queria ter uma escola boa; o sistema é assim. O sistema é muito cruel. Aí entra o prêmio. O primeiro incentivo era selecionar o aluno e depois o Prêmio por Produtividade. Selecionando o aluno, eu tinha o prêmio. Aí, a gente fazia uma festa maravilhosa. (ALVARENGA, 2013a, grifos nossos)

Assim, o relato do Ex-diretor da E.E. Ipê Amarelo distorcia a proposta de incentivo da GpR para garantir a bonificação dos profissionais da escola. No seu entendimento, um resultado abaixo da meta comprometeria a premiação de sua equipe de trabalho. Daí, uma das formas de evitar um resultado ruim era selecionar os alunos que seriam matriculados de

acordo com o resultado da escola de procedência. A estipulação de Prêmio por Produtividade pelo sistema de ensino mineiro indiretamente levou o Gestor da E.E. Ipê Amarelo a impedir a matrícula de alunos provenientes de escolas públicas com baixo resultado no Simave/PROEB e a excluir alunos identificados com alta vulnerabilidade social.

Os aspectos do risco “distorção de incentivos” de políticas públicas educacionais com metas e bonificações detectados na E.E. Ipê Amarelo não foram encontrados na E.E. Ipê Rosa, talvez por ela ser a única escola existente no município.

Quanto ao segundo risco, exposto por Fernandes e Gremaud (2009), o *gaming*, que compreende o treinamento do aluno e o seu incentivo para fazer os testes, foi encontrado nas duas escolas pesquisadas. O estímulo do aluno para realizar o teste nas escolas, de acordo com as EEB, abrange a distribuição de notas e brindes, brincadeiras especiais, ginástica para relaxamento, mensagens de incentivo e lanches especiais no dia da prova, como pode ser detectado no relato da VD_{5IR}:

Sempre falo: vamos fazer uma mensagem especial e escrever no quadro para os alunos; vamos fazer uma vaquinha e comprar uma caixa de bombom, se a escola não poder dar, oferecer uma lanche especial, um café para os alunos - estas coisas que vieram agora no Caderno do Guia de Boas Práticas para o Especialista da Educação¹⁰². E aí minha preocupação como Vice-Diretora aumentou porque eu tenho a responsabilidade de motivar o aluno, motivar o professor, motivar o especialista. (ALVARENGA, 2013i)

Outro item do *gaming* que ocorre nas duas escolas é o treinamento dos alunos. De acordo com algumas EEB, os alunos são treinados para os exames com base nos descritores do PROEB e no uso de itens das avaliações de Português e Matemática, como descrevem a EEB_{7IR} e a EEB_{21A}:

Nós, especialistas, os professores de Matemática e de Português, mesmo sem os resultados do Simave do ano anterior, começamos o trabalho de intervenção no início do ano. Então, quando as meninas da SRE chegam para acompanhar o PIP, o trabalho já está sendo feito desde o início do ano com as turmas do 9º ano e do 3º ano. São as turmas que a gente mais foca, porque elas é que vão ser avaliadas. A gente faz a avaliação diagnóstica com base nas avaliações do PROEB. (ALVARENGA, 2013q)

De acordo com a Especialista da Educação Básica₂, da E.E. Ipê Amarelo:

No acordo com as metas, os números já vêm prontos da Secretaria. O sistema quer a qualquer custo elevar os números... os índices de aprovação e de excelência na educação. Então, fizeram acordo de resultado com o Prêmio por Produtividade: faz isto que eu te dou isto. A partir daí, o que aconteceu nas escolas? Desde o 1º ano do Ensino Fundamental o aluno é treinado para fazer estas provas do Simave até ele

¹⁰² A Vice-Diretora, ao mencionar o Caderno de Boas Práticas das EEB, refere-se ao material elaborado pela SEE/MG, com os profissionais da Educação, com o objetivo de guiar as equipes de trabalho no alcance dos resultados pactuados. Os guias foram elaborados para todas as áreas de atuação, sendo: Caderno de Boas Práticas para os Inspectores e Analistas Educacionais, para os Gestores Escolares, para os Especialistas da Educação Básica, para os Professores do Uso de Biblioteca, para os Professores do Tempo Integral e para os Professores Alfabetizadores. (MINAS GERAIS, 2010d, 2010e, 2010f, 2010g, 2010h, 2010i)

chegar no 3º ano. Eu, enquanto professora, já fiz apostilas e mais apostilas. Saía em tudo quanto é *site* na internet procurando questões do Simave... Escolas que tinham o caderno do Simave. Porque como a Teoria de Resposta ao Item (TRI), tem um banco de itens e este banco é enorme. Eles sempre colocam as questões que vão para uma escola e que não são as questões que vão para a outra. [...] Então a gente, enquanto professora, saía... eu tinha uma colega e dizia: “Ah, manda para mim tal questão assim e assim.... Você tem uma avaliação referente a este descritor? Manda para mim e tal.” [...] A gente ficava trocando itens e a partir daí a gente montava uma apostila... Eu já montei com dinheiro do meu próprio bolso. A minha intenção era fazer um trabalho paralelo, eu sempre fiz isto. Eu não trabalhava só a questão da apostila. Eu trabalhava todo o teor. A estruturação do exercício é assim. [...] Então todas as escolas treinam literalmente os alunos para fazerem essas provas e consequentemente os resultados se elevam. Aqui nós treinamos. Assim, o acordo é cumprido e o Prêmio por Produtividade acontece. (ALVARENGA, 2013)

Com base nas escolas pesquisadas, a sua equipe gestora vivencia uma condição de heteronomia na gestão administrativa. Tendo por base os elementos inseridos pela 2ª Etapa do AR no eixo administrativo e os seus mecanismos anteriores à contratualização de resultados - como a autoavaliação; a implementação de processos administrativos com o uso de novas tecnologias; a efetivação de parcerias com a sociedade civil e o terceiro setor para a execução das ações e captação de recursos; bem como a bonificação como instrumento de gestão para direcionar a escolar e gratificar individualmente os membros desta equipe com o Prêmio por Produtividade -, não houve ampliação da autonomia escolar nesta dimensão, após a contratualização de resultados. A prerrogativa da SEE/MG de garantir a ampliação administrativa para escolas estaduais ainda não foi efetivada no eixo administrativo, pois permanece sem autonomia.

5.4 A autonomia financeira

A base da autonomia financeira da gestão escolar, posta nos documentos oficiais nacionais e no âmbito do Estado de Minas Gerais, que vigorou até o período de 2005 a 2007, era transferência de recursos financeiros do órgão gestor do sistema educacional para a Caixa Escolar vinculada à escola e sua capacidade de decisão sobre a aplicação desses recursos. A construção da autonomia na gestão escolar ocorre, portanto, na transferência de recursos pela SEE/MG às escolas estaduais, por meio da Caixa Escolar, como garantia de autonomia e de participação, abrange o recebimento de recursos provenientes do PDDE, para executar ações do PPP; recursos para as despesas cotidianas e de manutenção; planejamento e aplicação de recursos pela comunidade escolar (BRASIL, 2001, 2014). A estes elementos da gestão financeira da escola, a SEE/MG, por meio da 2ª Etapa do AR, promete ampliar a autonomia financeira e orçamentária da gestão escolar.

O Quadro 26 mostra a condição da gestão escolar na dimensão financeira, após a efetivação do contrato de resultados com a SEE/MG, com base na entrevista realizada com os gestores das escolas pesquisadas: Diretor, Vice-Diretor, Especialista da Educação Básica e membros do Colegiado Escolar.

Quadro 26 - Condição da autonomia da gestão financeira de escolas estaduais no Norte de Minas Gerais após a 2ª Etapa do AR em 2008

Categorias relativas à Dimensão Financeira			
Sujeito da Pesquisa	Planejamento	Alocação	Providências e tomada de decisões
D _{1A}	R	R	R
D _{1R}	H	R	R
VD _{11A}	H	R	H
VD _{21A}	A	A	A
VD _{31A}	R	R	R
VD _{41R}	H	H	H
VD _{51R}	R	R	R
EEB _{11A}	R	R	R
EEB _{21A}	H	R	H
EEB _{31A}	R	R	R
EEB _{41A}	R	R	R
EEB _{51A}	R	R	H
EEB _{61R}	R	A	R
EEB _{71R}	R	A	A
SpC _{1A}	H	H	H
SpC _{1R}	H	H	H
SdpC _{1R}	R	R	R
SaC _{1R}	H	H	H

Fonte: Elaboração própria.

Nota: A= autonomia; R = autonomia regulada; H = heteronomia.

Quanto ao planejamento, aplicação de recursos e tomada de decisões, na gestão financeira o D_{1A} menciona que a Caixa Escolar tem uma “certa autonomia”. Cita, por exemplo, que apesar de o Presidente da Caixa Escolar não ter poder para comprar a cadeira que ele mais gostar, ele vai perguntar:

Que tipo de carteira eu vou comprar? Eu posso comprar a mais cara desde que prever a qualidade, eu posso fazer isso. Então a escola tem certa autonomia. Eu não posso estipular sabão em pó “Omo”, mas eu posso trazer nas suas qualificações uma situação até que não vai entrar no Omo, mas, que aproxime pelo menos ao similar. [...] Outro exemplo, a gente tinha a possibilidade de comprar um bebedouro ou um ar condicionado para a Secretaria. É um calor, o sol bate na sala dela o dia inteiro, é impossível trabalhar ali. Mas o Colegiado optou pelo bebedouro; a Secretaria continua sem o ar condicionado. O dia que aparecer uma verba e o Colegiado votar para a compra do ar condicionado, tudo bem, a gente compra. Só que **isto só é**

possível com o PDDE. Só o PDDE é que dá esta autonomia para fazer este tipo de compra. Porque é destinado 30% do valor para capital e 70% para custeio. **O Projeto da poupança jovem também dá essa autonomia.** O programa paga R\$50,00 por aluno inscrito. Aí a gente pode comprar com este dinheiro, ele é mais livre. Aí a gente acaba arrumando a escola. Com este dinheiro nós já compramos a fanfarra, compramos mais bebedouros, bebedouros maiores... compramos *Datashow*. O que não dá para fazer com outros recursos, porque a resolução não deixa por força de lei. Com a QUESE, que é a manutenção e custeio não pode... Olha, para você ter uma ideia: a QUESE é tão surreal que nós temos um ar condicionado que eu não estou conseguindo dar manutenção nele. Porque todo o orçamento que me deram é de 70% do valor do aparelho novo. Eu não posso consertar. Só que ele fica quebrado porque eu não posso comprar outro novo. Ai eu fico pechinchando para ver se consigo arrumar. Enquanto isso, os profissionais trabalham no calor. (ALVARENGA, 2013c, grifos nossos)

O D_{IR} é categórico ao dizer que a gestão escolar não tem autonomia para planejar a aplicação dos recursos financeiros recebidos pela Caixa Escolar¹⁰³. Comparando a explicação desse Diretor com o processo de gestão de recursos financeiros da escola no período de 2005 a 2007, o seu relato demonstra que a CE continua a receber os recursos da SEE/MG e do FNDE e aplicá-los na escola para assistência aos alunos. A SEE/MG continua a enviar os recursos através de “Termo de Compromisso”, acompanhado do “Plano de Trabalho”. O Diretor da escola continua a ser, automaticamente, após eleito, o presidente da CE – responsável pela assinatura dos Termos de Compromisso e por todo o processo financeiro da Associação.

Quanto à procedência dos recursos, com base nas entrevistas, grupo focal e documentos, como Atas e Processos de Prestação de Contas das escolas pesquisadas, as transferências continuam sendo realizadas pela SEE/MG e o FNDE, as mesmas recebidas pela CE antes da contratualização de resultados. Da mesma forma, os valores recebidos pela CE variam de acordo com o programa/projeto e continuam sendo os mesmos, em relação ao período de 2005 a 2007: o valor para compra de merenda escolar; o valor destinado à manutenção e custeio; o PDDE - recursos considerados de transferência anual pela escola, segundo o D_{IR}. Além desses, de acordo com o D_{IR}, a CE recebe os advindos das ações e projetos da SEE/MG implantados na escola. Como nos mostra este Diretor, a CE recebe, durante o ano, vários Termos de Compromisso de valores pequenos e esporádicos, como recurso para avaliação do PAAE; para confecção de cartas para os pais; para as turmas de Aceleração (antigo PAV), para o Aprofundamento de Estudos, dentre outros. Sobre este caso, o diretor critica a atuação da SEE/MG, que gera sobrecarga de trabalho à direção da escola:

¹⁰³ A regulamentação sobre transferência, utilização e prestação de contas de recursos financeiros repassados às Caixas Escolares das unidades de ensino da REE/MG está prevista no Decreto n. 45.085, de 8 de abril de 2009; na Resolução SEE/MG n. 1.346, de 8 de junho de 2009, e, posteriormente, na Resolução SEE/MG n. 2.245, de 28 de dezembro de 2012. (MINAS GERAIS, 2009g, 2009h, 2012h)

“Isso, para a gente na escola, acaba gerando um ônus muito grande em relação à gestão do tempo, pois o mesmo trabalho que você tem para gastar R\$10.000,00; você tem para gastar R\$300,00”. (ALVARENGA, 2013d)

Com base na resposta do D_{IA}, do VD_{2IA} e da VD_{5IR}, a partir de 2009, a SEE/MG acrescentou um novo tipo à “licitação” no processo de compra realizado pela CE, sendo necessário a formação de uma “Comissão de Licitação”, que deve ser composta por três membros titulares e três suplentes, representantes indicados e eleitos pela comunidade escolar. (ALVARENGA, 2013d, 2013f, 2013i)

O D_{IR} relata que, após a assinatura do “Termo de Compromisso”, quando ele constata que o dinheiro foi creditado em conta, “vem a parte trabalhosa da escola”, pois dependendo da quantidade do recurso a CE deve fazer um processo de licitação ou um processo de dispensa de licitação. Se a escola define que vai fazer um processo de licitação, de acordo com o valor, “atualmente acima de R\$7.000,00”, o Presidente deve convocar a “comissão de licitação” para montar todo o processo licitatório. É o diretor da escola quem define o material, a quantidade, o valor disponível e passa para a Comissão de Licitação dar continuidade ao processo. A comissão elabora o edital, convida as empresas, recebe as propostas, abre os envelopes. Após a abertura dos envelopes, a comissão informa a empresa vencedora e abre um prazo de três dias para as outras empresas entrarem com recursos. Se não houve nenhum recurso, a comissão apresenta para o presidente da CE, que vai fazer a abdicação e convocar a empresa vencedora para o fornecimento (ALVARENGA, 2013d). Em alguns casos, segundo o D_{IR}, pode haver a dispensa da licitação. Quando isto acontece, o Presidente da CE define o material de que vai precisar, faz um mínimo de três orçamentos e o Colegiado Escolar é convocado para analisar, tendo liberdade para aprovar ou não o processo de dispensa.

Outra forma de compra introduzida na escola após a contratualização de resultados, segundo o D_{IR}, é a chamada pública. Neste tipo de licitação, obrigatoriamente 30% do valor para a merenda escolar tem que ser adquirida do pequeno produtor local. É um gênero de licitação totalmente específico: o produtor, juntamente com a EMATER, elabora um projeto de preços e traz toda a documentação. O Presidente da CE, junto com o Colegiado, analisa quem tem o menor preço.

O processo de aquisição e prestação de contas, apesar de mais burocrático, em relação ao período anteriormente analisado, por acrescentar novas modalidades licitatórias, segue, praticamente, a mesma sistemática apresentada no Capítulo 4. O D_{IR} expõe que, após a aquisição do material, um dos funcionários da escola, membro do “Conselho Fiscal”, recebe o

produto e faz a conferência para que o Tesoureiro efetue o pagamento. Depois disso, faz-se a prestação de contas, geralmente pelo diretor ou Assistente Técnico da Educação Básica – ATB/contabilidade, profissional contratado pela SEE/MG após o novo modelo de compra determinado pela nova regulamentação do processo de compras. Organizada toda a documentação, o Diretor, Presidente da CE e do Colegiado Escolar, como observa o D_{IR}, apresenta a prestação de contas para os membros do Colegiado. Sendo aprovada pelo órgão, o próximo passo é enviá-la para a SRE. O Colegiado participa do planejamento e da prestação de contas; inclusive, o Diretor tem que comunicar ao Colegiado a disponibilidade de recursos (ALVARENGA, 2013d). Quanto à autonomia da equipe gestora neste processo, o Diretor, da E.E. Ipê Rosa diz:

De certa maneira, a gente tem o poder de definir o que a gente pode comprar, mas entra a questão de definir o que não podemos comprar, mas o que vai dar para fazer com o dinheiro recebido. Basicamente, é para a manutenção da escola. [...] **Não temos recurso orçamentário**. Não há a mínima chance de fazer uma previsão orçamentária, até mesmo porque a escola recebe o recurso de acordo com o número de alunos e quantidade de alunos é muito volátil. (ALVARENGA, 2013d, grifo nosso)

Como pode ser observado no Quadro 25, quanto ao planejamento, aplicação e autonomia para imediata tomada de providências, os entrevistados analisam que a condição da gestão transita entre ter autonomia regulada e não ter autonomia. Como há predominância do uso da expressão “temos autonomia regulada” (30 citações) contra 18 “não temos autonomia” e apenas seis “temos autonomia”, conclui-se que as escolas pesquisadas apresentam uma condição de autonomia regulada pela SEE/MG. A esse respeito, o VD_{4IR} destaca que a escola não tem autonomia para gerir os recursos financeiros e fala da vinculação da escola aos ideais da SEE/MG, bem como da falta de infraestrutura para funcionamento dos Projetos Estruturadores da SEE/MG, principalmente do Projeto Escola de Tempo Integral, situação que a equipe gestora da escola não tem autonomia para modificar. (ALVARENGA, 2013d)

A Vice-Diretoras, da E.E. Ipê Rosa, que na época da entrevista estava trabalhando como Assistente Técnico da Educação Básica (ATB/Contabilidade), ao relatar sobre o seu trabalho permite que se entenda como ocorre o exercício da autonomia regulada na gestão financeira.

