UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

MÁRCIA FERNANDES BRITO

CONTRATOS DE GESTÃO E AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

CURITIBA

2016

MÁRCIA FERNANDES BRITO

CONTRATOS DE GESTÃO E AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre ao Programa de Mestrado em Educação – Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná.

Orientadora: Profª. Dra. Josélia Schwanka Salomé

CURITIBA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

B862 Brito, Márcia Fernandes.
Contratos de gestão e avaliação externa em larga escala no município de Curitiba/ Márcia Fernandes Brito; orientadora Profª drª Josélia Schwanka Salomé.
132f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná
Curitiba, 2016

1. Administração escolar. 2. Avaliação da educação. 3. Contratos de gestão. 4. Escola pública. 5. Qualidade da educação. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 371.01

TERMO DE APROVAÇÃO

MÁRCIA FERNANDES BRITO

CONTRATOS DE GESTÃO E AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Esta Dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do título de Mestre em Educação pela Comissão Examinadora do Programa de Mestrado em Educação – Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Curitiba, 19 de maio de 2016.

Professora Drª. Maria Antônia de Souza
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado - Universidade Tuiuti do Paraná

Orientadora: Profª. Dra. Josélia Schwanka Salomé
Universidade Tuiuti do Paraná

Membros: Profª. Dra. Cleusa Valério Gabardo
Universidade Federal do Paraná

Profª. Dra.Naura Syria Carapeto Ferreira
Universidade Tuiuti do Paraná

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Antônio Fernandes (in memoriam) e Zenira Pereira Fernandes, pelo esforço, dedicação e amor. Pelo incentivo aos estudos e pela minha formação como professora. Obrigada por tudo.

Às minhas filhas Carolina e Camila pela paciência e incentivo diante das minhas crises de escrita.

Ao meu marido e companheiro, Francisco que muito me auxiliou, tendo muita paciência e disponibilidade para tudo, em todos os momentos.

Agradeço de maneira especial a minha orientadora, amiga e Professora Dra. Josélia Schwanka Salomé pelo seu incentivo, ensinamentos, paciência, dedicação, carinho e competência.

As professoras da banca do Exame de Qualificação, Professora Dra. Cleusa Valério Gabardo e Professora Dra. Naura Syria Carapeto Ferreira, cujas contribuições e apoio foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Aos professores do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná pela disponibilidade e atenção prestadas.

Às amigas que sempre me incentivaram e me fortaleceram durante todo processo de estudo e pesquisa.

Aos amigos que fiz nesta caminhada, colegas de curso, grupo de pesquisa, meus efusivos agradecimentos.

“Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito de pensar. É da empresa privada o seu passo em frente, seu pão e seu salário. E agora não contente querem privatizar o conhecimento, a sabedoria, o pensamento, que só à humanidade pertence”

(Bertold Brecht)

RESUMO

O presente trabalho visa debater as questões que serviram de base para a efetivação das Políticas Públicas de Avaliação em larga escala no Brasil, tendo como objeto a sua implantação e execução no ensino público municipal de Curitiba. O interesse em pesquisar sobre as avaliações em larga escala dá-se pela sua amplitude e repercussão enquanto política pública de caráter diagnóstico que pretende avaliar e acompanhar a evolução da qualidade na educação brasileira, aliado ao fato da dimensão desta prática no contexto educativo, e as ações que são estabelecidas para o alcance de metas, e resultados. As avaliações vêm se tornando o cerne das práticas educativas, direcionando políticas e práticas que se estabelecem nas escolas, distanciando-se do caráter diagnóstico e promotor da aprendizagem para se configurar em sentidos pragmáticos e operacionais que alteram seu real significado. O objetivo da pesquisa é analisar a relação existente entre as avaliações em larga escala e os Contratos de Gestão introduzidos na esfera pública municipal de Curitiba nos governos de Carlos Alberto Richa (Beto Richa), 2005-2008 e 2009-2010, e posteriormente seu sucessor e vice-prefeito Luciano Ducci, 2010-2012, (continuidade do mandato de Beto Richa) discutindo a opção pelo modelo gerencialista na educação e a busca pela qualidade da educação. Trata-se de uma pesquisa que recorre à leitura de livros e textos de autores que fundamentam e analisam questões referentes ao contexto histórico em que as políticas públicas avaliativas em larga escala são inseridas e intensificadas na educação brasileira. A análise com maior profundidade para as questões da avaliação, fez-se necessária a fim de entender o movimento das políticas públicas no seio do Estado.

Palavras-chave: Administração Escolar. Avaliação da Educação. Contratos de Gestão. Escola Pública. Qualidade da Educação.

ABSTRACT

The present work aims to discuss the issues that were the basis for the implementation of public policies for Assessment in large scale in Brazil, having as object to your deployment and execution in the Curitiba municipal public school. The interest in research on large-scale assessments is given by its breadth and repercussions as diagnostic character public policy seeks to evaluate and monitor the development of quality in Brazilian education, coupled with the fact the dimension of this practice in the educational context, and actions that are established to achieve goals, and results. The assessments come becoming the core of the educational practices, directing policies and practices that are established in schools, distancing himself from the diagnostic character and promoter of learning to configure in pragmatic and operational directions that alter its real meaning. The goal of this research is to analyze the relationship between large-scale assessments and management contracts introduced in the public sphere Curitiba municipal governments of Carlos Alberto Richa (Beto Richa), 2005 2009-2010 and -2008, and later his successor and Lieutenant Governor Luciano Ducci, 2010 -2012, (continuity of tenure of Beto Richa) discussing the option for gerencialista model in education and the pursuit of quality education. It is a search that uses reading books and authors that underlie and analyze issues relating to the historical context in which public policy evaluation in large scale are inserted and intensified in the Brazilian education. The analysis in greater depth to the issues of evaluation was necessary in order to understand the movement of public policies within the State.

Keywords: School administration. Evaluation of education. Management contracts. Public school. Quality education.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
EAD	Educação a Distância
EDURURAL NE	Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases.
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OPEP	Organização dos Países Produtores de Petróleo
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação do Ensino Público 1ºgrau
SEDIA	Secretaria de Avaliação e Informação Educacional
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UNESCO	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10
2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA 15
2.1 A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA 15
2.1.1 A reforma estatal e o direcionamento da educação 27
2.2 ASPECTOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA. 32
3 EDUCAÇÃO E QUALIDADE – O PDE COMO POLÍTICA 42
4 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NO GOVERNO DO PARANÁ – 2005 A 2012 50
4.1 A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E OS CONTRATOS DE GESTÃO 50
4.2 A CONTRATUALIZAÇÃO - HISTORICIDADE DOS CONTRATOS DE GESTÃO 54
4.3 GESTÃO PARA RESULTADOS 58
5 GESTÃO PÚBLICA PARA RESULTADOS EM CURITIBA 60
5.1 A ESCOLA COM GESTÃO EMPRESARIAL E A BUSCA PELA QUALIDADE EDUCACIONAL 65
5.1.1 Qualidade educacional e o neoliberalismo 73
6 CONCLUSÃO 81
REFERÊNCIAS 85
ANEXO A – AVALIAÇÃO CICLO II 92
ANEXO B – CONTRATO DE GESTÃO 99

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se constitui em um estudo que discute as avaliações em larga escala[1] como protagonistas da educação brasileira, ao serem indicadas como instrumento de mensuração da qualidade de ensino ofertada, perante os índices alcançados na aplicação dos testes avaliativos nos diferentes níveis e modalidades de ensino no sistema educacional brasileiro.

A posição de destaque alcançada por esta forma de avaliação decorre em grande parte pela ampla divulgação dos resultados obtidos pelos alunos nos testes avaliativos, e de como os rendimentos dos alunos são recebidos pela sociedade civil, direcionando as políticas públicas educacionais nas três esferas governamentais: União, Estados e municípios.

Deste modo, o estudo procura analisar a relação existente entre as avaliações externas em larga escala e os Contratos de Gestão[2] introduzidos na esfera pública municipal de Curitiba com os governos de Carlos Alberto Richa (Beto Richa) (2005-2008), (2009-2010) e seu vice, e logo após, sucessor (continuidade do mandato de Beto Richa) Luciano Ducci, (2010-2012) discutindo a opção pelo modelo gerencialista na educação e a busca pela qualidade na educação.

A disponibilização dos resultados para a sociedade se amplia, e se intensifica a partir da década de 1990, com a institucionalização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, na forma como tem sido realizada por meio de *rankings* em que o desempenho dos alunos nas unidades escolares brasileiras são expostos. A classificação que se apresenta procura estabelecer uma relação restrita entre os rendimentos alcançados e a qualidade de ensino ofertada.

A intenção para a aplicação dos testes em larga escala se define como sendo um instrumento indicador da qualidade da educação brasileira e a possibilidade de ser utilizado no direcionamento das políticas públicas educacionais.

---

[1] As avaliações externas em larga escala são processos avaliativos que se caracterizam pela aplicação de testes padronizados e questionários socioeconômicos seu objetivo é avaliar a qualidade da educação brasileira, identificando as condições de ensino e aprendizagem, visando desta forma contribuir para a implementação de políticas públicas.