A gente tem autonomia de montar o cardápio e fazer as compras. Obrigatoriamente na compra da merenda, 30% tem que ser destinada à aquisição de produtos do pequeno produtor, agricultura familiar, para incentivar a produção. [...] Material de consumo do PROETI são os professores do projeto quem define. A gente faz uma **listinha** dentro da realidade e passa para eles fazerem as adequações. [...] A verba do PAAE já vem determinado para comprar o material do PAAE. As do Professor da

Família já vem material de consumo e vem para comprar algumas coisas já determinadas para gastar com o projeto. Então tem verba que já vem com o destino certo, você não pode mudar, o objeto vem definido. Agora, tem verba que você pode, a verba de manutenção e custeio, pode fazer um reparo, mas não é para qualquer tipo de reparo, dependendo da situação não pode, você tem que **olhar direitinho as normas**. Mas no geral funciona assim, vem quase tudo determinado. [...] Então tem verba que já vem determinada a gente não pode mudar, a gente **não tem autonomia para modificar**. [...] **A gente faz o planejamento de acordo com o recurso que chega**. Igual a merenda, a gente tem autonomia, porque a gente vai montar o cardápio e como a gente vai comprar do produtor, a gente vai ter que adequar a produção local e o material de consumo básico que a escola precisa no dia a dia [...] Como o PDE-escola era recurso do PDDE, veio uma verba altíssima e depois veio outra para complementar. Tudo que os professores colocaram no projeto veio. Tudo. Eles fizeram reunião, definiram o que precisavam, chegou o recurso foi feito a [...]. (ALVARENGA, 2013i, grifos nossos)

Os membros do Colegiado Escolar são mais exatos ao responder que eles não têm autonomia para decidir sobre os recursos financeiros recebidos pela Caixa Escolar aplicados na escola e nem recursos suficientes para implementar as ações pedagógicas da escola, como comenta um aluno membro do Colegiado: “Eu sei que o recurso não é suficiente, porque o livro [didático] de Química e Física vem com várias experiências, mas a escola não tem dinheiro para montar um Laboratório de Ciências e nem para comprar o material necessário” (ALVARENGA, 2013s). Segundo os membros do Colegiado, planejar quando receber o recurso, o valor a ser recebido e sobre as necessidades da escola que requer gastos, elaborar o plano de aplicação não faz parte do fazer do órgão Colegiado. Um professor, membro do Colegiado da E.E. Ipê Amarelo diz que a impressão que ele tem é que nos últimos cinco anos a demanda de trabalho para o Colegiado Escolar aumentou, sem contudo ocorrer a descentralização de autonomia para o órgão. (ALVARENGA, 2013r)

Na análise documental dos Termos de Compromisso da E.E. Ipê Amarelo e da E.E. Ipê Rosa (ALVARENGA, 2014g, 2014h) e de Atas do Colegiado Escolar das mesmas escolas (ALVARENGA, 2014i, 2014j), não foi possível verificar a existência de uma condição autônoma diferente da situação comentada pelos membros do Colegiado Escolar, até mesmo porque os documentos são incisivos e respaldados em legislações específicas, como descreve a introdução de um dos documentos que compõe a Prestação de Contas, onde consta o número do Termo de Compromisso, o ano, a data de sua assinatura pelo Presidente da Caixa Escolar: “portanto, se submete [o Diretor como Presidente da Caixa Escolar] aos procedimentos estabelecidos no Decreto Estadual n. 45.085/2009 e Resolução SEE/MG n. 1.346/09, devendo ser utilizado em estrita observância da legislação e em conformidade com o regulamento próprio de licitação da Caixa Escolar, sob pena das **sanções legais previstas**”. (ALVARENGA, 2014h, grifo nosso)

A partir da análise das fontes documentais das duas escolas pesquisadas, foi possível levantar os recursos financeiros recebidos por elas ao longo de 2008 a 2012, o que possibilitou a verificação da procedência e o montante dos recursos financeiros recebidos pela CE, após a formalização do contrato da 2ª Etapa do AR. Assim, numa análise comparativa com os recursos recebidos pelas mesmas escolas no período de 2005 a 2007, pode-se verificar se houve a ampliação da autonomia financeira e orçamentária prevista na 2ª Etapa do AR. A condição autônoma da gestão escolar, segundo Mello (1993), requer maior transferência de recursos financeiros para a Caixa Escolar, para que ela possa subsidiar financeiramente as necessidades das unidades escolares às quais estão vinculadas. O Quadro 27 apresenta os recursos financeiros aplicados nas escolas Ipê Rosa e Ipê Amarelo, no período de 2008 a 2012.

Quadro 27 – Recursos financeiros aplicados na E.E. Ipê Amarelo e na E.E. Ipê Rosa, no período de 2008-2012

E.E. Ipê Rosa					
Procedência: projeto e entidade	Ano				
	2008	2009	2010	2011	2012
Manutenção e custeio - QUESE/SEE	26.080,70	9.772,00	19.759,00	13.076,00	9.058,00
Merenda para o EF/SEE	18.744,00	-	-	-	-
Merenda para o Ensino Médio noturno/SEE	3.195,94	-	-	-	-
Merenda para alunos do EF e Médio/SEE	-	33.600,00	39.360,00	36.900,00	43.560,00
Reforma do prédio/SEE	370.500,84	-	-	-	-
PDDE/FNDE	3.171,20	5.558,40	34.000,00	5.608,80	-
Projetos do governo/SEE	34.013,00	22.499,88	9.710,00	20.343,00	11.757,00
Reforma de mobiliários/SEE	-	-	-	-	-
Projeto da escola financiado pela SEE	-	-	-	-	-
Aquisição de mobiliários e equipamentos/SEE	-	-	40.100,00	27.760,00	23.307,00
Aquisição de carteiras/SEE	-	-	-	-	-
Total	455.705,68	71.430,28	142.929,00	109.296,60	87.682,00
E.E. Ipê Amarelo					
Procedência: projeto de origem e órgão de transferência	Ano				
	2008	2009	2010	2011	2012
Manutenção e custeio - QUESE /SEE	42.141,20	51.094,50	52.419,00	51.554,40	76.637,50
Merenda para o EF/SEE	42.465,75	-	-	-	-
Merenda para EM – noturno/SEE	11.759,44	-	-	-	-
Merenda para todos os alunos (EF e Médio) /SEE	-	100.840,00	128.640,00	119.700,00	129.680,00
Reforma do prédio /SEE	151.022,92	-	-	-	-
PDDE/FNDE	8.016,30	19.411,10	16.046,40	20.544,80	15.396,40
Projetos do governo/SEE	36.645,00	84.736,00	56.504,94	68.541,00	45.567,00
Reforma de mobiliários/SEE	-	-	-	-	-
Projeto da escola financiado pela SEE	16.205,24	32.926,00	6.000,00	-	12.000,00
Aquisição de mobiliário e equipamentos/SEE	292.940,00	32.600,00	-	-	2.490,00
Aquisição de carteiras/SEE	-	-	50.000,00	-	60.000,00
Total	601.195,85	321.607,60	309.610,34	260.340,20	341.770,90

Fonte: Elaboração própria.

Dados da E.E. Ipê Rosa disponíveis nos processos de Prestação de Contas (2008-2012), e da E.E. Ipê Amarelo disponíveis nos Livros Atas do Colegiado Escolar (2008-2012).

Os recursos aplicados nas escolas pesquisadas, como se pode observar no Quadro 27, em comparação com os dados apresentados na dimensão financeira do Capítulo 4, apresentam

a mesma procedência e advêm dos mesmos projetos (ALVARENGA, 2014c, 2014d, 2014e, 2014f, 2014g, 2014h, 2014i, 2014j). Quanto à procedência dos recursos recebidos pela CE vinculada às escolas pesquisadas, é da SEE/MG e do FNDE, assim como no período de 2005 a 2007. A SEE/MG, como órgão executivo da administração direta, transfere para a CE os recursos advindos do tesouro estadual, do FUNDEB; do QUESE e de outras fontes, e os transfere para a Caixa Escolar¹⁰⁴. O FNDE transfere os recursos do PDDE¹⁰⁵.

Assim, como no período de 2005 a 2007, com base nas entrevistas e na análise documental, os recursos financeiros são repassados às CE por meio de transferências financeiras voluntárias da SEE/MG e do FNDE; portanto, não são recursos orçamentários e nem financeiros. A transferência de recursos da SEE/MG à Caixa Escolar se dá mediante assinatura do Termo de Compromisso, o que ocorre de acordo com a conveniência e a disponibilidade de recurso da SEE/MG. Com base na pesquisa realizada, não há estratégia por parte da SEE/MG para atender às necessidades da escola, salvo em alguns casos, como registrado nas atas, de solicitação de recursos para resolver problemas emergenciais da escola. Um bom exemplo da transferência de recursos pela SEE/MG para a CE desarticulada da necessidade da escola é o recebimento de um recurso financeiro pela CE para aquisição de carteiras para a E.E. Ipê Amarelo: conforme registro da Ata do Colegiado dessa escola, em 2010, lhe foram destinados R\$50.000,00 para compra de carteiras. Todavia, o Livro Ata do Colegiado de 2011 mostra que a gestão escolar despendeu um longo período divulgando e organizando o processo de doação de carteiras para entidades civis sem fins lucrativos do município. Quando chegou 2012, ela recebeu mais R\$60.000,00 para aquisição de carteiras. (ALVARENGA, 2014i)

Com base no argumento do Diretor da E.E. Ipê Rosa e nas fontes documentais, os recursos financeiros recebidos pela CE, provenientes da QUESE (destinado à manutenção/custeio e transferido pela SEE/MG); o recurso destinado à aquisição de merenda escolar (transferido pela SEE/MG) e o PDDE (transferido pelo FNDE) são, considerados pela escola, os “recursos de transferência anual” (ALVARENGA, 2013d). Assim, ao tirar do Quadro 26, os recursos financeiros destinados a ações específicas, como as dos Projetos Estruturadores, planejadas pela SEE/MG, e acordados na 2ª Etapa do AR, com previsão

¹⁰⁴ As transferências financeiras realizadas pela SEE, por intermédio de Termos de Compromisso, são decorrentes da descentralização da execução de suas ações, caracterizando-se como transferências voluntárias, beneficiando as caixas escolares. (MINAS GERAIS, 2009g)

¹⁰⁵ Os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) são orçamentariamente apropriados pela SEE/MG e diretamente transferidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) às Caixas

orçamentária na LOA, restaria para a escola os recursos de “repasso anual”, que compreenderia os demonstrados no Quadro 28.

Quadro 28 – Recursos anuais aplicados na E.E. Ipê Rosa e na E.E. Ipê Amarelo, no período de 2008-2012

E.E. Ipê Rosa					
Procedência: projeto e entidade	Ano				
	2008	2009	2010	2011	2012
Manutenção e custeio – QUESE/SEE	26.080,70	9.772,00	19.759,00	13.076,00	9.058,00
Merenda para o EF/SEE	18.744,00	-	-	-	-
Merenda para o Ensino Médio noturno/SEE	3.195,94	-	-	-	-
Merenda para alunos do EF e Médio/SEE	-	33.600,00	39.360,00	36.900,00	43.560,00
PDDE/FNDE	3.171,20	5.558,40	34.000,00	5.608,80	-
Total	51.191,84	48.930,40	93.119,00	55.672,80	52.618,00
E.E. Ipê Amarelo					
Procedência: projeto de origem e entidade	Ano				
	2008	2009	2010	2011	2012
Manutenção e custeio - QUESE/SEE	42.141,20	51.094,50	52.419,00	51.554,40	76.637,50
Merenda para o EF/SEE	42.465,75	-	-	-	-
Merenda para EM – noturno/SEE	11.759,44	-	-	-	-
Merenda para alunos (EF e Médio) /SEE	-	100.840,00	128.640,00	119.700,00	129.680,00
PDDE/FNDE	8.016,30	19.411,10	16.046,40	20.544,80	15.396,40
Total	104.382,69	171.345,60	197.105,40	191.799,20	221.713,90

Fonte: Elaboração própria.

Dados da E.E. Ipê Rosa disponíveis nos processos de Prestação de Contas (2008-2012), e da E.E. Ipê Amarelo disponíveis nos Livros Atas do Colegiado Escolar (2008-2012).

Considerando que a ampliação da autonomia financeira para a gestão escolar prevista nos termos da 2ª Etapa do AR é a ampliação dos recursos financeiros aplicados na escola antes da contratação de resultados, o Quadro 29 mostra o total de todos os recursos financeiros recebidos pelas CE vinculadas às Escolas Estaduais Ipê Amarelo e Ipê Rosa ao longo de 2005 a 2012, o que permite comparar o montante de recursos recebidos pelas escolas antes e depois da formalização do contrato de gestão para resultados. Na sequência apresenta-se o Quadro 30 que mostra os recursos de “transferência anual” às CE das mesmas escolas no período de 2005 a 2012, possibilitando comparar os recursos anuais aplicados nas escolas sem os Projetos Estruturadores do governo e sem os recursos destinados à ampliação e reforma de prédio escolar.

Quadro 29 – Recurso financeiro recebido pela Caixa Escola vinculada às E.E. Ipê Amarelo e Ipê Rosa, no período de 2005-2012

E.E. Ipê Rosa								
Total	Ano							
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
	177.784,16	39.249,64	45.031,30	455.705,68	71.430,28	142.929,00	109.296,60	87.682,00
E.E. Ipê Amarelo								
Total geral	Ano							
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
	252.241,39	188.323,96	183.300,85	601.195,85	321.607,60	309.610,34	260.340,20	341.770,90

Fonte: Elaboração própria.

Dados da E.E. Ipê Rosa disponíveis nos processos de Prestação de Contas (2005-2012), e da E.E. Ipê Amarelo disponíveis nos Livros Atas do Colegiado Escolar (2005-2012).

Quadro 30 – Recurso financeiro de transferência anual recebido pela Caixa Escolar vinculada às E.E. Ipê Rosa e Ipê Amarelo, no período de 2005-2012

E.E. Ipê Rosa								
Total	Ano							
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
	23.940,86	32.294,64	38.269,30	51.191,84	48.930,40	93.119,00	55.672,80	52.618,00
E.E. Ipê Amarelo								
Total	Ano							
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
	43.612,02	62.985,20	63.193,80	104.382,69	171.345,60	197.105,40	191.799,20	221.713,90

Fonte: Elaboração própria.

Dados da E.E. Ipê Rosa disponíveis nos processos de Prestação de Contas (2005-2012), e da E.E. Ipê Amarelo disponíveis nos Livros Atas do Colegiado Escolar (2005-2012).

Portanto, as escolas pesquisadas, no seu período de gestão, de 2008 a 2012, assim como no período de 2005 a 2007, gerenciam as questões financeiras baseadas na autonomia regulada, pois o planejamento e a destinação dos recursos financeiros aplicados pela Caixa Escolar na escola de vinculação são deliberados pela SEE/MG. Desta forma, fica evidenciado que a 2ª Etapa do AR não ampliou a autonomia gerencial da equipe escolar na dimensão financeira.

Quanto à ampliação da autonomia financeira e orçamentária dos acordados, prevista na 2ª Etapa do AR, ainda que os recursos financeiros aplicados nas escolas pesquisadas sejam recebidos pela Caixa Escolar, possuidora de capacidade legal para exercer a autonomia descentralizada pela SEE/MG, o resultado da pesquisa, na gestão financeira, demonstrou que a SEE/MG, ao manter a equipe gestora sob a autonomia regulada, retira a autonomia dessas Associações.

Assim sendo, na dimensão financeira da gestão escolar, após a 2ª Etapa do AR, não houve ampliação da autonomia gerencial, nem financeira, nem orçamentária, como prevista nos contratos de gestão no período de 2008 a 2012. Apesar da equipe gestora das escolas pesquisadas entender que os processos da dimensão financeira são gerenciados na condição regulada da autonomia, à luz do referencial teórico a sua condição é heterônima. As escolas

estaduais pesquisadas, portanto, não implementam condição autônoma para fazer jus a medidas ampliativas de autonomia gerencial, financeira e orçamentária, prevista nos contratos da 2ª Etapa do AR, nos quais são acordadas e, portanto, beneficiárias desta prerrogativa.

5.5 A participação da comunidade escolar nos processos da gestão

A exposição deste tópico busca responder se houve ampliação da participação da comunidade escolar nos processos da gestão escolar após a contratualização de resultados das equipes de trabalho nas escolas estaduais de Minas Gerais com a SEE/MG. Para tanto, a análise dos dados coletados evidencia como ocorreu a participação da comunidade de escolas da REE/MG nos processos de gestão, no período de 2008 a 2012. O resultado da análise, da condição participativa da comunidade escolar nos processos da gestão, está apresentado no Quadro 31.

A participação da comunidade escolar na dimensão pedagógica em relação à elaboração do currículo, do PPP e do plano pedagógico acontece de forma passiva e instrumental, segundo a equipe gestora. A comunidade escolar se sente pressionada pela garantia e oportunidade de participação apregoada no sistema educacional (ALVARENGA, 2013o, 2013q). Como exemplo de participação obrigada no planejamento, a EEB_{51A} relata que legislação vigente no Estado de Minas Gerais torna obrigatória a participação dos professores nas reuniões de planejamento. Eles têm que cumprir o Módulo II na escola - hora destinada ao planejamento extra classe (ALVARENGA, 2013o). O tipo de participação que ocorre nas escolas pesquisadas é voluntária, mas, considerando que a forma da participação é passiva sob o aspecto instrumental, tem-se uma participação voluntária provocada. A posição da participação da comunidade neste grau retrata que a equipe gestora e a comunidade escolar somente têm acesso às informações da SEE/MG, sendo possível manifestar alguma reação às informações sem garantia de ser ouvida. Este resultado indica que a equipe gestora, como representante da comunidade escolar, não tem nenhum poder de decisão; a participação acontece para cumprir com as formalidades previstas nas legislações que apregoam os benefícios da participação. A condição heterônima da comunidade impede que ela desenvolva a condição participativa real na gestão pedagógica.

Quadro 31 – Condição da participação da comunidade escolar nos processos da gestão de escolas da REE/MG, na Região Norte, no período de 2008-2012, conforme os sujeitos pesquisados

Participação																						
Sujeito	Formas		Aspecto		Tipo		Grau							Nível de Decisão						Exercício		Categoria da gestão
	A	P	I	A	V	C	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	S	R	
Dimensão Pedagógica																						
VD _{4IR}		X	X		X		X											X		X		Currículo
SpC _{1A}		X	X		X		X											X		X		Planejamento
EEB _{6IR}		X	X		X		X			X				X				X		X		PPP
SpC _{1R}		X	X		X					X			X		X					X		
Dimensão Administrativa																						
D _{1R}	X		X		X				X									X		X		Escolha de Diretor
VD _{21A}	X		X		X							X						X		X		
VD _{31A}		X	X		X				X									X		X		
VD _{4IR}	X		X		X				X							X				X		
EEB _{11A}	X		X		X				X									X		X		
EEB _{21A}	X		X		X				X							X				X		
EEB _{31A}	X		X		X				X							X				X		
VD _{21A}	X			X	X		X											X		X		Parceria
VD _{21A}		X	X		X					X						X				X		Regimento Escolar
VD _{4IR}		X	X		X		X			X					X					X		
VD _{5IR}		X	X		X					X					X					X		
EEB _{41A}		X	X		X					X					X					X		
EEB _{6IR}		X	X		X		X			X					X					X		
EEB _{7IR}		X	X		X					X					X					X		
SpC _{1A}		X	X		X					X					X					X		
VD _{31A}		X	X		X				X										X	X		ADI
VD _{5IR}		X	X		X				X										X	X		
EEB _{6IR}		X	X		X				X										X	X		
EEB _{7IR}		X	X		X				X										X	X		
SpC _{1R}		X	X		X				X										X	X		
SpC _{1R}			X		X				X										X	X		
SdpC _{1R}		X	X		X				X										X	X		
VD _{31A}		X	X		X				X										X	X		Colegiado Escolar
EEB _{31A}		X	X		X				X										X	X		
EEB _{41A}		X	X		X				X										X	X		
EEB _{7IR}		X	X		X				X										X	X		
SpC _{1A}		X	X		X				X										X	X		
EEB _{6IR}	X			X									X	X	X	X	X	X	X	X	X	Autoavaliação
Dimensão financeira																						
SpC _{1A}		X	X		X				X										X	X		Poder de decisão
SpC _{1R}		X	X		X				X										X	X		

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa realizada. (ALVARENGA, 2013c, 2013d, 2013e, 2013f, 2013g, 2013h, 2013i, 2013j, 2013l, 2013m, 2013n, 2013o, 2013p, 2013q, 2013r, 2013s, 2014i, 2014j)

Nota: Forma (A = ativa; P = passiva); Aspecto (I = instrumental; A = afetiva); Tipo (P = provocada; C = concedida); Grau (1 = a comunidade recebe informação da SEE/MG e deve acatá-las; 2 = consulta facultativa: a SEE/MG, se quiser, ao tomar decisão, consulta os membros da comunidade; 3 = consulta obrigatória: a SEE/MG é obrigada a consultar a comunidade escolar sobre as decisões inerentes à escola; 4 = elaboração de planos: a comunidade elabora seus documentos e tem autonomia para executá-los; 5 = cogestão: as decisões da escola são cogeadas entre Comunidade escolar e SEE/MG; 6 = delegação: a escola recebe ordens da SEE/MG para executar suas atividades com maior liberdade; 7 = autogestão: ápice da autonomia e da participação); Nível de decisão (1 = a escola formula suas próprias doutrinas e políticas; 2 = determina seus objetivos, metas e estratégias de trabalho; 3 = elabora planos e projetos; 4 = aloca os recursos financeiros e administra as operações financeiras; 5 = executa ações que são determinadas por órgãos externos; 6 = avalia e analisa os resultados); Exercício (S = simbólica; R = real).

Na gestão administrativa, a participação é identificada pelo envolvimento da comunidade escolar na escolha dos seus dirigentes; na identificação de parceria; na Avaliação de Desempenho Individual dos profissionais da escola; no Colegiado Escolar, está obrigada por determinação legal em todas estas categorias. Nestas categorias a SEE/MG se propõe a consultar a comunidade escolar e a considerar sua decisão. Isto fica evidenciado principalmente quanto à escolha dos gestores escolares. O Governador nomeia o Diretor escolar, após a sua indicação pela comunidade escolar; na Avaliação de Desempenho Individual, a SEE/MG utiliza os resultados desta avaliação realizada pela equipe gestora e pela Comissão de Avaliação de Desempenho para garantir a “Promoção” e a “Progressão” na carreira do servidor e para pagamento do Prêmio por Produtividade; os membros do Colegiado Escolar são eleitos diretamente pela comunidade escolar para mandato de dois anos definidos em resolução própria; na parceria, a comunidade pode identificar parceiros da sociedade civil e do terceiro setor, mas somente a SEE/MG poderá formalizar a parceria. Quanto à participação na elaboração do Regimento Escolar, não há determinação formal da participação da comunidade, mas a falta de autonomia nas decisões funciona como desestímulo à participação. Na autoavaliação, a influência da determinação da SEE/MG se faz por meio do Instrumento de autoavaliação do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar. A capacidade de decisão e de participação da escola permite-lhe elaborar planos e projetos internos e apresentá-los para aprovação e financiamento pela SEE/MG, como pode ser observado no Quadro 27 quando a E.E. Ipê Amarelo recebe recursos financeiros da SEE/MG para custear projetos elaborados na própria escola (ALVARENGA, 2014g, 2014i). Todavia, a comunidade escolar, junto com a equipe gestora, deve executar as ações determinadas pela SEE/MG no exercício da participação simbólica.

Nos processos da gestão financeira, a forma de participação na E.E. Ipê Amarelo e na E.E. Ipê Rosa acontece de forma passiva. Conforme previsto na legislação do Estado de Minas Gerais, num modelo de participação e autonomia legal e operacional, a SEE/MG está obrigada a consultar a equipe gestora, mas como a equipe gestora não tem autonomia, sua

participação ocorre para executar as ações determinadas pela SEE/MG. Essas circunstâncias posicionam o exercício da participação da escola na dimensão financeira: no exercício simbólico, a comunidade pensa que participa voluntariamente e a SEE/MG estimula esta participação, enquanto na prática ela não se torna real.

O Quadro 32 contém os assuntos das reuniões da comunidade escolar da E.E. Ipê Amarelo, no período de 2008 a 2012. Os dados da escola E.E. Ipê Rosa não foram apresentados porque, essencialmente, os assuntos são os mesmos. Os temas das reuniões demonstram a gama de compromissos que os membros do Colegiado Escolar discutem e a quantidade de reuniões de que os membros do Colegiado Escolar participam para cumprir as determinações da SEE/MG. Assim como na E.E. Ipê Rosa, no período de 2005 a 2007, o assunto predominante nas reuniões do Colegiado Escolar da E.E. Ipê Amarelo, no período de 2008-2012, continua a ser as questões financeiras, como indicam as linhas realçadas em negrito. Mesmo que a escola não tenha autonomia na dimensão financeira, a equipe diretiva continua a dispende tempo e energia na execução de tarefas, desconcentradas pela SEE/MG, que requerem gastos financeiros.

Quadro 32 – Assuntos das reuniões do Colegiado Escolar da E.E. Ipê Amarelo, no período de 2008-2012

(continua)

Assunto da Reunião
Ano 2008
Análise e aprovação de projetos do Programa de Desenvolvimento Profissional (PDP).
Ratificar os critérios complementares de distribuição de aulas e turmas.
Analisar plano de aplicação de recurso. Indicação de candidato à função de Vice-Diretor.
Assembleia geral extraordinária para alteração estatutária da CE. Reforma do Estatuto da Caixa Escolar e adequações ao Código Cível Brasileiro, Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002.
Empossar a nova diretoria da CE – Ata registrada em cartório.
Assembleia geral - estudar a Resolução SEE/MG n. 1.059/2008, que dispõe sobre o Colegiado Escolar.
Analisar e aprovar prestação de contas. Plano de aplicação.
Estudo da Resolução n. 1.059/2008 - Colegiado Escolar. Prestação de contas.
Empossar os novos membros do Colegiado, conforme Resolução n. 1.059/2008
Analisar e aprovar plano de metas da escola. Plano de aplicação de recursos.
Deliberar sobre a cessão da escola para hospedar alunos do JEMG.
Análise e aprovação de prestação de contas. Aprovação de plano de aplicação.
Reunião extraordinária. Análise e aprovação de prestação de contas e plano de aplicação.
Reunião Extraordinária. Análise e aprovação do plano de aplicação do termo de compromisso.
Desocupação do espaço que era destinado à cantina na escola – reunião extraordinária.
Reunião ordinária. Abertura de envelopes de cotação de preços para reforma.
Reunião ordinária. Análise do Plano de aplicação e prestação de contas.
Prestação de contas. Apreciação da indicação dos membros para compor a comissão de avaliação de desempenho.
Deliberar sobre a nomeação da comissão para processo de alienação de bens inservíveis do patrimônio da escola.
Ordinária. Avaliação de desempenho do Diretor, plano de aplicação de recursos e prestação de contas.
Prestação de contas. Reunião extraordinária.
Extraordinária. Prestação de contas. Plano de aplicação. Indisciplina de alunos.
Aprovar calendário de reposição de paralisação e greve, conforme orientação da SEE.
Aprovação de plano de recursos; indisciplina de aluno.
Aprovação de Plano de Aplicação. Disciplina de aluno e aprovação de plano curricular para o EM.
Referendar Plano Curricular do 2º ano do Ensino Médio.
Prestação de contas.
Plano de aplicação de recursos. Apresentação dos critérios para escolha de turmas/aulas para o ano de 2009
Ano 2009
Aprovação de calendário, do orçamento de mobiliário e equipamentos e currículo do Ensino Médio. Os funcionários alegaram que todos funcionários da escola estão sendo avaliados pelos resultados do SIMAVE, e o desempenho dos alunos em LP e Matemática poderá e deverá melhorar, com o aumento de número de aulas dessas disciplinas.
Aprovação do Plano de Aplicação de recursos. Recomposição de alunos no Colegiado. Prestação de contas.
Aprovação de projeto do PDP.
Prestação de contas.
Prestação de contas.
Plano de aplicação.
Indicar servidor para participar do Progestão. O Diretor, de posse do nome dos inscritos, levou ao Colegiado, que votou.
Aprovação de plano de aplicação.
Prestação de contas. Parcerias.
Análise e aprovação do Plano de aplicação. Prestação de Contas.
Recomposição do Colegiado. Reunião com a Inspetora. Estudo sobre Progressão parcial.
Progressão parcial dos alunos. Reunião com a presença da Inspetora.
Análise e aprovação de prestação de contas.
Prestação de contas. Questões disciplinares. Análise e aprovação da autoavaliação - Prêmio de Gestão.
Análise e aprovação de Plano de aplicação de recursos.
Plano de aplicação.
Prestação de contas.
Analisar e aprovar plano de aplicação.
Aprovação do calendário para reposição de aulas. Plano de aplicação. Estudo da Lei n. 18.354, de 27/09/2009.
Plano de aplicação. Prestação de contas.
Plano de aplicação. Dar parecer de dispensa de licitação ou inexigibilidade de plano de aplicação de recursos.
Análise e aprovação de Termo de Compromisso. Análise de solicitação de dispensa de licitação.
Prestação de contas. Plano de aplicação.
Prorrogação do Termo de Compromisso do PDDE devido à data de assinatura do termo. Plano de aplicação
Indicação de professor para compor a Comissão de Avaliação de Desempenho no matutino.
Análise e aprovação de prestação de contas. Plano de aplicação.

Quadro 32 – Assuntos das reuniões do Colegiado Escolar da E.E. Ipê Amarelo, no período de 2008-2012

(continuação)

Assunto da Reunião
Ano 2009
Análise e aprovação de plano de aplicação.
Aprovação de plano curricular para o 3º ano do Ensino Médio para 2010. Aprovação de calendário escolar. Aprovação de critérios para distribuição de turmas e aulas.
Aprovação plano curricular Ensino Médio. Plano de Aplicação.
Ano 2010
Reunião com alunos para escolher membro do Colegiado Escolar.
Plano de aplicação. Prestação de contas.
Aprovar proposta de parceria, apesar de entender que a decisão final sobre a parceria será da SEE/MG.
Prestação de contas. Plano de aplicação.
Reunião dos membros do Colegiado - veteranos e eleitos. Resolução SEE/MG n. 1.506, de 19 de fevereiro de 2010.
Plano de aplicação.
Análise e aprovação de dispensa de licitação.
Dispensa de licitação. Plano de aplicação.
Dispensa de licitação. Plano de aplicação. Prestação de contas. Análise da autoavaliação do Prêmio de Gestão.
Aprovação de calendário, ofício circular n. 118/2010 - organização do calendário escolar para repor greve.
Analisar as inscrições para o processo de indicação da função de Vice-Diretor.
Análise da autoavaliação da escola no prêmio de gestão de acordo com o instrumento próprio.
Plano de aplicação. Dispensa de licitação. Termo de Pactuação de metas - assinado pelo Colegiado.
Análise e aprovação de plano de aplicação. Dispensa de licitação.
Plano de aplicação. Dispensa de licitação.
Dispensa de licitação.
Dispensa de licitação.
Plano de aplicação. Análise e aprovação do processo de licitação.
Avaliação de desempenho de Diretor. Dispensa de licitação. Análise e aprovação de prestação de contas.
Plano de aplicação.
Prestação de contas. Análise de dispensa.
Plano de aplicação. Dispensa. Critérios para designação de pessoal. Análise de planos curriculares para 2011.
Ano 2011
Plano de aplicação. Dispensa de licitação.
Doação de carteiras para entidade sem fins lucrativos. Foi divulgada a doação de carteiras usadas.
Dispensa de licitação. Situação funcional de professores (faltoso).
Dispensa de licitação.
Prestação de contas. Plano de aplicação de recursos.
Doação de carteiras – situação amparada na Resolução SEE/MG n. 37/2010 em seus artigos 31 e 32.
Referendar a proposta de devolução no valor de R\$3.000,00. Serviço já executado.
Prestação de contas. Dispensa de licitação.
Prestação de contas.
Prestação de contas.
Análise dos envelopes da chamada pública/aquisição de produtos da agricultura familiar para merenda.
Compor a comissão organizadora do processo de indicação de Diretor. Resolução SEE/MG n. 1.819, de 22/03/ 2011.
Eleição dos membros suplentes da Comissão de Licitação.
Prestação de contas.
Dispensa de licitação.
Dispensa de licitação. Prestação de contas.
Autoavaliação referente ao Prêmio de gestão. Ano-base 2010. Todos avaliaram a escola acima da média.
Dispensa licitação. Pactuação de metas do PROEB 2011-2014, elaborado pela SEE/MG assinado pelo Colegiado.
Prestação de contas.
Dispensa de licitação. Prestação de contas.
Dispensa de licitação. Prestação de contas.
Prestação de contas. Indicação de candidato a Vice-Diretor.
Dispensa de licitação. Estudo de legislação que determina o que comprar para a merenda escolar.
Abertura de envelope de licitações.
Dispensa de licitação. Prestação de contas.
Indicação de membro para recomposição da Comissão de Avaliação de Desempenho.
Dispensa de licitação.
Dispensa de licitação. Prestação de contas.
Prestação de contas. Dispensa de licitação.

Quadro 32 – Assuntos das reuniões do Colegiado Escolar da E.E. Ipê Amarelo, no período de 2008-2012

(conclusão)

Ano 2012
Prestação de contas.
Proceder à posse do Diretor recém-nomeado como Presidente do Colegiado.
Dispensa de licitação.
Prestação de contas. Dispensa de licitação.
Plano curricular para o 2º ano de EM para 2012.
Análise de processo de Dispensa de licitação. Formação de comissão especial para processo de baixa patrimonial.
Abertura de envelopes de chamada pública – proposta para aquisição de gêneros alimentícios da agricultura familiar.
Dispensa de licitação.
Deliberar sobre a transição e posse dos novos membros do Colegiado eleitos em março de 2012. O processo de eleição, amparado no Decreto n. 43.602, de 19 de setembro de 2003 e na Resolução n. 2.034, de 14 de fevereiro de 2012.
Prestação de contas. Dispensa de licitação.
Análise de proposta de adesão ao Prêmio de Gestão.
Análise e ratificação de dispensa de licitação.
Análise de dispensa de licitação. Indicação de membros para compor a Comissão Especial de Alienação (leilão).
Dispensa de licitação.
Dispensa de licitação. Prestação de contas.
Dispensa de licitação e prestação de contas.
Dispensa de licitação e prestação de contas.
Dispensa de licitação.
Dispensa de licitação.
Prestação de contas e dispensa de licitação.
Prestação de contas. Apresentação de plano curricular dos cursos técnicos.
Prestação de contas. Dispensa de licitação. Indisciplina de aluno.
Capacitação sobre a Resolução SEE/MG n. 2.034, de 14 de fevereiro de 2012. Estrutura e funcionamento do Colegiado.
Dispensa de licitação. Indicar duas pessoas para Comissão de acompanhamento da aplicação das provas do PROEB.
Prestação de contas e dispensa de licitação.
Prestação de contas. O PDDE – o FNDE decidiu em legislação que o recurso 80% custeio e 20% capital.
Dispensa de licitação e aprovação de prestação de contas.
Dispensa de licitação e prestação de contas.

Fonte: Elaboração própria com base nas atas do Colegiado Escolar da E.E. Ipê Amarelo de 2008-2012. (ALVARENGA, 2014i)

Nas atas do Colegiado Escolar da E.E. Ipê Amarelo, quanto nas da E.E. Ipê Rosa, foram identificadas várias comissões instituídas nas escolas com a participação da comunidade. Ao que parece, a formação das comissões ocorre por determinação da SEE/MG e seus membros são indicados pelo Colegiado Escolar. Há registro de Comissão de Licitação, Comissão de Indicação de Diretor, Comissão de Avaliação de Desempenho, Comissão de Eleição dos membros do Colegiado, Comissão de aplicação dos testes do PROEB, Comissão de Baixa Patrimonial, Comissão Especial de Alienação de Bens, além da presença de dois Conselhos: o Fiscal e o de Classe. (ALVARENGA, 2014i, 2014j)

As Comissões referenciadas pelos entrevistados foram: a de Avaliação de Desempenho e a de Licitação. Mesmo assim, em nenhum momento elas foram identificadas como instrumentos de participação pelos entrevistados. Provavelmente, isto se deve às condições de autonomia regulada e de heteronomia vivenciadas na gestão escolar, além do caráter obrigatório da participação para execução de tarefas desconcentradas pela SEE/MG para as escolas, por meio das referidas comissões e na elaboração de documentos escolares.

Portanto, a participação nas escolas pesquisadas, no período de 2008 a 2012, ocorreu sob a condição passiva, a comunidade participava no sentido instrumental da determinação legal e dos benefícios previstos pela SEE/MG, caracterizando, assim, a participação voluntária provocada. Quanto ao grau de participação, a SEE/MG, por força legal, consultava as unidades de ensino, não tendo, todavia, obrigatoriedade de executar suas ações em detrimento das consultas realizadas. Quanto ao nível de proximidade das escolas da SEE/MG, enquanto órgão detentor do poder, as escolas se enquadram no nível cinco, executa ações que são determinadas pela SEE/MG, no exercício da participação simbólica.

5.6 Considerações finais

A gestão democrática da educação no espaço escolar brasileiro é um preceito constitucional amparado nas políticas públicas do Estado de Minas Gerais desde os anos 80. O PDEMG/2011 expõe que o fortalecimento da direção da escola, a implantação de colegiados e a ampliação da autonomia administrativa, financeira e pedagógica são conquistas da determinação do Estado de que as escolas sejam cada vez mais “autogeridas” e cada vez menos “tuteladas” – administradas, dirigidas - pelo poder público. (MINAS GERAIS, 2011f)

As escolas públicas estaduais, parte do sistema de ensino estadual e na condição de órgãos executores das ações desconcentrada da SEE/MG, não tem direito à autonomia por

descentralização de poder, contudo, o conteúdo das políticas públicas mineira, até o período de 2007, destaca a autonomia como um princípio a ser garantido, dando a este princípio da gestão democrática na educação mineira o status de estratégia política governamental. A partir de 2008 com a consolidação da gestão gerencial no Estado, os documentos das políticas públicas educacionais refere-se à autonomia da gestão escolar como um princípio sólido na gestão educacional a ser ampliado.

Com o objetivo de evidenciar se houve ampliação da autonomia gerencial, financeira e orçamentária, e a participação após a contratualização de resultados das escolas pesquisadas com a SEE/MG, expõe-se a análise comparada do grau de autonomia e de participação da comunidade escolar nos processos da gestão das E.E. Ipê Amarelo e Ipê Rosa antes e depois da contratualização de resultados, por meio da 2ª Etapa do Acordo de Resultados.

Na dimensão pedagógica, embora, predominantemente a equipe gestora use os termos “temos autonomia parcial”, “certa autonomia”, “autonomia relativa”, “autonomia entre aspas”, categorizadas como “autonomia regulada” (152 citações do total de 240, conforme Quadros 23 e 24); os argumentos analisados à luz do referencial teórico, a análise documental e a discussão do grupo focal com o Colegiado Escolar, demonstrada no Quadro 24, aproxima a autonomia regulada da heteronomia. Embora, não haja menção de uma autonomia regulada pelos Inspectores Escolares pelos entrevistados, como no período de 2005 a 2007, a falta de autonomia em detrimento do excessivo controle normatizador, hierárquico e por resultados da SEE/MG sobre os processos pedagógicos das escolas pesquisadas manifesta-se via mecanismos de gestão do sistema de ensino, por meio dos seguintes mecanismo de padronização de organização e consenso na gestão das escolas pesquisadas: i) controle burocrático/normatizador - concretiza por meio das legislações normatizadoras da organização pedagógica da escola como formas de avaliação e recuperação da aprendizagem do aluno, determinação curricular, definição de tempo, espaço e calendário escolar; ii) controle estatal - efetiva por meio da padronização curricular e a vinculação do CBC ao Simave; criação de índices de resultados da aprendizagem dos alunos (IDEB e proficiência); avaliação sistêmica (Proeb/Simave); alinhamento das estratégias da escola às estratégias do governo por meio dos Projetos Estruturadores (Projeto Escola Referência - com seus subprojetos – GDP, GDPEAS, PDP e PDPI; PEAS, PROETI, PAV, Projeto Escola Viva Comunidade Ativa, Aprofundamento de Estudos, Promédio, PEP, Projeto Poupança Jovem, Projeto Professor da Família e PIP); vinculação das avaliações internas ao Programa de Avaliação da Aprendizagem; iii) controle hierárquico - ocorre por meio do monitoramento *in*

loco das escolas pelos Analistas Pedagógicos do PIP II/CBC, da SEE/MG e SRE, através dos Analistas da SEE/MG que monitoram a SRE, dos Analistas Inspectores e Analistas Educacionais da SRE ao exercer a supervisão, coordenação, orientação e fiscalização dos órgãos na hierarquia inferior do escalonamento vertical; iv) controle por resultados – advém da definição de metas pela SEE/MG para as escolas estaduais, contratualização de resultados das escolas com a SEE/MG por meio da 2ª Etapa do AR e assinatura do Plano de Metas; v) controle social - realizado por meio de assembleia geral realizada no dia D – “Toda a comunidade participando”; Comissão de acompanhamento da aplicação das provas do PROEB/Simave; publicação dos resultados nos canais de comunicação e placas afixadas nas escolas; vi) responsabilização da equipe de trabalho pelos resultados da aprendizagem dos alunos, quando a SEE/MG vincula os resultados da “Avaliação de Produtividade da Equipe” à “Avaliação de Desempenho Individual”; vii) responsabilização social dos serviços educacionais prestados pelos profissionais públicos; viii) Transferência do planejamento a longo prazo efetivado por meio do Projeto Político Pedagógico da escola, documento reconhecido nas políticas públicas educacionais nacionais e estaduais como catalizador da autonomia da gestão escolar, pelo planejamento estratégico “Plano de Intervenção Pedagógica”, plano de curto prazo, com foco nos resultados educacionais e no contrato de resultados.