[2] Os Contratos de Gestão são instrumentos firmados entre o governante de uma organização e os dirigentes de suas unidades administrativas, o objetivo é a otimização do sistema, tornando-o mais eficiente, eficaz e efetivo.

> [...] o INEP/MEC não tem o intuito de ranquear sistemas, ou impor parâmetros que firam a autonomia das redes de ensino. Assim, o objetivo é que os resultados apresentados sejam incorporados pelos professores, diretores, gestores e pela própria sociedade, e que fomentem o debate e um trabalho pedagógico que subsidie a melhoria da qualidade educacional em todo o País. (BRASIL, 2011).

Entretanto, ressalta-se que na divulgação dos resultados apresentados pela mídia não são considerados os contextos escolares e as relações que se estabelecem entre ensino-aprendizagem.

A qualidade do ensino se distingue na história da educação brasileira de acordo com o momento histórico ao qual pertence. Primeiramente, a qualidade educacional esteve relacionada à questão da oferta da educação, pela impossibilidade de acesso, após relacionou a oferta ao fluxo escolar pelo número de alunos que entravam na escola e que conseguiam terminar o período escolar. A preocupação presente se deu ao grande número de repetência e evasão escolar registrados, sendo adotadas para isso, políticas públicas de correção de fluxo (classes de aceleração), ciclos de aprendizagem e promoção continuada.

Nos anos 90 a qualidade educacional passa a ser relacionada aos fatores de mercado e a nova ordem mundial estabelecida, decorrente de um novo padrão de acumulação capitalista, devido à crise estrutural mundial.

> Do ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.97).

Dessa forma estiveram em disputa dois projetos e concepções de sociedade na elaboração e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/96. De um lado, um projeto defendido por grande parte dos educadores de acesso à educação democrática, pública, laica e gratuita e do outro lado, uma educação voltada para o mercado, colocando a educação diretamente ligada ao campo econômico e ao desenvolvimento do país. Duas ideologias que se encontravam em

embate, uma de caráter social que se baseava na realidade da educação pública e outra de caráter privatista gerenciado por empresários e lobistas[3].

A LDB/96 desta forma foi direcionada para que estivesse alinhada à reforma estatal que previa a redução de gastos públicos, abrindo para o mercado e sociedade civil a captação de recursos e iniciando as investidas de desqualificação da escola pública objetivando a sua privatização. Ressalta-se que as recomendações realizadas pelo Banco Mundial se encontram vinculadas a financiamentos e empréstimos, estas orientações técnicas influenciam e direcionam as políticas públicas educacionais, apontando para uma administração educacional voltada para relação custo-benefício, nos padrões de eficiência e produtividade para o mercado.

A partir dos anos 90, a concepção de qualidade educacional estará também ligada diretamente à política de Estado vigente, conjuntamente com a globalização e a política neoliberal. Com isso tornou-se importante compreender que relações são estabelecidas a partir do advento do neoliberalismo e que manifestações ocorrem a partir disso na educação brasileira.

A política neoliberal que se instala de maneira efetiva com a reforma do Estado brasileiro e que modifica a relação com a educação se encontra direcionada para a formação de sujeitos competitivos, flexíveis, que estejam prontos para a aquisição de competências e habilidades necessárias ao mercado de trabalho.

Sendo assim, compreender que concepções as políticas públicas educacionais agregam é de real importância para o entendimento e alternativas de soluções a realidade apresentada.

> [...] é necessário ter em conta que se trata de operações que não se desenvolvem separadas das relações de poder e de dominação. Isto significar dizer que o processo por meio do qual surgirá um referencial, ou seja, uma nova visão de um problema, de um setor ou do próprio modelo de desenvolvimento nunca se constituirá em um debate de ideias, que se estabelece consensualmente. Ao contrário, em face das características da própria luta pela hegemonia, tal como ocorre nas sociedades de mercado (com suas assimetrias e desigualdades), quase sempre envolve embates marcados pela violência simbólica, nas suas mais distintas manifestações. Em consequência, o próprio planejamento, como instrumento de política pública, exprime, de modo explícito ou subjacente, embates, negociações, acordos, que resultaram, enfim, em definições para um determinado setor. Sendo assim, expressa elementos da filosofia de ação que predominou e,

[3] A palavra lobista é utilizada para identificar aquele que exerce atividade de pressão de maneira ostensiva ou velada com objetivo de interferir diretamente nas decisões do poder público. Pode ser exercido individualmente ou por um grupo organizado.

> portanto, elementos que nortearam os processos decisórios relativos à sua elaboração. (AZEVEDO, 2010, p.30).

Decorrente disso, a pesquisa procura evidenciar o movimento do capital e as relações que se estabeleceram na educação pública com a inserção das avaliações externas em larga escala e suas reais finalidades, bem como a que qualidade educacional se referem.

Com isso, se tornou possível observar acentuado debate sobre as avaliações externas em larga escala e suas implicações nos sistemas educacionais quanto à busca pela qualidade da educação e como estas se propagam em alguns governos estaduais e municipais com uma série de ações que demonstram a busca por resultados qualitativos, expressados exclusivamente pelos resultados alcançados nas avaliações externas em larga escala.

Como pesquisa exploratória realizou-se no Portal de Periódicos da CAPES levantamento sobre o tema de abordagem da pesquisa tendo a intenção de examinar como os debates estão se efetivando sobre as avaliações em larga escala ligadas à qualidade educacional.

No Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sobre o tema específico avaliação externa em larga escala foram identificados, no período de 2003 a 2015, trinta e um (31) trabalhos entre artigos, dissertações, teses e um livro. Nas discussões presentes nos trabalhos acadêmicos sobre avaliação escolar em larga escala se apresentam questões quanto: regulação, monitoramento, responsabilização de resultados, histórico das avaliações, gestão escolar, gestão democrática, educação especial, rendimento escolar, qualidade, produtividade, currículo escolar e eficiência, sinalizando a preocupação dos pesquisadores quanto às implicações resultantes da prática avaliativa em larga escala e principalmente em relação ao discurso alardeado sobre a ineficiência da escola pública.

A pesquisa bibliográfica permitiu identificar pontos convergentes que permitiram constatar a historicidade da educação pública brasileira e suas múltiplas relações com o contexto apresentado.

Este estudo discutiu e analisou o processo de institucionalização da Gestão para Resultados na Rede Municipal de educação de Curitiba, por meio dos Contratos de Gestão e qual sua real finalidade.

Perante o contexto apresentado, colocou-se a seguinte questão norteadora: *Que relações e implicações presentes se apresentam entre a busca pela qualidade do ensino público municipal de Curitiba e a implantação e implementação dos Contratos de Gestão?*

Buscou-se, desta forma, compreender as alterações realizadas na gestão municipal com a noção propagada de qualidade educacional reduzida às metas e rendimentos a serem atingidos.

O estudo partiu da análise da efetivação das Políticas Públicas de Avaliação em larga escala na Educação Básica, no Brasil, a partir da Reforma do Estado em 1990, tendo como período específico de análise a gestão municipal do ensino de Curitiba no período compreendido entre 2005 a 2012 onde se propagou, de maneira mais contundente, uma Gestão Municipal voltada para resultados, por meio dos Contratos de Gestão.

Para a investigação foi realizada tendo como eixo as categorias de análise do método dialético, capaz de possibilitar a compreensão das contrariedades presentes na sociedade e as forças internas e externas que influenciam a educação pública brasileira.

O primeiro capítulo apresenta o tema avaliação em larga escala discutindo, no primeiro momento, sua relação com a sociedade capitalista, tendo como base referencial os estudos de Marx relacionados ao modo de produção.

O segundo capítulo apresenta as finalidades da educação e a busca pela qualidade total, numa visão centrada na eficiência e produtividade da escola pública.

O terceiro capítulo relata a adequação da Rede Municipal de Curitiba frente à teoria neoliberal, apresentando as medidas efetivadas quanto à aplicação sistemática das avaliações em larga escala.

No quarto capítulo se coloca a relação das políticas públicas educacionais e a implantação dos Contratos de Gestão na Prefeitura Municipal de Curitiba, resgatando histórico, finalidades e execução.

O quinto capítulo se destina a discutir e apresentar a gestão pública para resultados e a que qualidade educacional ela se refere.

2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

O capítulo apresenta como as avaliações em larga escala se estabelecem enquanto política pública no sistema educacional brasileiro, perante o movimento do capital. Discorre sobre a função da escola no sistema capitalista, o processo evolutivo das avaliações em larga escala no Brasil e as implicações decorrentes da vinculação entre resultados obtidos nas aplicações dos testes padronizados e a qualidade de ensino. Busca-se com este capítulo introduzir as discussões sobre o protagonismo alcançado pelas avaliações em larga escala no cenário educacional brasileiro.

2.1 A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Ao mencionar aspectos na condução das políticas públicas educacionais, no que se refere à avaliação educacional brasileira, é importante compreender a relação existente entre as medidas efetivadas e o papel do Estado na sociedade capitalista, situando como este se configura frente as crises do capital.