Portanto, as escolas pesquisadas demonstram não ter autonomia pedagógica, pois cumprem determinações externas e têm o seu fazer atrelado às decisões externas, rígido controle e responsabilização por resultados e social pela SEE/MG, vivenciando assim a heteronomia nos seus processos de gestão. Em comparação à gestão pedagógica anterior à contratualização de metas na 2ª Etapa do AR, caracterizada como “autonomia regulada”, o contrato de gestão não proporcionou e nem ampliou a autonomia gerencial na área pedagógica, como previsto no contrato de 2ª Etapa do AR, pelo contrário, a ampliação do controle do Estado e a responsabilização da equipe de trabalho, sem autonomia gerencial, evidenciou, de forma peculiar, a heteronomia nos processos da gestão pedagógica.

Na Gestão administrativa, a sua equipe gestora vivencia uma condição de heteronomia. Tendo por base a análise comparada dos elementos inseridos pela 2ª Etapa do AR no eixo administrativo e os seus mecanismos anteriores à contratualização de resultados: i) a autoavaliação atrelada à obrigatoriedade de inscrição no Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar; ii) implementação de processos administrativos com o uso de novas tecnologias, sistemas próprios da SEE/MG e da SEPLAG (SISAP); iii) o papel da escola em

identificar parcerias com a sociedade civil e o terceiro setor para a execução das ações e captação de recursos e a efetivação da parceria que só pode ser realizada pela SEE/MG; iv) total desconcentração das ações relativas à gestão da vida profissional dos funcionários lotados nas escolas da SEE/MG para as escolas, excetuando a capacidade de decisão dos processos de seleção e gerenciamento da carreira; v) bonificação como instrumento de gestão para direcionar a escolar e gratificar individualmente os membros desta equipe com o Prêmio por Produtividade; vi) confirmação do lugar de homologador do Colegiado Escolar de decisões e processos já decididos anteriormente pela SEE/MG, e nesse papel se ocupa mais das questões financeiras (aprovação de plano de aplicação de recursos, licitação e prestação de contas). Portanto, não houve ampliação da autonomia escolar nesta dimensão, após a contratualização de resultados. A prerrogativa da SEE/MG de garantir a ampliação administrativa, assim como na dimensão pedagógica, para escolas estaduais ainda não foi efetivada, o eixo administrativo permanece sem autonomia e cada vez mais controlado, sem que a escola tenha capacidade de autogerir.

Na dimensão financeira, no seu período de gestão, de 2008 a 2012, assim como no período de 2005 a 2007, a equipe gestora gerencia as questões financeiras baseadas na autonomia regulada, pois o planejamento e a destinação dos recursos financeiros aplicados pela Caixa Escolar na escola de vinculação continuam a ser deliberados pela SEE/MG. Desta forma, fica evidenciado que a 2ª Etapa do AR não ampliou a autonomia gerencial da equipe escolar na dimensão financeira. Apesar da imposição de maior controle social sobre os processos financeiros da escola a partir de 2008, como a inserção de novas formas de licitação e criação da Comissão de Licitação, não houve ampliação da autonomia gerencial. Quanto à ampliação da autonomia financeira e orçamentária dos acordados, preconizada como incentivo na 2ª Etapa do AR, ainda que a SEE/MG tenha a possibilidade de reconhecer a capacidade legal da Caixa Escolar para exercer a autonomia descentralizada pela SEE/MG, o resultado da pesquisa, na gestão financeira, demonstrou que a SEE/MG, assim como no período de 2005-2007, continua a manter a equipe gestora sob a autonomia regulada, sem permitir o exercício da autonomia dessas Associações.

Assim sendo, na dimensão financeira da gestão escolar, após a 2ª Etapa do AR, não houve ampliação da autonomia gerencial, nem financeira, nem orçamentária, como prevista nos contratos de gestão no período de 2008 a 2012. Apesar da equipe gestora das escolas pesquisadas entender que os processos da dimensão financeira são gerenciados na condição regulada da autonomia, à luz do referencial teórico a sua condição é heterônima. As escolas

estaduais pesquisadas, portanto, não implementam condição autônoma para fazer jus a medidas ampliativas de autonomia gerencial, financeira e orçamentária, prevista nos contratos da 2ª Etapa do AR, nos quais são acordadas e, portanto, beneficiárias desta prerrogativa.

Considerando toda a exposição da análise participativa da comunidade nas escolas pesquisadas, tem-se o seguinte quadro da condição participativa em cada dimensão da gestão escolar, no período de 2008 a 2012. Na dimensão pedagógica, o envolvimento da comunidade nas questões pedagógicas ocorria de forma passiva, pois era dado aos seus membros a oportunidade de participar em detrimento dos benefícios da participação definida pela SEE/MG, conduzindo a comunidade ao tipo de participação oferecida em determinações legais, ocorrendo de maneira voluntária mas provocada. Quanto ao grau, a comunidade recebia informações da SEE/MG sobre como proceder nas questões pedagógicas, e deveria acatá-las. Essa situação submete a comunidade ao nível de executora de tarefas determinadas pela SEE/MG. Comparando a condição participativa da comunidade após a contratualização de resultados com o período anterior ao contrato, 2005 a 2007, constata-se que a 2ª Etapa do AR não possibilitou a ampliação da participação da comunidade nos processos pedagógicos da gestão escolar, contrariamente, houve retração do grau de participação pois as escolas tinham maior poder de decisão para elaborar o seu PPP – o que induz a classificação da participação no nível de elaboração de planos, após a contratualização de resultados a participação da comunidade escolar se enquadra no nível de recebimento de informação.

Na dimensão administrativa, a participação se configura na forma passiva, embora, em alguns momentos, como a indicação de Diretor e a eleição dos membros do Colegiado Escolar, a comunidade exerça uma participação ativa, pois a escolha por meio do voto oferece oportunidade à comunidade para participação direta. Mesmo assim, a participação configura-se, majoritariamente, na forma passiva, sobre as possibilidades legais, gerando a participação provocada. Em relação ao grau de participação, a comunidade recebe informação da SEE/MG e deve cumpri-las, sob determinação legal, posicionando-se, assim, no nível cinco – com ocorrência de participação simbólica. Comparando o resultado de 2008 a 2012 e o resultado de 2005 a 2007, conclui-se que após as escolas estaduais firmarem acordo com a SEE/MG não há evidência de ampliação de participação da comunidade na gestão administrativa, permanecendo no nível da consulta obrigatória.

Na dimensão financeira, assim como nas demais dimensões, a participação é passiva e ocorre por força legal, do tipo voluntária, mas provocadas pelas exigências da SEE/MG. A comunidade escolar executa as ações financeiras por determinação legal e no formato das

exigências, padronização e controle da SEE/MG. Na análise comparada, a contratualização de resultados parece mostrar que não houve ampliação ou mudança nas condições de participação da comunidade na gestão financeira pelo fato da SEE/MG não ter garantido autonomia à gestão escolar, mas ampliou a participação entendida como garantia de maior controle social imposta pelo modelo de gestão gerencial. A participação da comunidade escolar passa do nível de informação para o nível de consulta obrigatória.

No geral, quanto ao grau de participação da comunidade no período de 2005-2007, caracteriza-se no nível da informação. A partir de 2008, a SEE/MG, por força legal, passa a consultar as unidades de ensino, não tendo, todavia, obrigatoriedade de executar suas ações em detrimento das consultas realizadas. Quanto ao nível de proximidade das escolas da SEE/MG, enquanto órgão detentor do poder, as escolas se enquadram no nível cinco, executa ações que são determinadas pela SEE/MG, no exercício da participação simbólica. Ao comparar a análise da participação geral da comunidade escolar nos processos da gestão, como princípio democrático, com o período de 2005 a 2007, a condição participativa do período de 2008 a 2012 permanece inalterada, tendo em vista a participação projetada no modelo de GpR em Minas Gerais ter como finalidade, exclusiva, o controle social para obtenção de resultados. Assim, na pesquisa realizada não houve evidências de ampliação da participação real da comunidade nos processos de gestão após a contratualização de resultados das escolas com a SEE/MG, por meio da 2ª Etapa do AR, mas houve a alargamento da participação instrumental e simbólica, representada, principalmente, pela formação obrigatória de várias comissões e realização de assembleia geral.

Conclusões

O Governador Aécio Neves, em 2007, estabeleceu a GpR como novo modelo de gestão pública para todas as instituições e órgãos da administração direta e indireta do Estado de Minas Gerais. A GpR caracteriza-se pelo alinhamento de expectativas traduzidas em resultados e metas a serem atingidos entre o agente externo e interno; pela concessão de autonomia aos implementadores das políticas públicas; pela formalização de contratualização de resultados, contendo as autonomias, premiações e sanções; pela avaliação dos resultados; pelo fortalecimento da participação e de *accountability* mensurado a partir de indicadores de resultados; pela substituição da conduta autorreferida da burocracia pela atenção a metas claras e contratualizadas.

No área educacional, a GpR consolida as diretrizes da Nova Gestão Pública Gerencial (NGP) na gestão das escolas da REE/MG, implantadas oficialmente em 2008, por meio da 2ª Etapa do Acordo de Resultados, termo que formaliza a contratualização de resultados entre as escolas estaduais e a SEE/MG, entidade da Administração Direta do Poder Executivo.

A partir da medida ampliativa de autonomias gerencial, financeira e orçamentária dos gestores nos órgãos contratualizados e de participação social prevista na 2ª Etapa do Acordo de Resultados, esta pesquisa guiou-se pela seguinte problemática: quais os efeitos da contratualização de resultados das escolas estaduais mineiras com a SEE/MG sobre os processos da gestão escolar democrática? Houve ampliação das autonomias gerencial, financeira e orçamentária e da participação da comunidade escolar nos processos da gestão? Ou houve maior responsabilização da equipe escolar pelos resultados educacionais? Sob essas premissas, a pesquisa teve o objetivo de analisar os efeitos da 2ª Etapa do AR nos processos da gestão de escolas estaduais da região Norte mineira, no período de 2008 a 2012. Um objetivo secundário é compreender os efeitos da *accountability*, mecanismo da 2ª Etapa do AR, sobre os processos da gestão escolar. A seleção da região geográfica do Norte de Minas, detalhada no Capítulo 1, justificou-se no próprio desenho das políticas públicas educacionais previsto no Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) de 2007 e de 2011. O PMDI, dentre outros objetivos, busca diminuir as diferenças regionais nos indicadores quantitativos e qualitativos da Educação com a implantação da GpR.

Com a finalidade de subsidiar a investigação do grau de autonomia e de participação da comunidade nos processos da gestão escolar no período de 2005 a 2007, antes da

contratualização de resultados, o Capítulo 2 apresentou a compreensão dos conceitos que estruturam a Gestão Escolar Democrática; com destaque para os aspectos legal, conceitual e empírico, bem como os possíveis elementos que evidenciem estes princípios no movimento de democratização da gestão escolar no Estado de Minas Gerais, com enfoque nas políticas públicas educacionais direcionadas a garantir progressivos graus de autonomia e de participação, no período de 1983 a 2002, anterior à implementação do chamado "Choque de Gestão".

Dos conceitos referentes aos princípios da gestão democrática, em cotejo com as propostas de implementação das políticas públicas educacionais do Estado de Minas Gerais, no período de 1983 a 2002, resultou o levantamento dos principais instrumentos contidos nas políticas públicas educacionais do Estado de Minas Gerais, reconhecidos pela alta gestão como capazes de garantir, efetivar e fortalecer a autonomia e a participação da comunidade nos processos de gestão das escolas, a saber: instituição dos Colegiados Escolares, em 1983; indicação de Diretor por meritocracia e pela escolha da comunidade escolar, em 1991; Avaliação do Sistema Estadual de Educação, em 1992; elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP); participação da comunidade na elaboração do PPP, do Regimento, do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e na Avaliação de Desempenho dos profissionais; desconcentração de ações administrativas e financeiras para escolas, entendidas como consolidação da autonomia da gestão escolar no Pró-Qualidade; a criação do Simave. Conclusivamente, aqueles estudos mostram que, no período de 1983 a 2002, os sucessivos governantes de Minas utilizavam o termo “descentralização” de autonomia para efetivar a desconcentração de ações na gestão das escolas estaduais. O referencial e os documentos estudados indicam que, até 2002, as escolas estaduais estavam sob a condição de uma autonomia como ficção legal, como tecnologia de governo. As escolas, nesse período, como órgãos hierárquicos executores de ações da SEE/MG, ainda não implementavam condições legais para obter a autonomia por descentralização.

Com o objetivo de compreender a proposta da 2ª Etapa do AR como instrumento de gestão pública no contexto educacional, o Capítulo 3 procurou apresentar os pressupostos das Políticas Públicas Integradas ao Choque de Gestão para o Sistema de Ensino Estadual e a proposta da GpR para a área da Educação. Nesta direção foi possível entender que no período de 2003 a 2006, definitivamente, foram lançados na gestão educacional do Estado de Minas Gerais os elementos que compuseram o alicerce da GpR na gestão escolar, a saber: padronização curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em 2003; obrigatoriedade

do Ensino Fundamental de nove anos, em 2003; instituição da Avaliação de Desempenho Individual (ADI), em 2003; criação do Plano de Carreira dos funcionários da Educação Básica, em 2004; padronização curricular dos ensinos Fundamental e Médio, com a elaboração do CBC, em 2005; reestruturação do Simave, com a criação do Proalfa, em 2006; implementação dos Projetos Estruturadores nas escolas e o monitoramento das escolas pela SEE/MG e SRE por meio do Programa de Intervenção Pedagógica, a partir de 2006.

O modelo de GpR, no qual se harmoniza a Segunda Reforma da Gestão Educacional em Minas Gerais, marcada pela 2ª Etapa do AR, implantada ao longo de sete anos, evidencia que, embora a GpR tenha sido implantada nas escolas da REE/MG em 2008, a fundamentação política desse novo padrão de gestão resulta de deliberações anteriores aos dois períodos de gestão do Governador Aécio Neves (2003-2010), articulador das políticas gerenciais de primeira e segunda geração no Estado. A GpR implantada em Minas Gerais, na área “educação de qualidade”, adota os seguintes mecanismos: fixação de metas; contratualização de resultados; concessão de autonomias gerencial, orçamentária e financeira; estímulo ao desempenho por meio de recompensas pecuniárias; planejamento estratégico; publicação dos resultados; alinhamento das ações das escolas às estratégias do Governo; controle por resultado, estatal e social.

O Capítulo 4 apresentou a análise da condição da gestão democrática das escolas estaduais no Norte de Minas Gerais, entre 2005 e 2007, a fim de auxiliar na busca do entendimento dos efeitos da 2ª Etapa do AR, com sua prerrogativa de ampliar a autonomia e a participação social, nas mesmas escolas, após a 2ª Etapa do AR.

O Capítulo 5 buscou apresentar a análise dos processos da gestão, das mesmas escolas pesquisadas entre 2005 a 2007, nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, quanto aos possíveis elementos que comprovem a ampliação do grau de autonomia e de participação da comunidade escolar, após a assinatura da 2ª Etapa do AR com a SEE/MG, no período de 2008 a 2012.

No que concerne à investigação do grau de autonomia e de participação da comunidade nos processos da gestão das escolas pesquisadas, no período de 2005 a 2007, e da análise da Gestão Escolar Democrática, dessas escolas pesquisadas, no período de 2008 a 2012, após a formalização da 2ª Etapa do AR com a SEE/MG, apresentada no Capítulo 5 estabeleceu-se um parâmetro comparativo dos dois períodos investigados. O Quadro 33 apresenta o resultado da análise comparada do grau de autonomia e de participação da

comunidade escolar na gestão das escolas estaduais pesquisadas, antes e depois da 2ª Etapa do AR.

Quadro 33 – Grau de autonomia e de participação da comunidade escolar na Gestão das E.E. Ipê Amarelo e Ipê Rosa, antes e depois da 2ª Etapa do Acordo de Resultados

Dimensão da gestão escolar	Autonomia		Participação	
	2005-2007	2008-2012	2005-2007	2008-2012
Pedagógica	Regulada	Heteronomia	Elaboração de planos	Informação
Administrativa	Heteronomia	Heteronomia	Consulta Obrigatória	Consulta Obrigatória
Financeira	Regulada	Regulada	Informação	Consulta Obrigatória
Classificação geral	Regulada	Heteronomia	Informação	Consulta obrigatória

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa realizada.

O resultado da pesquisa realizada demonstrou que a 2ª Etapa do AR, com o seu conjunto de estratégias de gestão pública, com capacidade legal para instrumentalizar a equipe gestora com autonomias gerencial, financeira e orçamentária (e assim expandir a democratização da gestão escolar), na prática mostrou-se frágil. Essa impossibilidade é demonstrada não pela indisposição da comunidade escolar em implementar condições em potencial para gerir os processos escolares democraticamente, mas pela própria condição da escola como órgão hierárquico da SEE/MG, incapaz juridicamente de dispor de autonomia gerencial, e muito menos financeira e orçamentária. O uso do termo autonomia nas políticas públicas educacionais do Estado de Minas Gerais desponta como tecnologia de governo, bem como procedimento tático e operacional, haja vista a incapacidade de a SEE/MG, como entidade da administração direta, descentralizar poder para órgãos executores, como suas escolas. Isto poderia ser possível com a Caixa Escolar, associação jurídica de direito privado, mas até o momento a SEE/MG tem regulado a organização e o funcionamento da Caixa Escolar. Portanto, a Caixa Escolar, como associação vinculada às escolas estaduais pesquisadas, devido a normatização excessiva do exercício de suas ações, pela entidade autônoma do sistema educacional do Estado de Minas, não dispõe de autonomia.

Paradoxalmente aos aspectos teóricos da condição da gestão democrática, após a contratualização de resultados, mesmo com a inexistência da autonomia da equipe gestora, as escolas pesquisadas demonstraram ampliação da participação da comunidade escolar nos processos gerenciais. A ampliação da participação se deve à obrigação de obter os resultados acordados e à desconcentração de ações administrativas e financeiras para a responsabilidade

da gestão escolar, o que tornou obrigatórias a formação de várias comissões permanentes e/ou temporárias no âmbito da escola e a realização de reuniões e assembleias. Além do Colegiado Escolar e do Conselho de Classe, que já existiam anteriormente às propostas de contratualização de resultados, as escolas constituíram a Comissão de Licitação e a Comissão de Avaliação de Desempenho Individual (comissões permanentes compostas por membros da comunidade escolar), assim como as comissões temporárias (formadas de acordo com as demandas da SEE/MG), além das que foram formadas antes do contrato de resultados, como a Comissão para Eleição dos membros do Colegiado Escolar e a Comissão para organização do processo de indicação de candidato ao cargo de Diretor e à função de Vice-Diretor. Após a 2ª Etapa do AR foram formadas a Comissão para Baixa Patrimonial e a Comissão para acompanhamento das avaliações do Simave/PROEB. Afora as comissões, a partir de 2008, a SEE/MG determina a realização de Assembleia Geral para eleição anual do Conselho Fiscal da Caixa Escolar; a instituição do dia “D” – “Toda a Escola Pode Fazer a Diferença” e “Toda Comunidade Participando” - para análise dos resultados do Simave/PROEB; a obrigatoriedade de os professores cumprirem parte do horário de trabalho para o planejamento individual e coletivo no ambiente da escola. As comissões, a realização de assembleias com a comunidade escolar e as reuniões de planejamento docente foram mecanismos determinados para as escolas pela SEE/MG, de modo a ampliar as possibilidades de participação instrumental da comunidade nos processos da gestão escolar. Portanto, a ampliação da participação proporcionada não foi uma participação real, mas simbólica; não uma participação de tipo voluntário-afetiva, mas voluntário-provocada. A participação ampliada, após as escolas acordarem os resultados com a SEE/MG, não teve o objetivo de liberação e igualdade para conquista de uma participação real, mas para a manutenção de uma posição de controle decomposta no aspecto mais elegante do poder: a propagação de democracia participativa sem garantia do princípio de autonomia. A obrigação de participação passiva da comunidade escolar em órgãos, comissões, reuniões e assembleias, para execução de atividades atreladas às decisões governamentais, ganha contorno de controle, arquitetado como princípio democrático, e de desconcentração de ações da SEE/MG para órgãos hierarquicamente inferiores – apenas executores de ações.

O confronto conceitual da Gestão Escolar Democrática com a análise da Gestão de escolas estaduais de Minas Gerais, no movimento de democratização da gestão escolar, no período de 1983 a 2002 (Capítulo 2), com a proposta de implementação e consolidação da GpR no sistema educacional mineiro, a partir de 2003, com as políticas integradas ao

“Choque de Gestão” (Capítulo 3), a análise da gestão de escolas estaduais no Norte de Minas Gerais antes do Acordo de Resultados dos princípios democráticos no período de 2005 a 2007 (Capítulo 4), e, por fim, com a real condição autônoma e participativa das escolas pesquisadas no período de 2008 a 2012, após a contratualização de resultados (Capítulo 5), possibilitou relacionar os efeitos da 2ª Etapa do AR aos processos gerenciais das escolas pesquisadas. A conclusão da análise dos efeitos da 2ª Etapa do AR será apresentada da seguinte forma: **efeitos previstos** no conteúdo das políticas públicas educacionais, evidenciados nos processos da gestão das escolas pesquisadas; em seguida, os **efeitos não previstos** na configuração dos instrumentos de contratualização, mas identificados como mudanças ocorridas após a pactuação de metas pelas escolas estaduais pesquisadas.

Como efeitos previstos têm-se: o novo modelo de gestão escolar – a GpR, com foco nos resultados e não nos meios e processos pedagógicos; a formalização coletiva de contrato de resultados entre a SEE/MG e as escolas estaduais, por meio da 2ª Etapa do AR; a pactuação de indicadores finalísticos da SEE/MG com as escolas, por meio da assinatura do Plano de Metas pelo Diretor de escola estadual; o uso dos resultados do Simave/PROEB para responsabilizar os profissionais, calcular a bonificação e compor a Avaliação Individual de Desempenho (ADI); o emprego do Prêmio por Produtividade como estímulo ao comportamento profissional para alcance ou superação das metas acordadas; o alinhamento das atividades da escola às estratégias do governo, por meio da implantação dos projetos estruturadores da SEE/MG nas unidades escolares; a desconcentração de ações da SEE/MG para a gestão escolar, como a avaliação de desempenho institucional/individual, o controle da vida funcional dos servidores lotados na escola e a aplicação dos recursos financeiros; o planejamento estratégico, por meio da elaboração anual após a divulgação dos resultados do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP); a publicidade da pactuação e dos resultados alcançados - fixação de placa com os resultados do IDEB das escolas pelo Governo do Estado; o controle por resultados por meio da pactuação de metas e de monitoramento das ações do PIP por Analistas Pedagógicos do PIP II/CBC da SEE/MG e das SRE, *in-loco* nas escolas.

Considerando os riscos de distorção dos benefícios da contratualização de resultados pelas organizações implementadoras, previsto na literatura sobre o assunto, o Prêmio por Produtividade, no conjunto de efeitos denominado *gaming*, causou os seguintes efeitos não previstos: estreitamento do currículo quanto aos conteúdos avaliados no Simave/PROEB - Língua Portuguesa e Matemática, com o uso da matriz de referência do PROEB;

“treinamento” sistemático dos alunos com base nos descritores do PROEB; monitoramento do trabalho dos professores de Português e de Matemática, do 9º ano do Ensino Fundamental, pelos Analistas Pedagógicos do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP II/CBC), da SEE/MG e das SRE, para garantir o foco da equipe nos resultados pactuados; uso de itens das avaliações externas nas avaliações internas com o objetivo de “treinar” os alunos para os testes do PROEB; premiação e tratamento diferenciado e especial dos alunos para realização dos testes.

No conjunto de risco das políticas públicas educacionais baseadas na contratualização, premiação e *accountability*, denominado “distorção de incentivos”, tem-se o efeito mais ultrajante da contratualização de resultados nas escolas pesquisadas no Norte de Minas: a seleção de alunos para matrícula na escola. A escolha de alunos foi um efeito causado, especialmente, pelo Prêmio por Produtividade, quando os chamados clientes – usuários da escola pública, como denominados nos PMDI (os quais, na região Norte, são quase totalmente vulneráveis, marginalizados social e politicamente) - passaram a ser selecionados dentro do próprio sistema de ensino público estadual, como garantia de maiores e melhores resultados, e, conseqüentemente, no recebimento de maior percentual do bônus pela equipe de trabalho em município onde há mais de uma escola estadual.

Todavia, a partir de 2011, e no decorrer de 2012 e 2013, o Prêmio por Produtividade, nas escolas pesquisadas, perdeu o seu valor como mecanismo de estímulo e passou a causar mal-estar ou indiferença nos profissionais da Educação em relação à sua proposta de estímulo devido a fatores como: descontinuidade das políticas públicas da SEE/MG; imposição de metas pela SEE/MG, ao invés de negociação com a equipe de trabalho das unidades escolares; desconhecimento, pelos acordados, das fórmulas de cálculo para pagamento do Prêmio; independência entre os resultados do PROEB e os resultados alcançados no IDEB para o cálculo do bônus pago pelo Estado; insignificância do valor do Prêmio frente ao sentimento de desvalorização e das condições precárias de trabalho dos profissionais da escola; uso dos resultados pelo Governo como propaganda política nos meios de comunicação; indefinição de data para pagamento e parcelamento do bônus.

A publicação dos resultados educacionais, que no conteúdo das políticas públicas educacionais acarretaria o compromisso social da comunidade escolar com uma maior participação nos processos da gestão escolar - na prática, a fixação da placa do IDEB na escola, pelo Governo do Estado em 2012 -, e a divulgação dos resultados educacionais na mídia funcionam como uma espécie de afronta aos profissionais da Educação. Para a equipe

gestora das escolas pesquisadas, a publicação dos resultados manifesta a indiferença e a irresponsabilidade estatais com a educação no Norte mineiro, visto que os resultados quantitativos do IDEB, do Proalfa e do PROEB mostram que a educação pública estadual no Norte mineiro é, reconhecidamente, desprovida de investimento na formação e valorização financeira dos seus profissionais e na garantia de infraestrutura das escolas condizentes com a realidade geográfica da região, e não pela falta de responsabilidade de seus profissionais, como apontam essas políticas.

Além dos efeitos previstos e não previstos, ligados aos mecanismos de gestão contidos na contratualização de resultados pela SEE/MG com as escolas estaduais pesquisadas (como os do Prêmio por Produtividade e da publicação dos resultados), tem-se a ampliação do controle estatal e social do trabalho pedagógico das escolas. O controle estatal ocorre por meio da ampliação do controle burocrático/normativo da gestão pedagógica pela SEE/MG através da padronização curricular (CBC), sua conexão com as avaliações externas (Simave/PROEB), normatização da avaliação contínua e progressiva como garantia dos resultados no IDEB; ampliação do controle hierárquico, além do Inspetor Escolar, faz-se através do monitoramento *in loco* por Analistas Pedagógicos e Educacionais; controle por resultados, por meio da vinculação das avaliações internas às externas por meio do Programa de Avaliação da Educação (PAAE); definição de metas de proficiência e nível de desempenho dos alunos sem a participação da equipe de trabalho das unidades escolares. O controle social advém da presença obrigatória da comunidade escolar em órgãos colegiados, comissões, assembleias e reuniões.

O controle estatal da dimensão pedagógica das escolas pesquisadas, como mecanismo da GpR pela SEE/MG, implica efeitos secundários, como o planejamento pedagógico formal e controlador; o determinismo pedagógico: apregoa que o diagnóstico e a intervenção são fatores proeminentes para a melhoria dos resultados da escola; a demissão passiva dos profissionais da Educação Básica da luta pela autonomia pedagógica; o esvaziamento da função da escola como espaço de reflexão e formação crítica; a “alienação” do trabalho educativo - o professor deixa de ser o sujeito ativo do processo de ensino/aprendizagem e passa a ser “tarefeiro”; a educação como reprodução - a SEE/MG como elite pensante e a equipe de trabalho nas escolas da REE/MG como unidades executoras; a nova proposta de educação baseada no tripé: avaliação, intervenção e resultado; o esvaziamento do PPP como documento político da escola, dando espaço para o planejamento estratégico como solução imediata da falta de resultados da escola. Na dimensão administrativa, têm-se os seguintes

efeitos da 2ª Etapa do AR: redução do quadro de recursos humanos; obrigatoriedade da autoavaliação, com a utilização do instrumento de avaliação do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar; ampliação da participação instrumental da comunidade nos processos da gestão escolar, por meio de criação legal de espaços de participação pela SEE/MG; responsabilização da gestão da vida profissional dos funcionários sem capacidade de decisão dos processos de seleção e gerenciamento da carreira.

Quanto ao objetivo secundário de compreender os efeitos da responsabilização prevista no instrumento de gestão da 2ª Etapa do AR sobre a gestão das escolas selecionadas, ao longo do segundo e quarto capítulos, a pesquisa indica que a responsabilização, em decorrência da contratualização dos resultados, dos profissionais das escolas estaduais pesquisadas apresentou os seguintes efeitos: vinculação dos resultados da equipe de trabalho à Avaliação de Desempenho Individual, levando o profissional a obter bons resultados de aprendizagem dos alunos evidenciados pelas avaliações do PROEB; vinculação da Avaliação de Desempenho Individual à “avaliação de produtividade da equipe”, referente aos resultados pactuados na 2ª Etapa do AR; monitoramento *in loco* das escolas estaduais pesquisadas por meio de cobrança de resultados realizada pelo monitoramento aos docentes que trabalham com os conteúdos curriculares de Português e Matemática das turmas a serem avaliadas no ano em curso pela equipe do PIP II/CBC; responsabilidade social, uso da comunidade escolar para manter os serviços e os funcionários públicos sob controle; obrigatoriedade de produzir resultados com eficácia, eficiência e efetividade.

A pesquisa aponta ainda que a 2ª Etapa do AR, como desdobramento das estratégias do governo previstas nos PMDI para as escolas estaduais - mesmo tratando-se de um forte instrumento de responsabilização, incentivo, ampliativo de autonomia gerencial contida nas premissas da *New Public Management* -, demonstrou-se ineficaz para ampliar a autonomia dos gerentes educacionais, assim como incentivar e responsabilizar a equipe de trabalho nos processos da gestão escolar. A falta de autonomia da gestão escolar, anterior à contratualização de resultados; o contexto socioeconômico do Norte Mineiro; e as condições precárias de trabalho dos profissionais das escolas pesquisadas, podem ser, prováveis, impeditivos para os efeitos de carácter prático de processo (*input*) das políticas centradas na prática de contratualização de resultados, *accountability* e premiação nas escolas pesquisada.

Em suma, os resultados desta pesquisa indicam que as escolas estaduais, antes da contratualização de resultados com a SEE/MG, entendiam a condição autônoma da equipe gestora como uma ficção legal – na forma de autonomia regulada, que para efeitos de análise

dos documentos oficiais do SEE/MG, como entidade da administração direta, significa heteronomia – com todas as formas de gestão definidas e normatizadas pela SEE/MG como entidade heterogestora. As escolas estaduais desde sempre burocraticamente organizadas e coexistindo sob rígido controle hierárquico da SEE/MG (órgão centralizador das políticas públicas educacionais e das decisões), na posição de órgão executor de ações, não usufrui, portanto, da prerrogativa de ampliação da autonomia gerencial, financeira e orçamentária como preconizado pela 2ª Etapa do AR. Ainda que a análise tendesse para o campo utópico, como previsto na vasta literatura sobre autonomia escolar, e usasse o termo autonomia adjetivado de regulada como possibilidade do uso da autonomia como equilíbrio de forças entre a equipe escolar e a SEE/MG, numa análise da autonomia como ficção legal, ainda assim não há relação com a ampliação da autonomia como ficção nas escolas estaduais com a 2ª Etapa do AR. Pois os pesquisados, após a contratualização de resultados, argumentam com nitidez que a equipe gestora vivência uma condição heterônima. Todavia, há relação da 2ª Etapa do AR com a ampliação instrumental e simbólica da participação da comunidade nos processos da gestão escolar. A contratualização de resultados das escolas estaduais pesquisadas com a SEE/MG, desta forma, não conduziu a equipe gestora e a comunidade escolar à condição autônoma, por meio da descentralização, mas responsabilizou a equipe gestora e a comunidade escolar pelos resultados de desempenho da escola e alcance das metas pactuadas. Ao contrário, houve supremacia da autoridade no modelo de heterogestão do Estado, por meio da SEE/MG, sobre os processos da gestão escolar: maior controle burocrático (poder normatizador); controle estatal (avaliações externas, projetos estruturadores), máximo controle hierárquico (serviço de inspeção acrescido do PIP II/CBC), expansão do controle social (participação instrumental e publicação dos resultados); inclusão do controle por resultados (acordo de resultados).

Temos ciência da limitação desta pesquisa em relação à possibilidade de fazer generalizações, devido ao pequeno número de unidades pesquisadas dentro do universo das escolas da região Norte de Minas, e mesmo no total de quase quatro mil escolas estaduais no Estado de Minas. No entanto, as possíveis generalizações dos apontamentos expostos podem permitir a comparação entre as semelhanças e as diferenças dos dados e das análises apresentadas com a realidade da gestão de cada uma das unidades do sistema de ensino do Estado mineiro. Além disso, não se pretende esgotar o assunto sobre o tema, mas acender novas discussões sobre a gestão escolar no contexto da NGP e a (im)possibilidade de democratização da escola pública por meio de seus mecanismos de gestão. Seria a GpR o

modelo de gestão apropriado para as escolas públicas nacionais, no atual modelo legal da escola brasileira como unidade de ensino? A infraestrutura das escolas públicas, o contexto socioeconômico da sociedade e a (des)valorização dos profissionais da educação brasileira permitiria foco nos resultados sem se preocupar com os meios e processos educacionais? O controle social e por resultados responsabiliza o poder público pelos resultados educacionais, ou apenas os profissionais? Tais questões traduzem apenas algumas das várias possibilidades investigativas.

Referências

ABRUCIO, Fernando Luiz. Os avanços e dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter (Orgs.). *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 173-199.

_____. Contraturalização e organizações sociais: reflexões teóricas e lições da experiência internacional. *Debates GV Saúde*, São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, v. 1, 2006, p. 24-27.

_____. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. *Revista de Administração Pública - RAP*, Rio de Janeiro, v. 41, Edição Especial Comemorativa, 2007, p. 67-86.

ADRIÃO, Theresa. Autonomia para a escola brasileira: refletindo sobre o pensamento reformador em educação. *Dialogia*, São Paulo, v. 5, 2006, p. 39-52.

AFONSO, Almerindo J. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em Educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, abr./jun. 2012, p. 471-484. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 out. 2012.

ALVARENGA, Eldaronice Queiroz de. Base de dados da pesquisa "O Acordo de Resultados nas Escolas Estaduais de Minas Gerais: uma análise da gestão escolar no norte mineiro": entrevista concedida pelo Ex-diretor da E.E. Ipê Amarelo. Belo Horizonte: UFMG, 2013a.

_____. Base de dados da pesquisa "O Acordo de Resultados nas Escolas Estaduais de Minas Gerais: uma análise da gestão escolar no norte mineiro": entrevista concedida pela Ex-Diretora da E.E. Ipê Rosa. Belo Horizonte: UFMG, 2013b.

_____. Base de dados da pesquisa "O Acordo de Resultados nas Escolas Estaduais de Minas Gerais: uma análise da gestão escolar no norte mineiro": entrevista concedida pelo Diretor da E.E. Ipê Amarelo. Belo Horizonte: UFMG, 2013c.

_____. Base de dados da pesquisa "O Acordo de Resultados nas Escolas Estaduais de Minas Gerais: uma análise da gestão escolar no norte mineiro": entrevista concedida pelo Diretor da E.E. Ipê Rosa. Belo Horizonte: UFMG, 2013d.

_____. Base de dados da pesquisa "O Acordo de Resultados nas Escolas Estaduais de Minas Gerais: uma análise da gestão escolar no norte mineiro": entrevista concedida pela Vice-diretora₁ da E.E. Ipê Amarelo. Belo Horizonte: UFMG, 2013e.

_____. Base de dados da pesquisa "O Acordo de Resultados nas Escolas Estaduais de Minas Gerais: uma análise da gestão escolar no norte mineiro": entrevista concedida pelo Vice-diretor₂ da E.E. Ipê Amarelo. Belo Horizonte: UFMG, 2013f.

_____. Base de dados da pesquisa "O Acordo de Resultados nas Escolas Estaduais de Minas Gerais: uma análise da gestão escolar no norte mineiro": entrevista concedida pela Vice-diretora₃ da E.E. Ipê Amarelo. Belo Horizonte: UFMG, 2013g.

_____. Base de dados da pesquisa "O Acordo de Resultados nas Escolas Estaduais de Minas Gerais: uma análise da gestão escolar no norte mineiro": entrevista concedida pelo Vice-diretor₄ da E.E. Ipê Rosa. Belo Horizonte: UFMG, 2013h.

_____. Base de dados da pesquisa "O Acordo de Resultados nas Escolas Estaduais de Minas Gerais: uma análise da gestão escolar no norte mineiro": entrevista concedida pela Vice-diretora₅ da E.E. Ipê Rosa. Belo Horizonte: UFMG, 2013i

_____. Base de dados da pesquisa "O Acordo de Resultados nas Escolas Estaduais de Minas Gerais: uma análise da gestão escolar no norte mineiro": entrevista concedida pela Especialista da Educação Básica₁ da E.E. Ipê Amarelo. Belo Horizonte: UFMG, 2013j.

_____. Base de dados da pesquisa "O Acordo de Resultados nas Escolas Estaduais de Minas Gerais: uma análise da gestão escolar no norte mineiro": entrevista concedida pela Especialista da Educação Básica₂ da E.E. Ipê Amarelo. Belo Horizonte: UFMG, 2013l.

_____. Base de dados da pesquisa "O Acordo de Resultados nas Escolas Estaduais de Minas Gerais: uma análise da gestão escolar no norte mineiro": entrevista concedida pela Especialista da Educação Básica₃ da E.E. Ipê Amarelo. Belo Horizonte: UFMG, 2013m.

_____. Base de dados da pesquisa "O Acordo de Resultados nas Escolas Estaduais de Minas Gerais: uma análise da gestão escolar no norte mineiro": entrevista concedida pela Especialista da Educação Básica₄ da E.E. Ipê Amarelo. Belo Horizonte: UFMG, 2013n.

_____. Base de dados da pesquisa "O Acordo de Resultados nas Escolas Estaduais de Minas Gerais: uma análise da gestão escolar no norte mineiro": entrevista concedida pela Especialista da Educação Básica₅ da E.E. Ipê Amarelo. Belo Horizonte: UFMG, 2013o.

_____. Base de dados da pesquisa "O Acordo de Resultados nas Escolas Estaduais de Minas Gerais: uma análise da gestão escolar no norte mineiro": entrevista concedida pela Especialista da Educação Básica₆ da E.E. Ipê Rosa. Belo Horizonte: UFMG, 2013p.

_____. Base de dados da pesquisa "O Acordo de Resultados nas Escolas Estaduais de Minas Gerais: uma análise da gestão escolar no norte mineiro": entrevista concedida pela Especialista da Educação Básica₇ da E.E. Ipê Rosa. Belo Horizonte: UFMG, 2013q.

_____. Base de dados da pesquisa "O Acordo de Resultados nas Escolas Estaduais de Minas Gerais: uma análise da gestão escolar no norte mineiro": grupo focal realizado com os membros do Colegiado Escolar da E.E. Ipê Amarelo. Belo Horizonte: UFMG, 2013r.

_____. Base de dados da pesquisa "O Acordo de Resultados nas Escolas Estaduais de Minas Gerais: uma análise da gestão escolar no norte mineiro": grupo focal realizado com os membros do Colegiado Escolar da E.E. Ipê Rosa. Belo Horizonte: UFMG, 2013s.

_____. Base de dados da pesquisa "O Acordo de Resultados nas Escolas Estaduais de Minas Gerais: uma análise da gestão escolar no norte mineiro": análise do Regimento Escolar, do período de 2005-2007, da E.E. Ipê Amarelo. Belo Horizonte: UFMG, 2014a.

_____. Base de dados da pesquisa "O Acordo de Resultados nas Escolas Estaduais de Minas Gerais: uma análise da gestão escolar no norte mineiro": análise do Regimento Escolar, do período de 2005-2007, da E.E. Ipê Rosa. Belo Horizonte: UFMG, 2014b.