As crises do capital se apresentam ora de maneira expansiva, ora de maneira recessiva e derivam do desequilíbrio entre as relações de produção e as forças produtivas[4] entre capital e trabalho. Segundo Marx e Engels (2000, p. 17):

> Cada crise destrói regularmente não só uma grande massa de produtos já fabricados, mas também uma grande parte das próprias forças produtivas já desenvolvidas. Uma epidemia, que em qualquer outra época teria parecido um paradoxo, desaba sobre a sociedade – a epidemia da superprodução. Subitamente, a sociedade vê-se reconduzida a um estado de barbaria momentânea; dir-se-ia que a fome ou uma guerra de extermínio cortaram-lhe todos os meios de subsistência; a indústria e o comércio parecem aniquilados. E por quê? Porque a sociedade possui demasiada civilização, demasiados meios de subsistência, demasiada indústria, demasiado comércio. As forças produtivas de que dispõe não mais favorecem o desenvolvimento das relações de propriedade burguesa; pelo contrário, tornaram-se por demais poderosas para essas condições, que passam a entravá-las; e todas as vezes que as forças produtivas sociais se libertam desses entraves, precipitam na desordem a sociedade inteira e ameaçam a existência da propriedade burguesa. O sistema burguês tornou-se demasiado estreito para conter as riquezas criadas em seu selo. De que maneira consegue a burguesia vencer essas crises? De um lado, pela destruição violenta de grande quantidade de forças produtivas; de outro

[4] As forças produtivas, segundo Marx correspondem à combinação entre força de trabalho e meios de produção, portanto o desenvolvimento da maquinaria resulta em modificações não somente na economia, mas em toda estrutura social.

> lado, pela conquista de novos mercados e pela exploração mais intensa dos antigos. A que leva isso? Ao preparo de crises mais extensas e mais destruidoras e à diminuição dos meios de evitá-las.

Desta forma, a sociedade estatal, desde o aparecimento da propriedade privada, tem providenciado uma constante luta de classes, que está relacionada diretamente ao modo de produção[5] da existência humana, o modo como a sociedade produz os bens, como os utiliza e como estes são distribuídos, visto que a sociedade capitalista se caracteriza pela acumulação de capital que está relacionada à produção de mais valia, e o sistema econômico se institucionaliza pela divisão de classes entre aqueles que detêm os meios de produção e o proletariado. Essa divisão de classes gera embates e contradições, que se expressam no Estado:

> [...]a aparência de comunidade ilusória, mas sempre sobre a base concreta dos laços existentes em cada conglomerado familiar e tribal, tais como laços de sangue, língua, divisão do trabalho em larga escala e outros interesses; e entre esses interesses ressaltam particularmente os interesses das classes já condicionadas pela divisão do trabalho, que se diferenciam em qualquer agrupamento deste tipo e entre as quais existe uma que domina as restantes. Daqui se depreende que todas as lutas no seio do Estado, a luta entre a democracia, a aristocracia e a monarquia, a luta pelo direito de voto, etc., etc., são apenas formas ilusórias que encobrem as lutas efetivas das diferentes classes entre si (aquilo de que os teóricos alemães nem sequer suspeitam, se bem que sobre isso se lhes tenha mostrado o suficiente nos “Anais franco-alemães” e na “Sagrada Família”(40); depreende-se igualmente que toda a classe que aspira ao domínio, mesmo que o seu domínio determine a abolição de todas as antigas formas sociais da dominação em geral, como acontece com o proletariado, deve antes de tudo conquistar o poder político para conseguir apresentar o seu interesse próprio como sendo o interesse universal, atuação a que é constrangida nos primeiros tempos.(MARX;ENGELS, 1976, p.39)

O antagonismo e as contradições citadas resultam das lutas de classes que se encontram no seio do Estado, e que são determinadas por condições econômicas, sociais, históricas, que decorrem do processo de produção, entre os possuidores do modo de produção e aqueles que não o possuí. As contradições se manifestam no próprio seio da sociedade de diversas maneiras, pelas greves, manifestações, passeatas, fóruns entre outros que buscam questionar, procurar

---

[5] Modo de produção: Conjunto articulado de relações sociais de produção. Os diversos modos de produção permitem periodizar a história humana. Segundo a teoria marxista da história, cada um deles expressa as relações sociais em sua máxima pureza e em seu conceito essencial. Nas sociedades empíricas e concretas, as relações sociais nunca se dão de forma pura, na verdade estão combinadas com relações de outros modos de produção (sempre há um que predomina sobre os demais).

possibilidades de enfrentamento e demonstrar desagrado a posições tomadas que atingem a classe trabalhadora.

Nesse sentido, o Estado, como cita Marx e Engels (1976), independentemente de sua forma governamental é uma ilusão, pois este é um reflexo da classe dominante, encobrindo as reais necessidades sociais; dessa forma não se tem por parte do Estado garantias de condições igualitárias para todos, pois o que se efetiva são alternâncias de frações da sociedade na busca pelo poder econômico, pela sua manutenção e sua reprodução.

A maneira como a classe dominante se perpetua está relacionada também à ideologia que por ela é estabelecida e seguida pelos demais segmentos da sociedade:

> As ideias [*Gedanken*] da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes; ou seja, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo sua força espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, o que faz com que sejam a ela submetidas, ao mesmo tempo, as ideias daqueles que não possuem os meios de produção espiritual. As ideias dominantes, são, pois, nada mais que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são essas as relações materiais dominantes compreendidas sob a forma de ideias; são, portanto, a manifestação das relações que transformam uma classe em classe dominante; são dessa forma, as ideias de sua dominação. Os indivíduos que formam a classe dominante possuem, entre outras coisas, também uma consciência e, por conseguinte, pensam; uma vez que dominam como classe e determinam todo o âmbito de um tempo histórico, é evidente que o façam em toda sua amplitude e, como consequência, também dominem como pensadores, como produtores de ideias, que controlem a produção e a distribuição das ideias de sua época, e que suas ideias sejam, por conseguinte, as ideias dominantes de um tempo. (MARX; ENGELS, 1976, p. 56).

Gramsci parte da concepção de Marx e Engels sobre o Estado reconhecendo a existência do poder ideológico, entendida por ele como: “(...) uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas” (GRAMSCI, 1978, p. 16). Desse modo Gramsci entende que a força ideológica pode se constituir em um instrumento de luta, de superação.

Gramsci (1978) reitera as ideias de Marx e Engels sobre a organicidade entre estrutura e superestruturas, e a reciprocidade existente entre elas, constatando como Marx que esta relação não é estática, ela ocorre de forma dialética, e que se

faz no processo histórico ao qual pertence, sendo, portanto, passível de contradições e de transformação.

Em Gramsci (1978, p. 52-53) temos que:

> A estrutura e as superestruturas formam um “bloco histórico”, isto é, o conjunto complexo – contraditório e discordante – das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção. Disto decorre: só um sistema totalitário de ideologias reflete racionalmente a contradição da estrutura e representa a existência das condições objetivas para a inversão da práxis. Se se forma um grupo social 100% homogêneo ideologicamente, isto significa que existe 100% as premissas para esta inversão da práxis, isto é, que o “racional” que é real ativa e atualmente. O raciocínio se baseia sobre a necessária reciprocidade entre estrutura e superestrutura (reciprocidade que é precisamente o processo dialético real).

A esse respeito, Saviani (2014) explicita que o bloco histórico se configura quando uma classe ou grupo social se torna hegemônico, quando este consegue se impor sobre o conjunto da sociedade, constituindo-se numa unidade sólida entre estrutura e superestrutura. Nessa junção entre estrutura e superestrutura ocorre uma relação recíproca e interdependente que afasta uma visão meramente econômica ou ideológica, ou seja, o caráter hegemônico.

A hegemonia segundo Schlesener (1992), está articulada à concepção gramsciana de Estado. As relações de poder são exercidas por meio da sociedade política e da sociedade civil que se estabeleceram onde o capitalismo se encontrava em um grau de desenvolvimento mais avançado.

A sociedade política se constitui pelos aparelhos administrativo-burocrático e político-militar que possuem o poder de coibir, conter e disciplinar os que são contrários ao seu domínio. A sociedade civil é representada segundo Gramsci (1982), pelas instituições não estatais, ditas particulares, por terem certo grau de autonomia e onde operam os intelectuais que possuem a função de hegemonia, no papel de conservação do consenso e a legitimação do poder, são elas: escolas, igrejas, meios de comunicação de massa, universidades, sindicatos, partidos políticos.

Segundo Gruppi (1978, p.67) “uma classe é hegemônica, dirigente e dominante até o momento em que – através de uma classe sua ação política, ideológica, cultural consegue manter articulado um grupo de forças heterogêneas” apesar das contradições e conflitos existentes, impedindo assim uma crise na

ideologia dominante, que leve à sua negação e à exposição dos contrastes existentes entre as classes sociais.

Para que a hegemonia se efetive, Gramsci (1982) destaca a função de duas categorias de intelectuais: os orgânicos e os tradicionais, são eles que possuem como tarefa a difusão de concepções de mundo, bem como, o direcionamento da sociedade visando a legitimação do poder por meio da persuasão, do convencimento, do consenso.