_____. Base de dados da pesquisa "O Acordo de Resultados nas Escolas Estaduais de Minas Gerais: uma análise da gestão escolar no norte mineiro": Análise dos Processos de Prestação de Contas, do período de 2005-2007, da E.E. Ipê Amarelo. Belo Horizonte: UFMG, 2014c.

_____. Base de dados da pesquisa "O Acordo de Resultados nas Escolas Estaduais de Minas Gerais: uma análise da gestão escolar no norte mineiro": Análise dos Processos de Prestação de Contas, do período de 2005-2007, da E.E. Ipê Rosa. Belo Horizonte: UFMG, 2014d.

_____. Base de dados da pesquisa "O Acordo de Resultados nas Escolas Estaduais de Minas Gerais: uma análise da gestão escolar no norte mineiro": Análise dos Livros Atas do Colegiado Escolar, do período de 2005-2007, da E.E. Ipê Amarelo. Belo Horizonte: UFMG, 2014e.

_____. Base de dados da pesquisa "O Acordo de Resultados nas Escolas Estaduais de Minas Gerais: uma análise da gestão escolar no norte mineiro": Análise dos Livros Atas do Colegiado Escolar, do período de 2005-2007, da E.E. Ipê Rosa. Belo Horizonte: UFMG, 2014f.

_____. Base de dados da pesquisa "O Acordo de Resultados nas Escolas Estaduais de Minas Gerais: uma análise da gestão escolar no norte mineiro": Análise dos Processos de Prestação de Contas, do período de 2008-2012, da E.E. Ipê Amarelo. Belo Horizonte: UFMG, 2014g.

_____. Base de dados da pesquisa "O Acordo de Resultados nas Escolas Estaduais de Minas Gerais: uma análise da gestão escolar no norte mineiro": Análise dos Processos de Prestação de Contas, do período de 2008-2012, da E.E. Ipê Rosa. Belo Horizonte: UFMG, 2014h.

_____. Base de dados da pesquisa "O Acordo de Resultados nas Escolas Estaduais de Minas Gerais: uma análise da gestão escolar no norte mineiro": Análise dos Livros Atas do Colegiado Escolar, do período de 2008-2012, da E.E. Ipê Amarelo. Belo Horizonte: UFMG, 2014i.

_____. Base de dados da pesquisa "O Acordo de Resultados nas Escolas Estaduais de Minas Gerais: uma análise da gestão escolar no norte mineiro": Análise dos Livros Atas do Colegiado Escolar, do período de 2008-2012, da E.E. Ipê Rosa. Belo Horizonte: UFMG, 2014j.

ALVAREZ, Marcos César. Controle social: notas em torno de uma noção polêmica. *Revista São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, v. 18, n. 1, p. 168-176, 2004.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: _____. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 1999. p. 147-178.

ANDRADE, Eduardo de Carvalho. *School Accountability* no Brasil: experiências e dificuldades. *Revista de Economia Política*, v. 28, n. 3, jul./set. 2008, p. 443-453.

_____. Alternativa de política educacional para o Brasil: *School Accountability*. *Revista de Economia Política*, v. 29, n. 4, out./dez. 2009, p. 454-472.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. *Trabalho docente e organização escolar na Rede Estadual de Ensino em Minas Gerais*. 192f. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Belo Horizonte, Faculdade de Educação/UFMG, 2004.

_____. *A regulação das políticas educacionais em Minas Gerais e a obrigação de resultados: o desafio da inspeção escolar*. 279f. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Belo Horizonte, Faculdade de Educação/UFMG, 2010.

AUGUSTO, Maria Helena; OLIVEIRA, Dalila Andrade. O desafio da inspeção escolar e a obrigação de resultados em Minas Gerais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAAE*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, maio/ago. 2011, p. 307-320. Disponível em: <www.anpae.org.br>. Acesso em: 11 ago. 2012.

AZANHA, José Mário Pires. Autonomia da escola, um reexame. Palestra realizada no Seminário A Autonomia na Escola Pública, promovido pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Estado da Educação, São Paulo, 1992, p. 37-46. Disponível em: <<http://www3.fe.usp.br>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João (Org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto, 1996.

_____. A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Universidade do Minho, v. 17, n. 2, 2004, p. 49-83.

_____. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da Gestão Escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). *Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 11-35.

BDMG. *Minas Gerais do Século XXI*. Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais. Belo Horizonte: Rona Editora, 2002. v. IX.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. Trad. Carmen C. Varriale *et al.* v. 1. 11. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOBBIO, Norberto. *Liberalismo e democracia*. Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Brasiliense, 2000.

_____. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. Trad. Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Pensamento crítico, 63).

BORDENAVE, Juan E. D. *O que é participação?* São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos, 95)

BRAGANÇA JÚNIOR, Anísio. *O estado e as políticas educacionais do governo Aécio Neves (2003-2010): uma análise a partir da reforma do Ensino Médio mineiro*. 197f. 2011.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Uberlândia, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 6 jul. 2010.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 6 jul. 2010.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação 2001 a 2010 e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2001.

_____. Lei n. 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024 e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, República Federativa do Brasil - Imprensa Nacional. Edição Extra. Ano CLI, n. 120-AD. Brasília - DF, quinta-feira, 26 de junho de 2014. Disponível em: <pesquisa.in.gov.br>. Acesso em: 27 jun. 2014.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. *Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional*. São Paulo: Editora 34; Brasília: ENAP, 1998.

_____. Instituições, bom estado e reforma da gestão pública. In: BIDERMAN, Ciro; ARVATE, Paulo (Orgs.). *Economia do Setor Público no Brasil*. São Paulo: Campus Elsevier, 2004. p. 3-15.

_____. Uma resposta estratégica aos desafios do capitalismo global e da democracia. In: *Balanço da Reforma do Estado no Brasil: a nova gestão pública*, Brasília, MP, SEGES, 2002, p. 29-36. Disponível em: <<http://www.cedec.org.br>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006, p. 377- 401.

_____. Responsabilização educacional no Brasil. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 1, n. 1, 2008, p. 93-109. Disponível em: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art7_port.html>. Acesso em: 17 jul. 2010.

CAMPOS, Antônio Guimarães. *O Impacto do Programa Choque de Gestão no modelo de assistência prestada pela Superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova às Escolas Estaduais a ela jurisdicionadas*. 166f. 2006. Dissertação (Mestrado em Administração) – Viçosa, Faculdade de Administração da Universidade Federal de Viçosa, 2006. Disponível em: <www.tede.ufv.br>. Acesso em: 10 jul. 2012.

CARVALHO, Nanci Valadares de. *Autogestão: o governo pela autonomia*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. *Avaliação de projetos sociais*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O princípio da gestão democrática na Educação: gestão democrática da educação pública. *In: Gestão democrática da Educação*, Brasília, MEC, Boletim 19, out. 2005, p. 14-20.

_____. A gestão democrática na escola e o direito à Educação. *Revista Brasileira de Política e Administração Pública - RBPAE*, Porto Alegre, v. 23, n. 3, 2007, p. 483-495.

DEMO, Pedro. *Participação é conquista: noções de política social participativa*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

DINIZ, Alexandre Magno Alves; BATELLA, Wagner Barbosa. O Estado de Minas Gerais e suas regiões: um resgate histórico das principais propostas oficiais de regionalização. *Sociedade & Natureza*, Uberlândia, 17 (33) p.59-77, dez. 2005

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. Contratos de gestão. Contratualização do controle administrativo sobre a administração pública e sobre as organizações sociais. *Revista da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo*, São Paulo, v. 2, 1996, p. 173-194.

_____. *Direito Administrativo*. 18. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

DUARTE, Kênnya *et al.* Acordo de resultados. *In: VILHENA, Renata et al. (Orgs.). O Choque de Gestão em Minas Gerais: políticas de gestão pública para o desenvolvimento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. p. 95-128.

FALCI, Vanira Passarella. *O SIMAVE na Prática Pedagógica: um estudo em duas escolas da 18ª Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora*. 206f. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Juiz de Fora, Faculdade de Educação da UFJF, 2005.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de; FILGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha. As Políticas dos Sistemas de Avaliação da Educação Básica do Chile e do Brasil. *In: HOCHMAN, G et al. Políticas públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007. p. 327-368.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. *In: VELOSO, F. et al. (Orgs.). Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 213-238.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de. A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. *Revista Brasileira de Política e Administração Pública - RBPAE*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, maio/ago. 2009, p. 233-246. Disponível em: <www.anpae.org.br>. Acesso em: 11 ago. 2012.

GOMES, Eduardo Granha Magalhães. *Gestão por resultados e eficiência na Administração Pública: uma análise à luz da experiência de Minas Gerais*. 187f. 2009. Tese (Doutorado em Administração Pública) - São Paulo, EAESP/FGV, 2009. Disponível em: <www.planejamento.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2012.

GRAIZER, Oscar Luis. *Autonomía escolar como tecnología de Gobierno: resistencia y autogobierno*. 2010. El presente trabajo fue producido en el marco del Proyecto UBACYT F

042: “Las políticas de municipalización y autonomía escolar: regulación estatal, actores y procesos en el caso argentino.” Directora: Myriam Feldfeber. Sede: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. FFyL. UBA. Programación científica 2004-2007. Perspectivas, antinomias y tensiones. Buenos Aires, Aique.

HOOD, Christopher. Gaming in a Targetworld: The Targets Approach to Managing British Public Services. *Public Administration Review*, July/August 2006, p. 515-521. Disponível em <<http://onlinelibrary.wiley.com>>. Acesso em: 15 jul.2014.

IBGE. **Pesquisa de Indicadores de Desenvolvimento Sustentável**. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/link.php?uf=mg>>. Acesso em: 10 de set. 2012.

JANN, Werner; REICHARD, Christopher. Melhores práticas na modernização do Estado. *Revista do Serviço Público*, Brasília, ENAP, n. 3, jul./set. 2002, p. 30-49.

LEMOS, Carolina Siqueira. *Gestão pública orientada para resultados: avaliando o caso de Minas Gerais*. 126f. 2009. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Rio de Janeiro, Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (Ebape-FGV), 2009.

LEVY, Evelyn. O fortalecimento institucional do Núcleo Estratégico. In: MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. *Balanço da Reforma do Estado no Brasil: a Nova Gestão Pública*. Brasília: MP, SEGES, 2002. p. 37-46. Disponível em: <<http://www.cedec.org.br>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

LÜCK, Heloísa. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____. *A gestão participativa na escola*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. (Série Cadernos de Gestão)

MARINI, Caio. (Muito) Além da Gestão Pública: a emergência da Governança Social para o desenvolvimento. *Revista Governança Social*, ano I, ed. 1, dez. 2007, p. 1-9. Disponível em: <<http://publix-teste.vm-host.net>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

_____. Gestão de pessoas e a abordagem do governo matricial: o papel das escolas de governo no alinhamento estratégico da arquitetura governamental. *IX Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Madrid, España*, 2 a 5 nov. 2004. p. 1-15. Disponível em: <<http://www2.tjce.jus.br:8080/esmec/wp-content/uploads/2013/06/5-gestao-pessoas.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

_____. Um decálogo da boa gestão pública: os desafios de um Estado para resultados. *XIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Buenos Aires, Argentina*, 4 a 7 nov. 2008. p. 1-14. Disponível em: <<http://consad.org.br/publicacoes>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

MARINI, Caio; MARTINS, Humberto. Um governo matricial: estruturas em rede para geração de resultados de desenvolvimento. *X Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Madrid, España*, 2 a 5 nov. 2004. Disponível em: <<http://conscienciafiscal.mt.gov.br.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

MARINI, Caio; MARTINS, Humberto Falcão. Uma metodologia de avaliação de políticas de gestão pública. *XI Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*, Ciudad de Guatemala, 7 a 10 nov. 2006. p. 1-31.

Disponível em: <<http://conscienciafiscal.mt.gov.br.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

MARINI, Caio; MARTINS, Humberto. Um modelo de gestão governamental para resultados. *I Seminário Administração Pública - Análise Contextual e Propostas de Modernização*, Comissão de Trabalho e Administração Pública da Câmara dos Deputados, Brasília, dez. 2005. p. 1-15. Disponível em: <www.vdl.ufc.br>. Acesso em: 10 jul. 2012.

MAROY, Christian. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? p.12-19. In: DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila. A (org.). *Políticas Públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011. 288p.

MARTINS, Humberto Falcão; MARINI, Caio. Governança para resultados: atributos ideais de um modelo. *Painel 12/046 Governança para resultados: metodologias e experiências recentes*. 2005. p. 1-46. Disponível em: <www.escoladegoverno.pr.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2012.

MARTINS, Humberto Falcão. Avaliando experiências contratuais na Administração Pública Federal. *Balanço da Reforma do Estado no Brasil: A Nova Gestão Pública*, Brasília, MP, SEGES, 2002, p. 131-140. Disponível em: <<http://www.cedec.org.br>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

MARTINS, Ângela Maria. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, n. 77, dez. 2001, p. 28-48. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

MATTOS, Lúcia Alves Faria. Democracia e Colegiado de Escola: qual democracia? Um estudo da gestão colegiada em Minas Gerais. 1998. 411f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MATTOS, Maria José Viana Marinho de. *A Reforma Educacional de Minas Gerais: a implementação da autonomia escolar*. 191f. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Campinas, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

MATTOS, Maria José Viana Marinho de; PEREZ, José Roberto Rus. A reforma educacional de Minas Gerais: promoção da autonomia escolar. *Comunicações*, Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, ano 10, n. 1, jun. 2003, p. 95-110.

MEIRELLES, Hely Lopes. *Direito Administrativo Brasileiro*. 17 ed. Malheiros Editores. São Paulo – SP. 1992.

MELO, Frederico César da Silva; NEVES, Fernanda Siqueira. O Estado para Resultados em Minas Gerais: inovações no modelo de gestão. *XII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*. República Dominicana, 2007. p. 1-16. Disponível em: <www.direitodoestado.com>. Acesso em: 10 jul. 2012.

MELLO, Guiomar Namó. Autonomia da escola: possibilidades, limites e condições. *Série Atualidades Pedagógicas*, Brasília, v. I, 1993.

MELLO, Guiomar Namó de; SILVA, Rose Neubauer da. A gestão e a autonomia da escola nas novas propostas de políticas educativas para a América Latina. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 12, maio/ago. 1991, p. 45-60.

MELLO, Guiomar. Namó; WEY, Vera Lúcia. Estado de Minas Gerais: em busca de um novo padrão de gestão educacional. p.01-42. [1998?].

MINAS GERAIS. *Constituição do Estado de Minas Gerais*. 14. ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 1989. 276p. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2012.

_____. Lei n. 10.486, de 24 de julho de 1991. Regulamenta o artigo 196, inciso VIII, da Constituição do Estado de Minas Gerais, que dispõe sobre o provimento da direção de unidade estadual de ensino. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2012.

_____. Decreto n. 33.334, de 16 de janeiro de 1992. Dispõe sobre a instituição de colegiado nas unidades estaduais de ensino. Belo Horizonte, 1992a. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2012.

_____. Resolução n. 6.907/92, de 23 de janeiro de 1992. Estabelece normas complementares para a instituição e funcionamento do colegiado nas unidades estaduais de ensino. Belo Horizonte, 1992b. *Informativo MAI de Ensino*, Belo Horizonte, Secretaria da Educação, n. 282-283, jun./jul. 1999, p. 15-18.

_____. Resolução n. 6.908, de 17 de janeiro de 1992. Institui o Programa de Avaliação de Escola Pública. Belo Horizonte. 1992. Belo Horizonte, 1992c. *Informativo MAI de Ensino*, Belo Horizonte, Secretaria da Educação, n. 282-283, jun./jul. 1999.

_____. Lei n. 11.036, de 14 de janeiro de 1993. Obriga escolas a tornarem públicos dados escolares relativos ao seu desempenho. Belo Horizonte, 1993. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2013.

_____. Decreto n. 35.423, de 3 de março de 1994. Institui o Projeto Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais – Pró-Qualidade e Dispõe sobre a sua implementação. Belo Horizonte, 1994a. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2013.

_____. Lei n.º 11.721, art. 13, de 30 dez. 1994. Altera a designação de Delegacia Regional de Ensino para Superintendência Regional de Ensino, Minas Gerais, 1994b.

_____. *Escola Sagarana: Educação para a Vida com Dignidade e Esperança*. Lições de Minas. v. I, II e III. Belo Horizonte: SEE/MG, 1999.

_____. Resolução SEE/MG n. 14, de 3 de fevereiro de 2000. Belo Horizonte: SEE/MG, 2000.

_____. Resolução ALMG n. 5.210, de 12 de dezembro de 2002. Delega Ao Governador do Estado Atribuição Para Elaborar Leis Destinadas a Alterar a Estrutura da Administração

Direta e Indireta do Poder Executivo, nos Termos que Especifica. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2013.

_____. *Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado 2003-2020*. Secretaria de Planejamento e Gestão. Belo Horizonte, 2003a. Disponível em: <www.planejamento.mg.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2010.

_____. Lei Delegada n. 49, de 2 de janeiro de 2003. Dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado e dá outras providências. Belo Horizonte, 2003b. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2012

_____. Decreto n. 43.238, de 27 de março de 2003. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação e dá outras providências. Belo Horizonte, 2003c. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2012.

_____. Lei n. 14.694, de 30 de julho de 2003. Disciplina a avaliação de desempenho institucional, o Acordo de Resultados, a autonomia gerencial, orçamentária e financeira, a aplicação de recursos orçamentários provenientes de economias com despesas correntes no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências. Belo Horizonte, 2003d. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2012.

_____. Lei Complementar n. 71, de 30 de julho de 2003. Institui a avaliação periódica de desempenho individual, disciplina a perda de cargo público e de função pública por insuficiência de desempenho do servidor público estável e do detentor de função pública na Administração Pública direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo e dá outras providências. Belo Horizonte, 2003e. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2012.

_____. Decreto n. 43.506, de 6 de outubro de 2003. Institui o Ensino Fundamental de nove anos de duração nas escolas da rede estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003f. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2012.

_____. Decreto n. 43.675, de 4 de dezembro de 2003. Dispõe sobre a avaliação institucional, o Acordo de Resultados e a autonomia gerencial, orçamentária e financeira, no âmbito do Poder Executivo, de que trata a Lei n. 14.694, de 30 de julho de 2003. Belo Horizonte, 2003g. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2012.

_____. Resolução SEE n. 452, de 3 de novembro de 2003. Estabelece critérios e condições para a indicação de candidatos ao cargo de Diretor e à função de Vice-Diretor de Escola Estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003h.

_____. Lei n. 15.032, de 20 de janeiro de 2004. Estabelece o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado - PMDI - e dá outras providências. Belo Horizonte, 2004a. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2012.

_____. Lei n. 15.293, de 5 de agosto de 2004. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. Belo Horizonte, 5 de agosto de 2004b. Disponível em: <www.planejamento.mg.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2010.

_____. Governo do Estado de Minas Gerais. *Plano Plurianual de Ação Governamental 2004-2007*. Belo Horizonte: SEPLAG, v.1, 2004c.

_____. Resolução SEE/MG n. 521, de 02 de fevereiro de 2004. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte – MG. 2004d.

_____. Resolução n. 666, de 7 de abril de 2005. Estabelece o conteúdo básico comum – CBCs a serem obrigatoriamente ensinados nas unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Belo Horizonte, 2005a. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2012.

_____. *Proposta Curricular de Matemática do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano - CBC*. Belo Horizonte, 2005b. Disponível em: <crv.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2013.

_____. Resolução SEE n. 720, de 24 de novembro de 2005. Estabelece calendário para o ano escolar de 2006. Belo Horizonte, 2005c.

_____. Resolução SEE n. 849, de 18 de dezembro de 2006. Estabelece calendário para o ano escolar de 2007. Belo Horizonte, 2006a.

_____. Resolução SEE n. 852, de 22 de dezembro de 2006. Estabelece critérios Estabelece critérios e condições para a indicação de candidatos ao cargo de Diretor e à função de Vice-Diretor de escola estadual de minas gerais. Belo Horizonte, 2006b.

_____. Resolução SEE n. 753, de 6 de janeiro de 2006. Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de Ensino Médio das unidades de ensino integrantes do Projeto Escolas-Referência. Belo Horizonte, 2006c.

_____. *Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado 2007-2023*. Belo Horizonte, 2007a. Disponível em: <www.planejamento.mg.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2010.

_____. Lei Delegada n. 112, de 5 de janeiro 2007. Dispõe sobre a organização e a estrutura da Administração Pública do Poder Executivo do Estado e dá outras providências. Belo Horizonte, 2007b. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2010.

_____. Acordo de Resultados que entre si celebram o Governador do Estado de Minas Gerais e a Secretaria de Estado da Educação, com a interveniência da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão e da Secretaria de Estado de Fazenda. Belo Horizonte, 20 de junho de 2007c. Disponível em: <www.planejamento.mg.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2010.

_____. Lei n. 17.007, de 28 de setembro de 2007. Atualiza o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado - PMDI - e dá outras providências. Belo Horizonte, 28 de setembro de 2007d. Disponível em: <www.planejamento.mg.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2010.

_____. Decreto n. 44.559, de 29 de junho de 2007. Regulamenta a Avaliação de Desempenho Individual do servidor estável ocupante de cargo efetivo do detentor de função pública da Administração Pública Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo

Estadual. Belo Horizonte, 2007e. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2010.

_____. Resolução SEE/MG n. 916, de 02 de julho. Institui o dia “Toda Escola Pode Fazer Diferença” e o dia “Todos Devem Participar” na Programação Foco nos Resultados dos Alunos das escolas da rede estadual de ensino. Belo Horizonte - MG, 2007f.

_____. Resolução SEE/MG n. 986, de 14 de novembro de 2007. Estabelece calendário para o ano escolar de 2018. Belo Horizonte – MG. 2007g.

_____. Resolução SEE/MG n. 1.025 de 26 de dezembro de 2007. Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de ensino médio das unidades de ensino da rede estadual de Educação. Belo Horizonte, 2007h.

_____. Lei n. 17.600, de 1º de julho de 2008. Disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências. Belo Horizonte, 2008a. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2010.

_____. Decreto n. 44.873, de 14 de agosto de 2008. Regulamenta a Lei n. 17.600, de 1º de julho de 2008b, que disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências. Belo Horizonte, 2008b. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2010.

_____. Acordo de Resultados: 1ª Etapa do Sistema de Educação. Que entre si celebram o Governador do Estado de Minas Gerais e a Secretaria de Estado da Educação, com a interveniência da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão e da Secretaria de Estado de Fazenda. Belo Horizonte, 2008c. Disponível em: <www.planejamento.mg.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2010.

_____. Acordo de Resultado: 2ª Etapa do Sistema de Educação. Secretaria de Estado de Educação (SEE). Belo Horizonte, 2008d. Acordo de Resultados – 2ª Etapa – que entre si celebram a Secretaria de Estado de Educação e os Dirigentes das equipes de trabalho que compõem a estrutura organizacional desta Secretaria. Belo Horizonte, 31 de julho de 2008. Disponível em: <www.geraes.mg.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2010.

_____. Governo do Estado de Minas Gerais. *Plano Plurianual de Ação Governamental 2008-2011*. Belo Horizonte: SEPLAG, v. 1, 2008e.

_____. Resolução SEE n. 1.140, de 27 de junho de 2008. Estabelece a programação das escolas da rede estadual de ensino, o dia “Toda Escola Pode Fazer a Diferença” e o dia “Toda a Comunidade Participando”. Belo Horizonte - MG. 2008f.

_____. Resolução SEE/MG n. 1217, de 23 de outubro de 2008. Estabelece calendário para o ano escolar de 2009. Belo Horizonte - MG. 2008g.

_____. Resolução SEE/MG n. 1.033, de 17 de janeiro de 2008. Dispõe sobre a implantação do Projeto de Aceleração da Aprendizagem "Acelerar para Vencer", para alunos do ensino fundamental da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008h.

_____. Acordo de Resultados: 1ª Etapa do Sistema de Educação. Que entre si celebram o Governador do Estado de Minas Gerais e a Secretaria de Estado da Educação, com a interveniência da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão e da Secretaria de Estado de Fazenda. Belo Horizonte, 2009a. Disponível em: <www.planejamento.mg.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2010.

_____. Acordo de Resultado: 2ª etapa. Secretaria de Estado de Educação (SEE). Termo Aditivo. Belo Horizonte, 2009b. Acordo de Resultados – 2ª Etapa – que entre si celebram a Secretaria de Estado de Educação e os dirigentes das equipes de trabalho que compõem a estrutura organizacional desta Secretaria. Belo Horizonte, 30 de agosto de 2009. Disponível em: <www.geraes.mg.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2010.

_____. Caderno de Indicadores, n. 1, maio 2009c. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão \ Programa Estado para Resultados, 2009. Disponível em: <www.planejamento.mg.gov.br>. Acesso em: 15 ago. 2012.

_____. Resolução conjunta SEPLAG/SEE n. 7.110, de 6 de julho de 2009. Define metodologia de Avaliação de Desempenho Individual – ADI – e Avaliação Especial de Desempenho – AED – dos servidores em exercício na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009d. Disponível em: <www.planejamento.mg.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2010.

_____. Decreto n. 45.182, de 28 de setembro de 2009. Altera os Decretos n. 43.764, de 16 de março de 2004, n. 44.559, de 29 de junho de 2007, e n. 44.986, de 19 de dezembro de 2008. Belo Horizonte, 2009e. Disponível em: <www.planejamento.mg.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2010.

_____. Resolução SEE/MG n. 1.473, de 14 de dezembro de 2009. Estabelece calendário para o ano escolar de 2010 e revoga a Resolução n. 1.462/2009. Belo Horizonte – MG. 2009f.

_____. Decreto 45085, de 08 de abril de 2009. Dispõe sobre a transferência, utilização e prestação de contas de recursos financeiros repassados às caixas escolares vinculadas às unidades estaduais de ensino, para fins de sistematização das normas e regulamentos pertinentes. Belo Horizonte – MG. 2009g. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br>> Acesso em: 15 jul. 2013.

_____. Resolução SEE/MG n. 1.346, de 08 de junho de 2009. Regulamenta o disposto no Decreto Estadual n. 45.085, de 08 de abril de 2009, que dispõe sobre a transferência, utilização e prestação de contas de recursos financeiros repassados às caixas escolares vinculadas às unidades estaduais de ensino. Belo Horizonte – MG. 2009h. Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2012.

_____. Acordo de Resultados: 1ª Etapa do Sistema de Educação. Que entre si celebram o Governador do Estado de Minas Gerais e a Secretaria de Estado da Educação, com a interveniência da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão e da Secretaria de Estado de Fazenda. Belo Horizonte, 2010a. Disponível em: <www.planejamento.mg.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2011.

_____. Relatório de Execução 2ª Etapa do Acordo de Resultados. Secretaria de Estado da Educação. Sistema Estadual de Educação. Superintendências Regionais de Ensino e Escolas

Estaduais. Ano de Referência: 2010b. Belo Horizonte, abril de 2011. Disponível em: <www.geraes.mg.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2011.

_____. Resolução SEE/MG n. 1750, de 03 de dezembro de 2010. Estabelece calendário para o ano escolar de 2011. Belo Horizonte – MG. 2010c.

_____. *Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado: Gestão para a Cidadania. 2011-2030.* Belo Horizonte, 2011a. Disponível em: <www.planejamento.mg.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2012.

_____. *Caderno de Indicadores da Gestão para Cidadania.* Governo de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011b. Escritório de Prioridades Estratégicas, 2011. Disponível em: <www.planejamento.mg.gov.br>. Acesso em: 15 ago. 2012.

_____. Acordo de Resultados: 1ª Etapa do Sistema de Educação. Que entre si celebram o Governador do Estado de Minas Gerais e a Secretaria de Estado da Educação, com a interveniência da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão e da Secretaria de Estado de Fazenda. Belo Horizonte, 2011c. Disponível em: <www.planejamento.mg.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2011.

_____. Acordo de Resultado: 2ª etapa. Secretaria de Estado de Educação (SEE). Belo Horizonte. Maio de 2011d. II Termo Aditivo à 2ª Etapa do Acordo de Resultados que entre si celebram a Secretaria de Estado de Educação, a Polícia Militar de Minas Gerais, as dirigentes das equipes de trabalho que compõem a estrutura organizacional da Secretaria de Educação e o dirigente da Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social da PMMG. Belo Horizonte, 31 de maio de 2011d. Disponível em: <www.geraes.mg.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2011.

_____. Decreto n. 45.849, de 27 de dezembro de 2011. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. Belo Horizonte, 2011e. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2012.

_____. Lei n. 19.481, de 12 de janeiro de 2011. Institui o Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais (PDEMG). Belo Horizonte, 2011f. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2012.

_____. Lei Delegada 180, de 20 de janeiro de 2011. Dispõe sobre a estrutura orgânica da administração pública do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, 2011g. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br>> Acesso em: 10 jul. 2012.

_____. Resolução SEE/MG n. 2.001, de 07 de dezembro de 2011. Estabelece calendário para o ano escolar de 2012. Belo Horizonte – MG. 2011h.

_____. Resolução SEE/MG n. 1812, de 22 de março de 2011. Estabelece critérios e condições para a indicação de candidatos ao cargo de Diretor e à função de Vice-diretor de Escola Estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos. Belo Horizonte – MG. 2011i.

_____. Lei n. 20.008, de 4 de janeiro de 2012. Atualiza o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado - PMDI - e dá outras providências. Belo Horizonte, 2012a. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2012.

_____. Decreto n. 45.941, de 29 de março de 2012. Altera o Decreto n. 44.873, de 14 de agosto de 2008, que disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências. Belo Horizonte, 2012b. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2012.

_____. Acordo de Resultados: 1ª Etapa do Sistema de Educação. Que entre si celebram o Governador do Estado de Minas Gerais e a Secretaria de Estado da Educação, com a interveniência da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão e da Secretaria de Estado de Fazenda. Belo Horizonte, 2012c. Disponível em: <www.planejamento.mg.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2012.

_____. Acordo de Resultado: 2ª etapa. Sistema Operacional de Educação. Belo Horizonte 2012. 2ª Etapa do Acordo de Resultados que entre si celebram a Secretaria de Estado de Educação, a Polícia Militar de Minas Gerais, os dirigentes das equipes de trabalho que compõem a estrutura organizacional da Secretaria de Educação e o dirigente da Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social da PMMG. Belo Horizonte, 27 de abril de 2012d. Disponível em: <www.geraes.mg.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2012.

_____. Resolução SEE n. 2.197, de 26 de outubro de 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, 2012e. Disponível em: <www.almg.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2013.

_____. Resolução SEE n. 2.034, de 14 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre a estrutura e o funcionamento do Colegiado Escolar na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012f.

_____. Resolução SEE/MG n. 2.197, de 26 de outubro de 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, 2012e. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br>> Acesso em: 10 jul. 2013

_____. Resolução SEE/MG n. 2.233, de 11 de dezembro de 2012. Estabelece, para a Rede Pública Estadual de Educação Básica, o Calendário Escolar para o ano de 2013. Belo Horizonte - MG. 2012f. Disponível em: <crv.educacao.mg.gov.br> Acesso em: 10 jul. 2013.

_____. Resolução SEE/MG n. 2.245, de 28 de dezembro 2012. Regulamenta o disposto no Decreto Estadual n. 45.085, de 08 de abril de 2009, que dispõe sobre a transferência, utilização e prestação de contas de recursos financeiros repassados às caixas escolares vinculadas às unidades estaduais de ensino. Belo Horizonte – MG. 2012g

_____. Resolução SEE/MG n. 2.034, de 14 de fevereiro de 2012. Dispões sobre a estrutura e o funcionamento do Colegiado Escolar na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte – MG. 2012h. Disponível em: <crv.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2013

_____. Acordo de Resultados: 1ª Etapa do Sistema de Educação. Que entre si celebram o Governador do Estado de Minas Gerais e a Secretaria de Estado da Educação, com a interveniência da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão e da Secretaria de Estado de Fazenda. Belo Horizonte, 2013a. Disponível em: <www.planejamento.mg.gov.br>. Acesso em: 20 set. 2013.

_____. Acordo de Resultado: 2ª etapa. Sistema Operacional de Educação. Belo Horizonte 2013. 2ª Etapa do Acordo de Resultados que entre si celebram a Secretaria de Estado de Educação, a Polícia Militar de Minas Gerais, os dirigentes das equipes de trabalho que compõem a estrutura organizacional da Secretaria de Educação e o dirigente da Diretoria de Educação Escolar e Assistência Social da PMMG. Belo Horizonte, 2013b. Disponível em: <www.geraes.mg.gov.br>. Acesso em: 20 set. 2013.

_____. *Plano Plurianual de Ação Governamental 2012-2015*. Belo Horizonte: SEPLAG, v. 1, 2014.

MINTO, Lalo Watanabe. A administração escolar no contexto da Nova República e do Neoliberalismo. In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo W. (Orgs.). *História da administração escolar no Brasil: do Diretor ao Gestor*. Campinas: Editora Alínea, 2010. p. 140-165.

MOTTA, Fernando Cláudio Prestes. *Burocracia e autogestão: a proposta de Proudhon*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

_____. *Participação e Co-gestão: novas formas de administração*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MOTA, Sergio Ricardo Ciavolih; MARQUES, Erik Macedo. Acordo de resultados entre órgãos com relação de hierarquia e autonomia de Gestão. *Anais do X Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*. Santiago: CLAD, out. 2005, p. 18-21. Disponível em: <www.bresserpereira.org.br>. Acesso em: 10 jul. 2012.

NEVES, Carmem M. de C. Autonomia da Escola Pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). *Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível*. 26. ed. Campinas: Papyrus, 2009. p. 95-129.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, maio/ago. 2012, p. 353-381. Disponível em: <www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 10 nov. 2012.

NÓVOA, Antônio (Org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Gestão Democrática da Educação no contexto da Reforma do Estado. In: FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 91-112.

_____. Educação e Planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão democrática da Educação: desafios contemporâneos*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 64-104.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Política e administração da educação: um estudo de algumas reformas recentes implementadas no estado de Minas Gerais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 18, n. 58, jul. 1997, p. 123-141. Disponível em: <www.plataformademocratica.org>. Acesso em: 10 jul. 2012.

ORMOND, Derry; LÖFFLER, Elke. A nova gerência pública. *Revista do Serviço Público*, ano 50, n. 2, abr./jun. 1999, p. 67-98. Disponível em: <www.enap.gov.br>. Acesso em: 10 nov. 2012.

PACHECO, Regina Silvia. Contratualização de resultados no setor público: a experiência brasileira e o debate internacional. *Anais do IX Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*. Madrid, nov. 2004, p. 1-12.

PERDICARIS, Priscilla Reinisch. *Contratualização de Resultados e Desempenho no Setor Público: a experiência do Contrato Programa nos hospitais da Administração Direta no Estado de São Paulo*. 133f. 2012. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) - São Paulo, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, FGV, 2012.

PINTO, Vanessa Guimarães; SARAIVA, João Antônio Filocre. Gestão por Resultados na Educação: monitoramento e avaliação de projetos educacionais. In: GUIMARÃES, Tadeu Barreto; PORDEUS, Iran Almeida; CAMPOS, Eder Sá Alves (Orgs.). *Estado para Resultados: avanços no monitoramento e avaliação da gestão pública em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 113-134.

PRADO, Mauricio Almeida. *O processo de implementação de reformas gerenciais na Educação Básica: São Paulo (2007-2010) e Minas Gerais (2004-2010) em perspectiva comparada*. 355f. 2012. Tese (Doutorado em Administração Pública e Governo) - São Paulo, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 2012.

RAMOS, Marcelo de Matos. Contratos de gestão: instrumentos de ligação entre os setores do aparelho do Estado. *Revista do Serviço Público*, Brasília, ENAP, v. 2, n. 48, ago. 1997, p. 80-99.

RICCI, Rudá. Vinte anos de reformas educacionais. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 31, jan./abr. 2003, p. 91-120.

RIVAS, Ricardo Hevia. *Política de descentralización en la educación básica y media en América Latina: Estado del Arte*. Santiago/Chile: Unesco/Reduc, 1991.

REALE, Miguel. Lições preliminares de Direito. 25ª ed. São Paulo: Saraiva. 2001. 357p.

ROCHA, Carlos Alberto de Vasconcelos. *A descentralização político-administrativa do ensino público de Minas Gerais: um caso de mudança institucional*. 260f. 2000. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

SARTORI, Giovanni. *A política: lógica e método nas Ciências Sociais*. Brasília: UnB, 1981.

SCHWARZ, Letícia. *A experiência de contratualização de resultados no Governo Federal Brasileiro: pesquisa com órgãos supervisores de contratos de gestão*. Brasília: MPOG/SEGE, 2009. (Relatório de Pesquisa II)

SEBBA, Judy. *Desenvolvendo políticas e práticas informadas por evidência*. p. 45-55 In.: THOMAS, Gary; PRING, Richard e Colaboradores. *Educação Baseada em Evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Atmed, 2007. 256 p. : il. P&b; 23cm.

SEGATTO, Catarina Ianni. *Como ideias se transformam em reformas: um estudo comparativo das mudanças educacionais orientadas pelo desempenho nos estados brasileiros*. 134f. 2011. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) - São Paulo, Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, 2011.

SERRA, Albert. *Modelo aberto de gestão para resultados no setor público*. Trad. Ernesto Montes-Bradley y Estayes. Natal: SEARH/RN, 2008.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. *Escolha de dirigentes escolares em Minas Gerais: trajetória histórica, impasses e perspectivas*. *Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu: ANPED, 2000, p. 191-192.

_____. *Organização do trabalho escolar e políticas educacionais no limiar do século XXI*. In: CICILLINI, Graça Aparecida; NOGUEIRA, Sandra Vidal (Orgs.). *Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia: Edufu, 2002. p. 137-162.

_____. *Marcas de um caminho: uma análise da construção da Gestão Democrática da escola em Minas Gerais (1991-2006)*. *XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração*. 2007. Disponível em: <www.Anpae.Org.Br/Congressos_Antigos/Simposio2007/258.Pdf>. Acesso em: 12 jul. 2014.

SOARES, Vanessa Brulon. *Choque de Gestão ou Choque de Racionalidades?: o desempenho da Administração Pública em questão*. 139f. 2010. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Rio de Janeiro, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, 2010.

SOCHER, Paulo Roberto. *A experiência nacional e a internacional com contratos de gestão*. In: GIACOMINI, Carlos Homero (Org.). *Gestão para Resultados em Curitiba: a experiência da contratualização*. Curitiba: Instituto Municipal de Administração Pública, 2009. p. 23-43.

SOUZA, Ângelo Ricardo. *Explorando e construindo um conceito de Gestão Escolar Democrática*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, dez. 2009, p. 123-140.

_____. *A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012, p. 159-241.

_____. *Perfil da Gestão Escolar no Brasil*. 302f. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul./dez. 2006, p. 20-45. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 18 jul. 2012.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. O que foi feito do colegiado de escola em Minas Gerais? (1983-1999). *Anais do V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes das IFES Mineiras*. Ouro Preto: UFOP, v. 1, 2001, p. 157-167.

_____. *Por uma escola democrática: colegiado, currículo e comunidade*. 340f. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - São Paulo, USP, 2000.

TROSA, Sylvie. *Gestão Pública por Resultados: quando o Estado se compromete*. Rio de Janeiro/Brasília: Revan/ENAP, 2001.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 96-107. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: jun. 2012.

VELOSO, Fernando *et al.* (Orgs.). *Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. 188p.

_____. A Evolução Recente e Propostas para a Melhoria da Educação no Brasil. In.: BACHA, Edmar. L; SCHWARTZMAN, Simon. (Org.). *Brasil: A Nova Agenda Social*. 1. ed. Rio de Janeiro-RJ: LTC, 2011, p. 215-253.

VILHENA, Renata. Rumo à segunda geração do choque de gestão. In: VILHENA, Renata *et al* (Orgs.). *O Choque de Gestão em Minas Gerais: políticas da gestão pública para o desenvolvimento*. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 351-356.

VILHENA, Renata *et al.* (Orgs.). *O Choque de Gestão em Minas Gerais: políticas da gestão pública para o desenvolvimento*. Belo Horizonte: UFMG, 2006. 363p.