Gramsci (1982) descreve desta forma, os intelectuais orgânicos e na sequência os intelectuais tradicionais:

> Cada grupo social nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc., etc. Deve-se anotar o fato de que o empresário representa uma elaboração social superior, já caracterizada por uma certa capacidade dirigente e técnica (isto é intelectual): ele deve possuir uma certa capacidade técnica, não somente na esfera restrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas ainda em outras esferas, pelo menos nas mais próximas da produção econômica (deve ser um organizador de massa de homens: deve ser um organizador da 'confiança' dos que investem em sua fábrica, dos compradores de sua mercadoria,etc.)
> [...]
> Cada grupo "essencial", contudo, surgindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou - pelo menos na história que se desenrolou até aos nossos dias categorias de intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não for interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas. A mais típica destas categorias intelectuais é a dos eclesiásticos, que monopolizaram durante muito tempo (numa inteira fase histórica que é parcialmente caracterizada, aliás por este monopólio) alguns serviços importantes: a ideologia religiosa, isto é, a filosofia e a ciência da época, através da escola, da instrução, da moral, da justiça, da beneficência, da assistência, etc. (GRAMSCI, 1982, p. 3-5).

A formação e atuação dos intelectuais orgânicos, portanto se estruturam a partir do modo como é estabelecida a produção econômica, em diferentes configurações históricas, nela se formam grupos que procuram criar homogeneidade nas diferentes áreas: econômico, político, social, com o objetivo de estabelecer a unidade entre estrutura e superestrutura, dando organicidade à classe.

A diferença estabelecida entre as duas categorias de intelectuais consiste em relação a sua subsistência perante os contextos históricos por que atravessam.

Os intelectuais tradicionais possuem esta característica, mesmo com a superação de um modo de superação por outro, a categoria desses intelectuais, permanece independentemente do grupo social dominante.

Existem mecanismos para a superação da ordem burguesa, por meio de uma nova formação ideológica e, portanto, por uma nova hegemonia, que supere a alienação sofrida pelo homem no processo de produção existente.

Em Marx (2008, p.47-48) temos esse processo de superação na constituição da própria produção da existência humana:

> O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. [...] é preciso explicar [...] essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. [...]. As relações de produção burguesa são a última forma antagônica do processo de produção social, antagônica não no sentido de um antagonismo individual, mas de um antagonismo que nasce das condições de existência sociais dos indivíduos: as forças produtivas que se desenvolvem no seio da sociedade burguesa criam, ao mesmo tempo, as condições materiais para resolver esse antagonismo.

Em Gramsci (1982), essa superação será manifestada, também na forma de práxis, por meio da luta de classes, de projetos políticos que são inerentes das relações de produção da sociedade capitalista, porém entendida por ele como um processo histórico que sofre interferência de outros agentes, os intelectuais.

Dessa maneira, a transformação social do Estado, somente será obtida, por meio de uma reforma intelectual e moral, que instrumentalize os homens a terem consciência das suas ações, avaliando criticamente a sua participação na construção histórica.

A educação será para Gramsci um instrumento de luta e transformação da sociedade.

Sobre a concepção gramsciniana de hegemonia e o caráter educacional Saviani (2014, p.149-150) destaca:

> O conceito de hegemonia é, pois, uma categoria central na concepção de Gramsci e, portanto, também da teoria gramsciana da educação, pois ‘toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica’ (Idem [Q.10], vol.II, p. 1331). Como tal, a relação pedagógica não se limita às relações especificamente escolares, mas se estende por toda a sociedade materializando-as nas relações de ‘cada indivíduo com os outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e

> governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército' (idem, ibidem).

Como a educação se constitui em um dos aparelhos ideológicos utilizados para a perpetuação de determinada classe ou grupo social, reproduzindo a desigualdade existente, ela pode desta forma também se tornar instrumento contra hegemônico ao instrumentalizar as classes subalternas, com a formação de intelectuais, realizando a elevação cultural das massas, no processo de luta contra a hegemonia e de uma organização de um novo bloco histórico.

Em relação ao ensino nas instituições escolares, Saviani (2014) coloca ainda que a classe burguesa não tem sua atenção à escola pública enquanto instrumento de dominação. Em seu entendimento, se realmente a escola fosse utilizada para somente este fim, decerto teria um projeto mais consistente e determinado para a educação, no entanto, o que se observa é uma desconsideração com o processo educativo, que fica à mercê de interesses políticos e econômicos.

As reflexões feitas sobre a educação e a escola, demonstram que a educação não se encontra descolada da realidade a qual pertence, ela é fruto das relações sociais existentes, das disputas que ocorrem numa sociedade de classes pelos meios de produção, pelos que dominam a vida econômica e social, e pelos que se encontram subordinados a ela.

Neves (2011)[6] aponta para o fato que "a definição da política educacional de um país depende do desenvolvimento das forças produtivas e do estágio da correlação das forças sociais", são elas que serão capazes de definir para que rumo a educação seguirá.

A existência de conflitos e tensões tem se verificado perante os rumos que a educação vem tomando, em especial sobre as políticas públicas educacionais e suas intencionalidades no que se refere ao ensino público. Nesta contradição, o Estado tem se apresentado:

> [...] em consonância com os interesses dominantes, transfere responsabilidades, sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativos, mas concentra em suas mãos as formas de avaliação institucional. Assim, também na educação, aperfeiçoam-se os mecanismos de controle, inserindo-a no processo mais geral de gerenciamento das crises no interesse da manutenção da ordem vigente. (SAVIANI, 2005, p. 23).

[6] Entrevista com Lúcia Neves concedida a Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista em 23 de junho de 2011 em Florianópolis, SC.

Dessa forma, para entender e captar o sentido ontológico da formação humana se faz necessário analisar os processos históricos concretos numa perspectiva materialista – histórico – dialética, com a intenção de compreender a dinâmica das transformações sociais que ocorrem, e as suas contradições em determinado tempo histórico.

Procura-se circunstanciar mudanças importantes que ocorreram no cenário mundial e as suas relações com as questões educacionais brasileiras, tendo como cenário a década de 1970, com a difusão da ideologia neoliberal impulsionada pela crise econômica mundial nos países capitalistas.

O neoliberalismo é considerado uma redefinição do liberalismo clássico, Orso (2007, p.178) considera ser "[...] apenas uma das versões do liberalismo", que segundo o autor, nada mais é do que uma estratégia para que o capital se sustente e se reproduza.

O neoliberalismo surge ao final da II Guerra Mundial, na Europa e na região da América do Norte, seu referencial encontra-se no texto *O Caminho da Servidão* de Friedrich Hayek, redigido em 1944, nele consta um ataque ao Estado no que se refere ao controle do mercado. Para ele e seus seguidores o mercado livre do controle estatal é a melhor maneira de se organizar a sociedade, como já tinha sido referenciado por Adam Smith como "a mão invisível" no livro *Riqueza das Nações*, em 1776.

O modelo econômico neoliberal se caracteriza por um Estado forte com alto controle monetário, sistemas de privatizações e com grande competividade. Restringe os gastos com necessidades sociais, educação, saúde, entre outros, diminuindo o controle sobre o mercado.

A ideologia neoliberal entende que a economia e o desenvolvimento são guiados pelo próprio mercado, tendo como grande propulsora a competitividade, pois esta é capaz de motivar e incentivar o indivíduo na busca por melhores condições de vida e aquisição de bens. Com o mecanismo de motivação, trabalho e consumo adquirem a impulsão do mercado, e a produção.

Moraes (1998) destaca que a consolidação do neoliberalismo se dá a nível mundial a partir dos anos de 1970:

> [...] no início dos anos 70, a reforma monetária cambial norte-americana dava o sinal: o dólar não teria mais conversão automática em ouro. Em 1974, registrava-se pela primeira vez a estagflação – para o conjunto dos países capitalistas desenvolvidos, juntavam-se inflação alta e estagnação. Mas ainda seriam necessários alguns anos de crise e de insistente pregação para que o novo ideário impusesse sua hegemonia. Em 1979, Margaret Thatcher conquista a Inglaterra. Em 1980, é a vez de Reagan, nos EUA. Em 1982, Helmut Kohl, na Alemanha. Para a América Latina, as datas seriam outras. Pioneiros foram o Chile de Pinochet (1973) e a Argentina dos generais e do ministro Martinez Hoz (1976). Outros países seguem choques e reformas similares: Bolívia, em 1985 (receita de Jeffrey Sachs o mesmo da Polônia e Rússia); México, 1988, com Salinas de Gortari; 1989, novamente a Argentina, desta vez com Menen; 1989, Venezuela, com Carlos Andrés Perez; Fujimoro, no Peru, em 1990. (MORAES, 1998, p.27).

A reforma estatal se estabelece a partir de uma nova crise do capital mundial, com altas taxas de desemprego, inflação, aumento de gastos públicos, crescimento de políticas públicas nas áreas de saúde, educação, habitação e previdência. Com a crise do capital, novas medidas se efetivaram, e se encontram no âmbito das reformas dos Estados e da educação.

O Banco Mundial ganha destaque nesse cenário por fazer parte dos ajustes estruturais e setoriais, dando suporte às medidas econômicas e institucionais que objetivam a racionalização dos serviços públicos, mediante aos empréstimos realizados aos países da América Latina, onde se inclui o Brasil.