VILHENA, Renata; MARTINS, Humberto Falcão; MARINI, Caio. Fundamentos do Choque de Gestão e a obra. In: VILHENA, Renata *et al.* (Orgs.). *O Choque de Gestão em Minas Gerais: políticas da gestão pública para o desenvolvimento*. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 11-42.

VILHENA, Renata; ATHAYDE, Luiz Antônio. Choque de Gestão na administração pública. *X Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*, Santiago, Chile, 18 a 21 oct. 2005.

VILHENA, Renata. Flexibilidades na gestão: a experiência de Minas Gerais. Painel 35/126 - Concessão de flexibilidades na gestão: pequenos avanços, grandes resistências, impactos nos resultados. *IV Congresso CONSAD de Gestão Pública*. Centro de Convenções Ulysses Guimarães, Brasília: DF, 25 a 27 de maio de 2011.

WINKLER, Donald R.; GERSHOBERG, Alec Ian. Os efeitos da descentralização do sistema educacional sobre qualidade da educação na América Latina. In: BROOKE, Nigel (Org.). *Marcos históricos na reforma da Educação*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 241-248. (Eduvcer, 19)

ZATTI, Vicente. *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ANEXO I – Roteiro para entrevista com Diretor e/ou ex-Diretor do período de 2005 a 2007

CAAE - 15289413.7.0000.5149

Identificação

Cidade: _____

Nome do entrevistado(a): _____

Cargo/função: _____

Escola Estadual: _____

Perfil do Gestor

Sexo	Idade	Escolaridade	Formação	Cor	Tempo de magistério	Gestão	
						Ano de indicação	Tempo na gestão

Processos da Gestão Escolar Democrática

1. Como era a sua rotina de trabalho?

2. Quanto aos espaços de participação: além do Colegiado Escolar, existiam outros órgãos representativos na escola? Como era a atuação dessas instâncias?

3. Em quais documentos estavam definidos os aspectos políticos e normativos da escola? Como foram elaborados? De que maneira a autonomia era abordada? E a gestão?

4. A respeito do processo pedagógico: a escola tinha autonomia para definir o currículo, a metodologia, a avaliação, o tempo, o espaço escolar e o planejamento pedagógico? Quem participava desse processo decisório e de planejamento?

4.1. Havia monitoramento do trabalho pedagógico? Se sim, como era realizado? Havia liberdade para propor a intervenção pedagógica e formas de recuperação da aprendizagem dos alunos?

4.2. A escola implementou algum projeto pedagógico próprio? Qual(is) estava(m) previsto(s) no PPP? Quais os projetos da SEE/MG foram implantados na escola? Como a escola se adequava às ações pedagógicas propostas pela SEE/MG?

5. Qual uso que a equipe gestora fazia dos resultados de desempenho dos alunos nas avaliações do Simave? Na sua percepção, os profissionais e a escola também estavam sendo avaliados?

6. Sobre os aspectos administrativos: como e quem definia o perfil profissional necessário ao trabalho da escola, a contratação e a avaliação de desempenho individual do profissional? Quais aspectos da vida funcional eram de responsabilidade da escola?

7. Sobre o processo de indicação de Diretor e Vice-Diretor: o(a) senhor(a) consegue perceber uma condição autônoma e participativa da comunidade nesse processo? Qual?

8. Quanto à gestão financeira: quem recebia os recursos? Quais as fontes pagadoras? Quais os valores recebidos? Como era planejada a alocação? Quem fiscalizava a aplicação e prestação

de contas? Na sua análise, havia autonomia da gestão escolar na tomada de providências e nas decisões? Os recursos recebidos ofereciam condições para a execução das ações previstas no PPP?

9. Além das ações discutidas, havia outras ações administrativas, financeiras e pedagógicas descentralizadas pela SEE/MG ou SRE para a gestão escolar? Quais?

10. Sobre parcerias: havia parceria efetivada? Qual o tipo de serviço era prestado?

11. Quanto ao Colegiado Escolar: na sua percepção, o órgão tinha poder para definir, determinar, resolver situações inerentes aos processos da gestão escolar? Sentia-se parte da gestão e responsável pelos resultados, pelas decisões e andamento dos trabalhos?

11.1. Havia capacitação dos membros do Colegiado escolar para atuarem na gestão? Eles tinham acesso às informações da escola e do sistema? Dispunham de local adequado para realizar suas atividades? E de espaço apropriado para divulgar suas reuniões, ações e decisões?

11.2. Os segmentos (professores, demais profissionais, pais e alunos) tinham o hábito de consultar o Colegiado Escolar sobre os problemas inerentes à gestão escolar? Enquanto gestor, como o(a) senhor(a) analisava o trabalho do Colegiado Escolar?

11.3. Como eram definidas a organização e as competências do Colegiado Escolar? O órgão elaborava o seu próprio Estatuto?

12. Sobre a publicidade das ações: como o(a) senhor(a) divulgava as decisões, metas, objetivos e resultados da escola para o Colegiado Escolar. E para a comunidade escolar e local?

13. Quanto ao compromisso social: a comunidade acompanhava o trabalho da escola e os resultados de desempenho dos alunos nas avaliações sistêmicas? E as políticas e programas implementados pela SEE/MG? Como era feito este acompanhamento?

14. Sobre a autoavaliação: a escola realizava a autoavaliação? Era uma decisão da escola ou prescrição da SEE/MG? O Colegiado Escolar participava desse processo? E a comunidade escolar? Como acontecia essa participação?

15. Sobre mecanismos de gestão: a equipe escolar formalizava algum acordo de resultados? Quem definia e quais as metas eram pactuadas? Havia assinatura de Termo de Compromisso? Quem assinava? Qual a sua percepção quanto a esse processo?

16. Quanto à orientação gerencial: o(a) senhor(a) utilizava alguma estratégia para motivar e comprometer a equipe de trabalho para alcançar as metas/resultados? Observou mudanças positivas e negativas na prática dos processos da gestão escolar?

17. A SRE e a SEE/MG monitoravam o trabalho da escola? Como isso acontecia?

18. O(a) senhor(a) participou de algum curso de capacitação sobre gestão escolar? Caso afirmativo, qual a ênfase dessa capacitação? Sentia-se preparado para enfrentar os desafios da gestão? Quais os principais desafios e dificuldades?

ANEXO II – Roteiro para entrevista com Diretor e Vice-Diretor

CAAE - 15289413.7.0000.5149

Identificação

Cidade: _____

Nome do entrevistado(a): _____

Cargo/função: _____

Escola Estadual: _____

Perfil do Gestor

Sexo	Idade	Escolaridade	Formação	Cor	Tempo de magistério	Gestão	
						Ano de indicação	Tempo na gestão

Processos da Gestão Escolar Democrática

1. Como é a sua rotina de trabalho?
2. Quanto aos espaços de participação: além do Colegiado Escolar, existem outros órgãos representativos na escola? Como é a atuação dessas instâncias?
3. Em quais documentos estão definidos os aspectos políticos e normativos da escola? Como foram elaborados? De que maneira a autonomia foi abordada? E a gestão escolar?
4. A respeito do processo pedagógico: a escola tem autonomia para definir o currículo, a metodologia, a avaliação, o tempo, o espaço escolar e o planejamento pedagógico? Quem participa desse processo decisório e de planejamento?
 - 4.1. Há monitoramento do trabalho pedagógico? Se sim, como é realizado? Há liberdade para propor a intervenção pedagógica e formas de recuperação da aprendizagem dos alunos?
 - 4.2. A escola implementa algum projeto pedagógico próprio? Qual(is)? Estão previstos no PPP? Quais os projetos da SEE/MG são desenvolvidos na escola? Como a escola se adequa às ações pedagógicas propostas pela SEE/MG?
5. Qual uso a equipe gestora faz dos resultados de desempenho dos alunos nas avaliações do SIMAVE? Na sua percepção, os profissionais e a escola também são avaliados?
6. Sobre os aspectos administrativos: como e quem define o perfil profissional necessário ao trabalho da escola, à contratação e à avaliação de desempenho individual do profissional? Quais aspectos da vida funcional são de responsabilidade da escola?
7. Sobre o processo de indicação de Diretor e Vice-Diretor: o(a) senhor(a) consegue perceber uma condição autônoma e participativa da comunidade nesse processo? Qual?
8. Quanto à gestão financeira: quem recebe os recursos? Quais as fontes pagadoras? Quais os valores recebidos? Como é planejada a alocação? Quem fiscaliza a aplicação e prestação de contas? Na sua análise, há autonomia da gestão escolar na tomada de providências e nas

decisões? Os recursos recebidos oferecem condições para a execução das ações previstas no PPP?

9. Além das ações discutidas, há outras ações administrativas, financeiras e pedagógicas descentralizadas pela SEE/MG ou SRE para a gestão escolar? Quais?

10. Sobre parcerias: há parceria efetivada? Qual o tipo de serviço é prestado?

11. Quanto ao Colegiado Escolar: na sua percepção, o órgão tem poder para definir, determinar, resolver situações inerentes aos processos da gestão escolar? Sente-se parte da gestão e responsável pelos resultados, pelas decisões e andamento dos trabalhos?

11.1. Houve capacitação dos membros do Colegiado Escolar para atuarem na gestão? Eles têm acesso às informações da escola e do sistema? Dispõem de local adequado para realizar suas atividades? E de espaço apropriado para divulgar suas reuniões, ações e decisões?

11.2. Os segmentos (professores, demais profissionais, pais e alunos) têm o hábito de consultar o Colegiado Escolar sobre os problemas inerentes à gestão escolar? Enquanto gestor, como o(a) senhor(a) analisa o trabalho do Colegiado Escolar?

11.3. Como são definidas a organização e as competências do Colegiado Escolar? O órgão elabora o seu próprio Estatuto?

12. Sobre a publicidade das ações: como o(a) senhor(a) divulga as decisões, metas, objetivos e resultados da escola para o Colegiado Escolar? E para a comunidade escolar e local?

13. Quanto ao compromisso social: a comunidade acompanha o trabalho da escola e os resultados de desempenho dos alunos nas avaliações sistêmicas? E as políticas e programas implementados pela SEE/MG? Como é feito esse acompanhamento?

14. Sobre a autoavaliação: a escola realiza a autoavaliação? É uma decisão da escola ou prescrição da SEE? O Colegiado Escolar participa desse processo? E a comunidade escolar? Como acontece essa participação?

15. Sobre mecanismos de gestão: a equipe escolar formaliza algum acordo de resultados? Quem define e quais as metas são pactuadas? Há assinatura de Termo de Compromisso? Quem assina? Qual a sua percepção quanto a esse processo?

16. Quanto à orientação gerencial: o(a) senhor(a) utiliza alguma estratégia para motivar e comprometer a equipe de trabalho para alcançar as metas/resultados? Observa mudanças positivas e/ou negativas na prática dos processos da gestão escolar?

17. A SRE e a SEE/MG monitoram o trabalho da escola? Como isso acontece?

18. O(a) senhor(a) participou de algum curso de capacitação sobre gestão escolar? Qual a ênfase dessa capacitação? Sente-se preparado para enfrentar os desafios da gestão? Quais os principais desafios e dificuldades?

ANEXO III – Roteiro para entrevista semiestruturada com Especialista da Educação Básica

CAAE - 15289413.7.0000.5149

Identificação

Cidade: _____

Nome do entrevistado(a): _____

Cargo/função: _____

Escola Estadual: _____

Perfil do Gestor Pedagógico

Sexo	Idade	Escolaridade	Formação	Cor	Tempo no magistério	Tempo como EEB

Processos da Gestão Escolar Democrática

1. Como é a sua rotina de trabalho?
2. Quanto aos espaços de participação: além do Colegiado Escolar, existem outros órgãos representativos na escola? Como é a atuação dessas instâncias?
3. Em quais documentos estão definidos os aspectos políticos e normativos da escola? Como foram elaborados? De que maneira a autonomia é abordada? E a gestão escolar?
4. A respeito do processo pedagógico: a escola tem autonomia para definir o currículo, a metodologia, a avaliação, o tempo, o espaço escolar e o planejamento pedagógico? Quem participa desse processo decisório e de planejamento?
 - 4.1. Há monitoramento do trabalho pedagógico? Se sim, como é realizado? Há liberdade para propor a intervenção pedagógica e formas de recuperação da aprendizagem dos alunos?
 - 4.2. A escola implementa algum projeto pedagógico próprio? Qual(is)? Estava(m) previsto(s) no PPP? Quais os projetos da SEE/MG são desenvolvidos na escola? Como a escola se adequa às ações pedagógicas propostas pela SEE-MG?
5. Qual uso a equipe gestora faz dos resultados de desempenho dos alunos nas avaliações do SIMAVE? Na sua percepção, os profissionais e a escola também são avaliados?
6. Sobre os aspectos administrativos: como e quem define o perfil profissional necessário ao trabalho da escola, à contratação e à avaliação de desempenho individual do profissional? Quais os aspectos da vida funcional são de responsabilidade da escola?
7. Sobre o processo de indicação de Diretor e Vice-Diretor: o(a) senhor(a) consegue perceber uma condição autônoma e participativa da comunidade nesse processo? Qual?
8. Quanto à gestão financeira: quem recebe os recursos? Quais as fontes pagadoras? Quais os valores recebidos? Como é planejada a alocação? Quem fiscaliza a aplicação e prestação de contas? Na sua análise, há autonomia da gestão escolar na tomada de providências e nas decisões? Os recursos recebidos oferecem condições para a execução das ações previstas no PPP?

9. Além das ações discutidas, há outras ações administrativas, financeiras e pedagógicas descentralizadas pela SEE/MG ou SRE para a gestão escolar? Quais?

10. Sobre parcerias: há parceria efetivada? Qual o tipo de serviço é prestado?

11. Quanto ao Colegiado Escolar: na sua percepção, o órgão tem poder para definir, determinar, resolver situações inerentes aos processos da gestão escolar? Sente-se parte da gestão e responsável pelos resultados, pelas decisões e andamento dos trabalhos?

11.1. Houve capacitação dos membros do Colegiado Escolar para atuarem na gestão? Eles têm acesso às informações da escola e do sistema? Dispõem de local adequado para realizar suas atividades? E de espaço apropriado para divulgar suas reuniões, ações e decisões?

11.2. Os segmentos (professores, demais profissionais, pais e alunos) têm o hábito de consultar o Colegiado Escolar sobre os problemas inerentes à gestão escolar? Como gestor pedagógico, como o(a) senhor(a) analisa o trabalho do Colegiado Escolar?

11.3. Como é definida a organização e as competências do Colegiado Escolar? O órgão elabora o seu próprio Estatuto?

12. Sobre a publicidade das ações: como são divulgadas as decisões, metas, objetivos e resultados da escola para o Colegiado Escolar? E para a comunidade escolar e local?

13. Quanto ao compromisso social: a comunidade acompanha o trabalho da escola e os resultados de desempenho dos alunos nas avaliações sistêmicas? E as políticas e programas implementados pela SEE/MG? Como é feito esse acompanhamento?

14. Sobre a autoavaliação: a escola realiza a autoavaliação? É uma decisão da escola ou prescrição da SEE/MG? O Colegiado Escolar participa desse processo? E a comunidade escolar? Como acontece essa participação?

15. Sobre os mecanismos de gestão: a equipe escolar formaliza algum acordo de resultados? Quem define e quais as metas são pactuadas? Há assinatura de Termo de Compromisso? Quem assina? Qual a sua percepção quanto a esse processo?

16. Quanto à orientação gerencial: o(a) senhor(a) utiliza alguma estratégia para motivar e comprometer a equipe de trabalho para alcançar as metas/resultados? Observa mudanças positivas e/ou negativas na prática dos processos da gestão escolar com essa prática?

17. A SRE e a SEE/MG monitoram o trabalho da escola? Como isso acontece?

18. O(a) senhor(a) participou de algum curso de capacitação sobre gestão escolar pedagógica? Qual a ênfase dessa capacitação? Sente-se preparado para enfrentar os desafios da gestão? Quais os principais desafios e dificuldades?

ANEXO IV - Roteiro de temas para debate no Grupo Focal - membros do Colegiado Escolar

CAAE - 15289413.7.0000.5149

Identificação

Cidade: _____

Escola Estadual: _____

Perfil dos membros do Colegiado Escolar**Quadro 1- Categoria profissional em exercício na escola**

Nome	Sexo	Idade	Escolaridade	Formação
Segmento de professor de Educação Básica (EB) regente de turmas e de aulas				
Segmento de professor de EB exercendo outras funções, EEB e demais servidores das outras carreiras				

Quadro 2- Categoria comunidade atendida pela escola

Nome	Sexo	Idade	Escolaridade	Formação
Segmento de aluno regularmente matriculado e frequente no Ensino Médio e aluno de qualquer nível de ensino com idade igual ou superior a 14 anos				
Segmento de pai ou responsável por aluno menor de 14 anos regularmente matriculado e frequente no EF				

Processos da Gestão Escolar Democrática

1. Prática cotidiana do Colegiado Escolar: execução das funções e realização de reuniões.
2. Espaços de participação: órgãos representativos da comunidade escolar existentes na escola e a atuação desses órgãos.
3. Documentos contendo o ordenamento político e normativo: servem de guia para as decisões colegiadas? Evidenciam a autonomia da gestão e participação da comunidade escolar?
4. Processo pedagógico: há autonomia para definição de currículo, da metodologia, da avaliação, do tempo, do espaço escolar e do planejamento pedagógico? Quem participa do processo decisório e de planejamento?
 - 4.1. Monitoramento do trabalho pedagógico, intervenção pedagógica e formas de recuperação da aprendizagem dos alunos.
 - 4.2. Projetos pedagógicos implementados na escola: de elaboração própria e da SEE/MG; adequação da escola às ações propostas pela SEE/MG.

5. Simave: uso que a equipe gestora faz dos resultados de desempenho dos alunos nessas avaliações. Os profissionais e a escola também são avaliados nesse processo?
6. Dimensão administrativa: perfil profissional, contratação, avaliação de desempenho individual e outros aspectos da vida funcional.
7. Processo de indicação de Diretor e Vice-Diretor: percepção da condição autônoma e participativa da comunidade nesse processo.
8. Gestão financeira: recebimento de recursos, fonte pagadora, valores recebidos, planejamento de gasto, fiscalização e prestação de contas, autonomia na tomada de providências e decisões, suficiência dos recursos para execução das ações previstas no PPP.
9. Outras ações descentralizadas pela SEE/MG ou SRE para a gestão escolar.
10. Parcerias efetuadas pela escola.
11. Colegiado Escolar: tem poder para definir, determinar, resolver situações inerentes aos processos da gestão escolar? Sente-se parte da gestão e responsável pelos resultados?
 - 11.1. Condições de trabalho: tem acesso às informações da escola e do sistema? Dispõe de local adequado para realizar suas atividades? E de espaço apropriado para divulgar suas reuniões, ações e decisões?
 - 11.2. Reconhecimento da autonomia pelos segmentos: os professores, demais profissionais, pais e alunos têm o hábito de consultá-los sobre as questões inerentes à gestão escolar? Como vocês analisam o trabalho do órgão?
 - 11.3. Estrutura e funcionamento: definição da organização e das competências do Colegiado Escolar; elaboração do Estatuto.
12. Sobre a publicidade: como são divulgadas as ações, as decisões, as metas, os objetivos e os resultados pelo gestor para o Colegiado? E para a comunidade escolar e local?
13. Compromisso social: a comunidade escolar acompanha os resultados de desempenho dos alunos nas avaliações sistêmicas, as políticas e programas implementados pela SEE/MG?
14. Autoavaliação: como é a participação do Colegiado e da comunidade nesse processo?
15. Acordo de resultados: formalização, definição e metas pactuadas, assinatura de Termo de Compromisso, percepção de órgão sobre o processo.
16. Mecanismos de gestão: quais as estratégias utilizadas pelo gestor a fim de motivar e comprometer a equipe para alcançar as metas pactuadas? Existem mudanças na prática dos processos da gestão escolar após a contratualização de resultados?
17. Controle estatal: monitoramento do trabalho da escola pela SRE e a SEE/MG.
18. Vocês participaram de curso de capacitação? Qual a ênfase dessa capacitação? Sentem-se preparados para enfrentar os desafios da gestão? Quais os principais desafios e dificuldades?