O Banco Mundial tem sua atuação direcionada para o financiamento de projetos ligados à infraestrutura econômica desde sua criação no ano de 1944, como parte do acordo assinado na Conferência de *Bretton Woods*.

A Conferência aconteceu na localidade de *Bretton Woods*, em *New Hampshire*, nos Estados Unidos, em julho de 1944, contando com representantes da Aliança das Nações Unidas, seus integrantes eram os países em guerra contra o fascismo, dentre eles se encontrava o Brasil.

O cenário mundial no qual a Conferência foi realizada era o de devastação. A Segunda Guerra Mundial (1939-1945) se encontrava em curso e os países não haviam se recuperado da Grande Depressão de 1929. Os acordos firmados na Conferência de *Bretton Woods* decorreram da necessidade de regular e estabilizar a política econômica mundial que se encontrava praticamente destruída.

Carvalho (2004) explica que esta reunião tinha como objetivo definir um conjunto de regras comuns que regulassem a política econômica internacional. As regras comuns, bem como as medidas que eram propostas, por um lado, auxiliavam os países para que estes atingissem níveis sustentáveis de prosperidade

econômica, por outro lado exigiam dos países que abrissem mão de parte da sua soberania no que se refere às decisões políticas internas, seguindo orientações dos organismos internacionais com o objetivo comum da estabilidade econômica mundial.

De acordo com Silva (2002), os acordos que se estabeleceram marcam a hegemonia do centro financeiro americano *Wall Street*, fortalecendo os Estados Unidos como dirigente político econômico social.

> A importância do Banco Mundial para a hegemonia dos Estados Unidos está relacionada às condições de exercício do poder. A dominação militar estava assegurada pela supremacia na fase final da Segunda Guerra Mundial, mas outra condição da hegemonia, a liderança do conjunto dos aliados, demandaria a criação de instituições que contribuíssem com a construção do processo de identificação dos interesses particulares dos EUA como equivalentes ao interesse geral. (LEHER, 1998 apud SILVA, 2002, p.52).

Silva (2002) esclarece que o Banco Mundial é um organismo multilateral, uma instituição financeira que opera com créditos, investimentos e financiamentos que envolve dinheiro público e privado. Por ser um organismo multilateral é composto por seis instituições agregadas que estão vinculadas a ele, que foram sendo compostas ao longo do tempo, são elas:

> Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) – 1944, voltado para a restauração das economias devastadas pela Segunda Guerra Mundial, além de levantar empréstimos junto aos países exportadores de petróleo, sendo seus empréstimos de alta condicionalidade e somente para projetos dos governos; Corporação Financeira Internacional (CFI) – 1956, respalda as empresas privadas dos países em desenvolvimento com empréstimos e investimentos em capital e uma gama de serviços de assessoramento; Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA) – 1960, que oferece garantias contra riscos comerciais e ajuda os governos dos países em desenvolvimento a atrair investimentos estrangeiros; Agência Internacional de Desenvolvimento (AID) – 1960 – presta assistência aos países mais pobres por meio de créditos isentos de juros, com prazos de vencimentos de 35 a 49 anos; Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais (ICSID) – 1962, – estimula os fluxos de aplicações estrangeiras para os países em desenvolvimento, mediante arbitragem e mecanismos de conciliação, e o Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF). (SILVA, 2002, p.57).

Sua importância enquanto agência financiadora se amplia a partir da década de 70, quando passa a diversificar os setores que serão alvos de empréstimos, um deles a área social. Essa modificação ocorreu devido à crise do petróleo em 1973.

Nesse contexto em julho de 1970, o Banco Mundial reafirma e ganha destaque nos investimentos para a educação, com a intenção de potencializar o desenvolvimento econômico dos países, tendo como base teórica a teoria do capital humano[7].

Conforme destaca Silva (2002, p.59):

> No começo dos anos de 1970, o Banco Mundial introduz a diversificação setorial dos empréstimos, sendo um deles para a área social, pois havia limitações à sua atuação nos Estados em desenvolvimento, devido às transformações ocorridas no âmbito da economia mundial, com a crise do petróleo, em 1973 e 1979, e os endividamentos dos países devedores junto à OPEP – Organização dos Países Produtores de Petróleo. A ênfase recaiu sobre países cujas economias apresentavam índices incompatíveis de rentabilidade para o capital, empurrando-os para os empréstimos junto ao Fundo Monetário Internacional que exigiam ajustes estruturais e reformas institucionais. Dessa forma, passou a monitorar as políticas macroeconômicas, gerou os mecanismos de intervenção, propôs modificações nas políticas econômicas e sociais dos Estados da América Latina e propugnava a incorporação às políticas e estratégias das instituições credoras.

A concepção de educação preconizada pelos agentes externos está ligada a uma visão pragmática e utilitarista, com uma formação voltada para a instrumentalização dos indivíduos com o objetivo de adaptação às mudanças sociais e sua participação no setor produtivo.

Para Silva (2002) a influência dos organismos internacionais e em especial do Banco Mundial, desde os anos 70, tem como objetivo principal para educação pública a redução de custos, baseado na disciplina dos gastos públicos, custo baixo com melhor produtividade e eficiência.

Inseridas na redução e gastos citam-se algumas medidas que se propagaram dentre elas estão: a propagação dos cursos de formação em Educação a Distância (EAD), o aumento do uso da tecnologia e dos meios de comunicação

---

[7] Sua origem está ligada ao surgimento da disciplina *Economia da Educação*, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria "valorizando" a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um "valor econômico", numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros "fatores de produção" (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento.

para o ensino em massa, a melhoria na distribuição dos insumos escolares e as avaliações focadas em resultados.

Carnoy, (2002) destaca que as medidas tomadas são fundadas na competitividade, nos imperativos financeiros e na equidade, e serão implantadas nos países da América Latina, em ritmos diferentes e de maneiras distintas. Nesta conjuntura de superação da crise os governos dos países da América Latina realizaram suas reformas de Estado e da Educação.

Coelho (2008) adverte como o discurso da política pública brasileira em relação à educação, vem sendo construído nos últimos 20 anos, este encontra-se relacionado segundo recomendações dos organismos internacionais para a superação da crise de eficiência, eficácia e produtividade. O discurso apresenta como principal problema o descompasso entre o sistema educacional e as necessidades do mercado de trabalho. De acordo com a orientação política:

> [...] é necessário '(...) tratar a educação e o conhecimento como eixos da transformação produtiva com equidade, e como fator de competitividade das nações e das empresas' (CEPAL; UNESCO, 1995). Em relação a essa concepção, é necessário considerar criticamente que a educação pode estar sendo transformada em uma mera possibilidade de consumo individual, variando segundo o mérito e a capacidade dos consumidores, o que pode acabar por lhe negar a condição de direito social. (COELHO, 2008, p.231).

Supõe-se com a citação acima, que os sistemáticos ataques de desqualificação que a escola pública vêm sofrendo frente a sociedade, sejam também componentes que contribuem de certa maneira para transformar a educação em um campo de disputa, e que acelera ainda mais a possibilidade dos mecanismos de exclusão. As avaliações em larga escala se encontram em destaque, nesta desqualificação.

As avaliações externas em larga escala estão no âmbito das reformas da Educação, tomadas como referencial para o direcionamento das políticas públicas educacionais sendo orientadas na busca da eficiência, eficácia e produtividade.

Sobre as avaliações em larga escala Freitas (2005, p. 9) coloca:

> A introdução da avaliação em larga escala na regulação da educação básica se deu no contexto de crise do Estado desenvolvimentista, num quadro de busca de recomposição do poder político, simbólico e operacional de regulação pelo Estado central e de restrições à sua atuação na área social, ligando-se ao movimento reformista que, no ingresso dos anos 1990, impôs uma nova agenda para a área social. Essa agenda

> apontou para uma reorganização profunda dos princípios e parâmetros de estruturação das políticas sociais, remetendo à questão da reforma do Estado e dos caminhos da modernização do País (NEPP, 1991). A avaliação foi, então, vista como uma estratégia útil para a gestão que se impunha com o rumo que vinha sendo dado à área social.

Dessa maneira, a análise com maior profundidade para as questões da avaliação se torna necessária para a compreensão do movimento das políticas públicas no seio do Estado.

2.1.1 A reforma estatal e o direcionamento da educação

As recomendações que se tornaram base para estimular as reformas estatais visando o desenvolvimento e a ampliação do ideário neoliberal nos países da América Latina iniciam tendo como marca histórica a reunião do Consenso de Washington realizada em 1989, em que uma série de recomendações foram estipuladas.

As recomendações estabelecidas foram as seguintes: disciplina fiscal, através da qual o Estado deve limitar seus gastos à arrecadação, eliminando o déficit público; focalização dos gastos públicos em educação, saúde e infraestrutura; reforma tributária que amplie a base sobre a qual incide a carga tributária, com maior peso nos impostos indiretos e menor progressividade nos impostos diretos; liberalização financeira, com o fim de restrições que impeçam instituições financeiras internacionais de atuar em igualdade com as nacionais e o afastamento do Estado do setor; taxa de câmbio competitiva; liberalização do comércio exterior, com redução de alíquotas de importação e estímulos à exportação, visando a impulsionar a globalização da economia; eliminação de restrições ao capital externo, permitindo investimento direto estrangeiro; privatização, com a venda de empresas estatais; desregulação, com redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas; propriedade intelectual.

Nesta reunião, os países concluíram que a única maneira de se obter a paz e a prosperidade, tanto internamente, quanto externamente, seria a cooperação econômica entre os países. O temor era que ocorresse novamente uma grande depressão, como a que ocorreu pós primeira guerra, conhecida como a Crise de 29, motivou e influenciou os acordos realizados.

Dentre esses acordos o dólar passou a ser a moeda forte no mundo e os países que pretendiam receber ajuda advinda do fundo, sujeitaram-se a altos juros e modificações em suas políticas internas.

As recomendações estabelecidas pelo Consenso, já eram efetivadas principalmente pelos governos dos países desenvolvidos, em especial pelos governos dos Estados Unidos e do Reino Unido, desde as décadas de 1970 e 1980, devido ao esgotamento do modelo econômico keynesiano[8], do "Estado de Bem-Estar Social".

As políticas se faziam necessárias a fim de atender o capital internacional que passava por um novo processo de globalização, com vistas à expansão de mercado, e a acumulação de capital.

Apesar de serem recomendações, elas estabeleceram mudanças estruturais significativas nos países da América Latina por estarem condicionadas às renegociações de dívidas e empréstimos pelas instituições financeiras multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial, portanto os países passam a se adequar às regras impostas.

Torna-se necessário, entretanto, identificar e conhecer outros fatores que influenciaram e influenciam direta ou indiretamente as políticas sociais, posto que as intervenções, em especial do Banco Mundial, não têm poder exclusivo sobre as modificações que se operam nos Estados; elas também estão relacionadas a acordos e embates que ocorrem internamente na sociedade (CORRAGGIO, 1998).

As políticas educacionais se ligam significativamente a esse contexto mundial de reestruturação político econômica, dos anos de 1980, com a propagação de novos conceitos e modelos para educação brasileira.

Essa incorporação de conceitos e modelos se deu pelo fato do agravamento das desigualdades econômicas e sociais, no âmbito interno dos países da América Latina no período de 1985-1994, ocorrendo:

> [...] predominância das políticas e das estratégias do Banco Mundial, incorporadas pelos Estados da América Latina prestadores, gerando modificações na organização, no funcionamento e no financiamento da educação pública. As mediações políticas concretizaram-se nas ações entre as partes envolvidas, confirmando-se pela intervenção direta nas formulações políticas e pelos acordos assinados com o Grupo Banco

[8] O modelo econômico Keynesiano defende a intervenção do Estado na economia, mantendo o crescimento da demanda em paridade com o aumento da capacidade produtiva, de forma que se garanta o pleno emprego, a redistribuição social e a regulamentação das relações sociais.

> Mundial. Pode-se afirmar que há uma intervenção externa com o consentimento que se exerce pela formulação de políticas e pela disposição do governo e elites nacionais em subscreverem e implementarem as decisões. (...) um dado é significativo. Uma parcela de intelectuais que estiveram trabalhando no interior da sede do Banco Mundial, em Washington, em seguida foram indicados para ocupar cargos na equipe ministerial de educação. (SILVA, 2002, p. 101).

Retomando o conceito de Marx sobre as ideias predominantes na sociedade, destaca-se que o projeto de sociedade se redireciona de acordo com as pressões e embates decorrentes dos que dominam os meios de produção, redefinindo consequentemente o papel da educação.

> [...] num contexto de revalorização do papel econômico de educação, da proliferação de discursos que começaram a enfatizar a importância produtiva dos conhecimentos (inclusive a configuração de uma verdadeira "Sociedade do Conhecimento" na Terceira Revolução Industrial) e de uma crescente ênfase oficial nos aportes supostamente fundamentais que as instituições escolares deviam realizar para a competitividade das economias na era da globalização. (GENTILI, 2005, p.49).

Dessa forma a educação se liga diretamente ao sistema econômico, pontuando enfoques economicistas, estabelecendo uma lógica empresarial. Esta lógica se insere no sistema educacional, objetivando uma melhor qualidade da educação pública brasileira. São introduzidos no contexto escolar mecanismos utilizados pelo setor empresarial, fazem parte deste universo uma série de preceitos: como o gerenciamento, as avaliações de sistemas escolares e professores, planejamento estratégico, indicadores, metas, produtos.

Silva (2002) expõe que os fundamentos das políticas educacionais se alicerçam nos mesmos fundamentos das políticas para o desenvolvimento econômico. Com o discurso de sintonizar educação e trabalho se apregoa a necessidade de se formar trabalhadores para o mercado de trabalho, reduzindo assim a formação humana plena, considerando-a desnecessária.

> [...] as políticas para educação emanadas do Banco Mundial são de natureza discricionária – assistencialistas e contencionista-reformista, reduzem o direito à educação apenas ao ensino fundamental, a formação de professores a um treinamento à distância ou em serviço e o ensino a uma instrumentalização de pessoas que conseguiram ultrapassar todas as barreiras e estão em condições de se adaptar às mudanças rápidas. (SILVA, 2002, p. 112-113).

As políticas neoliberais preveem, para educação, pontos estratégicos, segundo Marrach (1996, p. 46-48):

> 1) atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional.
> 2) tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]
> 3) fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar.

Na observação de Melo (2007) quanto ao projeto neoliberal para a educação, destaca que a educação básica está voltada nesta política para a formação da força de trabalho, uma educação básica para as massas com o reforço da visão individualista, competitiva e meritocrática, uma formação voltada para habilidades e competências em detrimento de uma educação voltada para a socialização do conhecimento.

Para os neoliberais que atacam o Estado interventor, a crise econômica é culpa de um Estado ineficiente e paternalista, por isso a necessidade de reduzir sua atuação, deixando-o mais eficiente.

A partir de 1990, o Estado brasileiro intensifica a aplicação das medidas, com a reforma do Estado e com a força da tese neoliberal do Estado mínimo, pautada na liberdade econômica, na garantia aos direitos políticos dos cidadãos, sem, entretanto, ter o mínimo de garantia aos direitos sociais, educação e saúde serão os direitos sociais mais afetados.

O terceiro setor, as empresas privadas, juntamente com as medidas paliativas realizadas pelas políticas públicas serão mecanismos e meios utilizados para transferir a responsabilidade do Estado, repassando e aquecendo o mercado com a competividade entre as empresas prestadoras de serviços.

De acordo com Peroni (2006, p. 14):

> O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às

> pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais, por meio da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não-estatal (sem fins lucrativos).

Sobre como os neoliberais se utilizam de estratégias para buscar a hegemonia e a sua sustentação, Neves (2011, p. 237-238) coloca:

> Nos anos iniciais do capitalismo neoliberal, as medidas tomadas pelos governos nacionais, denominadas de Consenso de Washington, reduziram a intervenção direta do Estado na economia e nas áreas sociais. Essas medidas trouxeram como consequência imediata o amento da pobreza em nível mundial. Mercado com justiça foi a solução encontrada pelos governos capitalistas para a correção de rumos do projeto político neoliberal para o século XXI. Nem social-democracia clássica, nem "fundamentalismo de mercado", mas uma Terceira Via. Neste refinamento teórico e prático, que chamamos de neoliberalismo de Terceira Via, são mantidos os fundamentos do capitalismo neoliberal, acrescidos de medidas paliativas para minorar as condições miseráveis de vida de grande parte da população mundial e, ao mesmo tempo, garantir a "paz social". São emblemáticas entre essas medidas no Brasil o Programa Comunidade Solidária, dos governos FHC, e o Programa Fome Zero e Bolsa Família, dos governos Lula da Silva. No neoliberalismo da Terceira Via reestruturam-se as relações de poder, a concertação social (concertación) se estabelece como prática política majoritária em que o bloco histórico hegemônico cede às pressões sociais fragmentárias, para manter intactas as bases do projeto hegemônico no seu todo. Esse movimento é observável na reforma da educação superior que está em processo. Os governantes oferecem aos estudantes o Prouni [Programa Universidade para Todos], oferecem aos professores uma nova carreira e melhoria salarial, cativam os pesquisadores pelo financiando individual de seus projetos, distribuem um maior volume de recursos aos dirigentes das instituições de ensino superior, mas implementam na íntegra o projeto de Educação Terciária proposto pelos Banco Mundial, Unesco e OCDE.

Na delimitação da ação do Estado estão presentes as ideias de privatização, que é o processo de venda de instituições que antes correspondiam ao patrimônio do Estado para o setor privado, a "publicização" que significa a transferência das questões públicas que são de responsabilidade do Estado para o setor privado, porém sustentados com dinheiro público, ONGS, Unidades Filantrópicas, entre outros e a terceirização que é a contratação, ou parcerias entre Estado e empresas privadas, pagas com dinheiro público que visam buscar eficiência para o desempenho das competências institucionais do Estado.

> No Brasil, essa tendência foi acelerada durante a presidência de Fernando Collor de Mello (1990-1992), subscrevendo medidas políticas e econômicas voltadas para a incorporação ao projeto econômico de desenvolvimento estabelecido no Consenso de Washington. Nos governos subsequentes, de

> Itamar Franco (1992-1994) e de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998), estreitaram-se as relações econômicas, identificando-se as necessidades nacionais como equivalentes às políticas e estratégias do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional. (SILVA, 2002, p.47).

As políticas educacionais presentes a partir de 1990 advindas do Banco Mundial fazem parte do processo de auxílio aos países devedores e em desenvolvimento, neste cenário, se encontra o Brasil.

> O Banco Mundial exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial. Sua importância hoje deve-se não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural. (SOARES,1998, p.15).

As recomendações do Banco Mundial e de outras agências internacionais para as políticas sociais, dentre elas a educação, se modificam com o passar do tempo, de acordo com as prioridades políticas, econômicas do próprio cenário mundial.

2.2 ASPECTOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA.

Ressalta-se que no início dos anos de 1980, já se ensaiava com os projetos pilotos a aferição da educação brasileira, tendo uma função diagnóstica da realidade.

No início dos anos de 1980 o Banco Mundial foi o principal financiador da educação no Brasil, porém com os insucessos ocorridos no campo econômico, e nas questões sociais, o Banco Mundial passou a postular que o desenvolvimento humano, seria capaz de aliviar a pobreza, desenvolver e fortalecer o país economicamente, sendo que este desenvolvimento se daria pela educação.

De acordo com Silva (2002, p. 73) para a educação básica foram recomendadas as seguintes ações pelo Banco Mundial: “flexibilidade dos modos de oferta educacional e adequação às condições locais; estímulo à iniciativa local de provisão de serviços e melhoria da eficiência interna e externa do sistema”.

Silva (2002) esclarece que a flexibilidade quanto aos modos de oferta educacional se refere ao fluxo de alunos, com menos evasão e repetência, adequação de fluxo, evitando dessa forma o desperdício financeiro. Quanto à

melhoria da eficiência esta se encontra ligada ao setor produtivo, aprendizagens e habilidades necessárias para a formação um ser sociável e economicamente produtivo.

Ao relacionar as questões postas quanto à interferência do Banco Mundial na educação brasileira, destaca-se que no ano de 1983, o INEP convidou um grupo de consultores com o objetivo de elaborar um Termo de Referência. O grupo contava com os seguintes consultores: professor Carlos Roberto Jamil Cury, Celso de Rui Beisiegel, Demerval Saviani e Miguel Gonzalez Arroyo.

Esse Termo de Referência, “apresentava um diagnóstico realizado nos ciclos avaliativos pilotos e considerações quanto aos resultados do Programa Diagnóstico do Setor Educacional desenvolvido entre 1983 e 1990” (RBEP, 2012, p. 298).

Saviani (2012, p. 308) coloca que o Programa Diagnóstico do Setor de Educação, desencadeado pelo INEP em 1983, tinha como intuito uma nova maneira de diagnosticar e se propunha a realizar em plenitude o significado de “diagnóstico” a partir de sua raiz etimológica: conhecer para intervir. Como resultado do programa expõe:

> [...] esse programa foi desativado a partir de 1990, exatamente quando o MEC passou a priorizar iniciativas na área de avaliação. Nesse novo contexto realizou-se, em outubro de 1989, reunião do Programa Diagnóstico com a participação de pesquisadores, consultores juntamente com técnicos do Inep para avaliar a situação do Programa. Os resultados e sugestões decorrentes dessa reunião recomendaram a continuidade dos trabalhos nas unidades federadas já envolvidas e sua extensão às demais. Mas apesar de sua aprovação pela direção do Inep, o MEC preferiu optar por outras formas de avaliação, desembocando na adesão aos programas internacionais e na conversão do Inep em mera agência de avaliação. E o “Programa Diagnóstico do Setor Educação nos Estados” não apenas foi abandonado como, ao que parece, desapareceu até mesmo de seus arquivos. (SAVIANI, 2015, p. 2).

As avaliações em larga escala surgem no cenário educacional brasileiro de maneira intensa na década de 1990, quando as políticas neoliberais se intensificaram no Brasil e quando surgem estudos sobre a educação no cenário mundial.

Segundo Horta Neto (2007, p.5):

> No bojo das políticas neoliberais, a partir dos anos 90, surgem os primeiros estudos internacionais com o objetivo de estabelecer comparações entre os

> resultados obtidos por estudantes de diversos países, submetidos a um mesmo teste. Entre eles, destacam-se: Programme for International Student Assessment – PISA, coordenado pela OCDE, e do qual participam mais de 60 países; Trends in International Mathematics and Science Study – TIMSS, que envolve mais de 50 países, e Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS, conduzidos pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA, com sede na Bélgica; Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación – LLECE, uma rede de discussões virtuais sobre avaliação, da qual fazem parte 18 países latinoamericanos, com a coordenação dos trabalhos a cargo da OREALC-UNESCO. Também surgem estudos que procuram desenvolver indicadores educacionais aplicáveis internacionalmente: World Education Indicators – WEI, coordenado pelo UNESCO Institute for Statistics, e o Education at a Glance, coordenado pela OCDE.

Seguindo este caminho, as avaliações em larga escala na educação básica tem no seu início o primeiro ciclo avaliativo com características de mensurar e quantificar estaticamente a educação. Esta avaliação em larga escala no ano de 1990 como dito anteriormente, se realizou por amostragem com a participação de alunos de escolas públicas urbanas nas seguintes séries (1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries), os testes abordaram as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Os alunos das 5ª e 7ª séries, também foram avaliados em redação.

Em 1993, um segundo ciclo avaliativo será aplicado, nos mesmos moldes das avaliações do primeiro ciclo, após as avaliações externas de 1993 elas serão aplicadas de dois em dois anos em todos os estados brasileiros com objetivo de ampliar e aperfeiçoar a interpretação dos dados coletados sobre a aprendizagem dos alunos.

No ano de 1995, os testes padronizados passam a usar uma outra metodologia a Teoria de Resposta ao Item, denominada TRI. Esta metodologia permite que sejam identificados os níveis de proficiências mínimas e máximas dos alunos (SILVA, 2002).

As avaliações são acompanhadas de questionários que buscam coletar informações sobre os alunos, professores, condições de trabalho, gestão escolar e condições das escolas. Esses dados coletados servem para verificar se existem possíveis relações entre desempenho escolar, contexto e insumos escolares. No ano de 1995, ocorreu também a participação amostral da rede privada.

Os anos subsequentes de avaliações (1997 e 1999), os alunos de 4ª e 8ªséries foram avaliados nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Os alunos do último ano do Ensino Médio, foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia (INEP, 2015).

Em 1990 e no ano de 2003 o caráter foi amostral, por sorteio de escolas de cada região brasileira.

A partir de 2001, o SAEB passa a aplicar as avaliações em larga escala nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, seguindo com essa formação até 2011.

No ano de 2005, sofre reestruturação pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, passando a ser composta por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC).

Em 2013, uma nova avaliação passa a fazer parte do SAEB a Avaliação Nacional da Alfabetização, prevista pelo Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e que tem como público alvo, alunos do 3ºano.

Nos processos avaliativos para a Educação Básica, conta-se ainda com uma avaliação de caráter diagnóstico e opcional, é a avaliação denominada Provinha Brasil, aplicada no início e ao final do 2°ano e que se destina a monitorar o processo de avaliação dentro de cada escola.

Todas as avaliações fazem parte do Sistema de Avaliação da educação Básica, SAEB. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) passou a receber esta denominação em 1992, em substituição ao Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau – SAEP, a mudança ocorreu para atender a nova nomenclatura da educação básica, contida na nova Constituição.

Pela portaria nº 1.795/94 se institucionaliza a criação do SAEB.

Dessa forma, o SAEB, se aperfeiçoa, e se expande, buscando coletar informações e fatores que possam:

> [...] interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. As informações produzidas visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. (INEP, 2015).

Sobre o Sistema Nacional de Avaliação – SAEB ele possui seus três eixos de atuação com três indagações:

> (a) Democratização da Gestão - Até que ponto a gestão educacional está se tornando mais eficiente e democrática?
> (b) Valorização do Magistério - Tem havido mudanças nas condições de trabalho e na competência pedagógica do professor?

> (c) Qualidade de Ensino - Até que ponto as políticas adotadas em nível nacional, estadual e regional estão realmente facilitando o acesso à escolarização e promovendo a melhoria da qualidade de ensino? (BRASIL,1994, p.8).

Com essas questões e indagações, procurou-se examinar como a situação do ensino se encontrava e as mudanças que se seguiriam ao longo do tempo, deixando claro o posicionamento do processo educativo, eficiência, competência profissional e qualidade do ensino, todas as questões baseadas nos resultados das avaliações em larga escala.

Sobre as avaliações externas em larga escala e sua crescente participação na educação brasileira, Freitas (2007, p. 187) destaca:

> A introdução e a afirmação da regulação educacional via avaliação deu-se no período 1988-2002. Foi fundamental para que essa regulação adquirisse força normativa na educação básica a intervenção do Estado central na construção, ativação sistemática, expansão do alcance, ampliação e aprimoramento do aparato de “medição-avaliação-informação” educacional, especialmente no período posterior a 1994. Essas medidas foram mais decisivas do que as normas jurídico-legais e político-administrativas. Com elas, o Estado brasileiro logrou legitimar a sua opção por uma regulação avaliativa centralizada, externa aos sistemas e às escolas, e conduzida segundo princípios político-administrativos e pedagógicos que enfatizaram a administração gerencial, a competição e a accountability, na perspectiva de uma lógica de mercado.

As medidas citadas se efetivam na educação por meio dos resultados que necessitam ser imediatos, e são quantificados pelo processo avaliativo realizado pelo governo nas suas três esferas organizacionais, tendo como objetivo uma formação educacional rápida, flexível e instrumentalizada, subordinada e direcionada às leis do mercado, uma formação de sujeitos competitivos, polivalentes e pro ativos, que sejam capazes de se organizarem e se reorganizarem rapidamente, buscando melhor performance e resultados.

Consequentemente ela é uma política regulatória que, ditada pelos organismos internacionais objetivava, de acordo com Oliveira (2000, p. 331) “[...] introjetar na esfera pública as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista".

Essa busca pela modernização do Estado, esconde os verdadeiros interesses na educação, que estão estritamente ligados à manutenção da supremacia dos países mais desenvolvidos e competitivos e pelas disputas internas que ocorrem dentro do país entre o setor público e o privado.

Ao transformar a escola em espaço empresarial, ações empresariais passam a fazer parte do espaço escolar na busca pela qualidade total: eficiência, eficácia, produtividade, planejamento estratégico, gerenciamento, currículo flexível são algumas delas, já mencionadas anteriormente.

A qualidade total9 é então verificada por meio das avaliações em larga escala, que demonstram através dos resultados obtidos, a eficiência alcançada pela escola e seu grau de produtividade, pessoas como produtos.

A avaliação em larga escala tornou-se um fetiche[10], apresentada como o único meio capaz de promover a melhoria da qualidade da educação, alavancar o crescimento econômico e a produtividade. Ela tem modificado as práticas escolares, tornando-se ponto central do ensino, o direcionamento das ações educativas tendo como foco, a preparação para as provas, com o único objetivo de atingir metas e resultados.

Sobre o treino para as provas e a inserção do sistema privado no público destaca-se na publicação do Jornal Estadão – Estado de São Paulo, em 25/05/2015:

> **Rede Estadual de São Paulo vai ter preparação para o Enem em parceria com startup[11] de educação**. Os 415 mil alunos do 3°ano do ensino médio da rede estadual de São Paulo poderão acessar a partir de segunda-feira dia, 25, uma plataforma online com conteúdo de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) cujas inscrições abrem nesta segunda-feira dia 25. A ferramenta, que oferece um plano individualizado de estudos, foi desenvolvida pela Geekie, startup de tecnologia aplicada à educação. Segundo a secretaria estadual de Educação, a plataforma reúne mais de 600 aulas de todas as disciplinas e áreas do conhecimento obrigatórias para o Enem. (...) as etapas são monitoradas e um diagnóstico é produzido mostrando o desempenho do estudante. (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2015a) [grifo do autor].

Freitas (2015, p. 2) discorre sobre a realização de treinos para a realização de avaliações educacionais:

---

[9] A Gestão da Qualidade Total (GQT) é uma opção para a reorientação gerencial das organizações. Pontos básicos: foco no cliente; trabalho em equipe; decisão baseadas em fatos e dados; busca constante da solução de problemas e da diminuição de erros.

[10] O fetiche é um elemento fundamental da manutenção do modo de produção capitalista. Consiste numa ilusão, conferidas pelas relações sociais dominantes, mas lhe aparecem como se lhes pertencessem naturalmente.

[11] Segundo especialistas e investidores um startup é um grupo de pessoas à procura de um modelo de negócios repetível e escalável. Repetível significa ser capaz de entregar o mesmo produto novamente em escala potencialmente ilimitada, sem muitas customizações ou adaptações para cada cliente. Isso pode ser feito tanto ao vender a mesma unidade do produto várias vezes, ou tendo-os sempre disponíveis independente da demanda. Ser escalável é a chave de um startup: significa crescer cada vez mais, sem que isso influencie no modelo de negócios. Crescer em receita, mas com custos crescendo bem mais lentamente. Isso fará com que a margem seja cada vez maior, acumulando lucros e gerando cada vez mais riqueza.

> Um dos efeitos dramáticos dos exames externos sobre a escola (ENEM, Prova Brasil, etc.) é o tempo roubado do ensino e destinado ao treinamento para provas. O aspecto formativo cede espaço (e dinheiro) para simples treino com finalidade de se sair bem nos testes. Os testes medem mais esta preparação do que o próprio conhecimento do aluno – além, é claro, de seu posicionamento social.

Constata-se que avaliação externa e seus resultados mantém uma estreita relação com o posicionamento social ao destacar em sua maioria, escolas com maiores índices ocupadas por alunos com melhores condições sociais, perpetuando e deixando claro o abismo social existente, numa sociedade dividida em classes.

Para o alcance de resultados outros mecanismos passam a ser utilizados pelas escolas e pelas três esferas governamentais: premiação, coerção, burla de resultados, por meio da exclusão de alunos e gestores, são alguns mecanismos identificados.

Destaca-se a seguinte reportagem do Jornal Estadão – Estado de São Paulo em 13/01/2015:

> **Alunos denunciam fraude no Saresp em escola de Osasco**. Um grupo de seis alunos da Escola Francisca Lisboa Peralta, no bairro Jardim Elvira, em Osasco, denunciou uma suposta prática na unidade que poderia elevar a nota no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), exame realizado anualmente. Eles alegaram que funcionários da escola barraram um grupo de até 20 estudantes no portão do colégio em um dos dois dias de prova, [...] em novembro do ano passado com o argumento de que haviam “faltado demais” às aulas. A evolução no desempenho dos estudantes na avaliação pode render bônus de até 2,9 salários a todos os funcionários da escola. (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2015b). [grifo do autor].

Esta reportagem aponta dois mecanismos utilizados para alcance dos índices e melhoria dos resultados. O primeiro atinge diretamente a classe dos professores, com a prática do bônus que fomenta a competitividade entre os professores e escolas, enfraquecendo e desarticulando os movimentos por melhores condições de trabalho, e por uma educação pública de qualidade, para todos, em todos os níveis. O segundo mecanismo, consiste na exclusão de alunos que considerados “faltosos” não seriam capazes de obterem os resultados esperados.

Os mecanismos colocados fazem parte do processo de reestruturação previsto para educação na política neoliberal, a produtividade do professor, sua responsabilização e o controle sobre o trabalho realizado. Neste cenário

apresentam-se ações e medidas que serão propagados paulatinamente por todo o sistema educacional, e que se tornaram parte integrante da realidade educacional brasileira, em especial sobre a educação pública destacando-se: sistemas avaliativos, prestação de contas, responsabilização e a vigilância sobre o trabalho educativo.

Esta responsabilização conhecida como *accountability*[12] direcionadas ao sistema educativo traz consigo consequências conflitantes, se por um lado é incontestável que se avalie o trabalho e o processo educativo, por outro lado pode ser injusta e perversa, por responsabilizar professores e escolas sem levar em consideração as inúmeras variáveis que fazem parte do universo escolar.

> [...] mesmo partindo da constatação de que é necessário compreender os problemas e sucessos que a realidade brasileira apresenta, consideramos temerário um sistema de avaliação cujo indicador nuclear seja o rendimento do aluno [...] a questão central nesta proposta não é a de buscar subsídios para intervenções mais precisas e consistentes do poder público, mas sim instalar mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, pelo sucesso ou fracasso escolar. (SOUSA, 2007, p.279).

A responsabilização sobre a educação pública será configurada pela obrigação de resultados, por meio das avaliações em larga escala tendo como propósito a melhoria da qualidade na educação, com a visibilidade dos resultados, a política de bônus e as sanções que recaem sobre as instituições e professores, aumentando o grau de frustração de professores e alunos.

O sistema de bônus, segundo Bresolin (2014, p.35) que se instala no sistema educacional brasileiro faz parte da política de oito Estados brasileiros[13], implantadas em tempos distintos, com o propósito de estimular os professores para a melhoria da aprendizagem dos alunos contabilizados pelos testes padronizados.

---

[12] *Accountability* - O termo *Accountability*, que não apresenta tradução exata para a língua portuguesa, refere-se ao termo da língua inglesa *Account*, oriundo do antigo francês *acont* ou *aconter*, traduzido inicialmente para o inglês na forma do antigo verbo *reckon* (onde a tradução de *to reckon* para o português significaria "avaliar, calcular, contar, orçar, considerar, computar, concluir"). A tradução do termo *Accountability* é frequentemente associada ao termo "Responsabilização" em português, normalmente aplicada aos domínios da política e da administração, como por exemplo, em temáticas relacionadas à Governança. Em se tratando da esfera pública, o termo *Accountability* encontra-se frequentemente relacionado à fiscalização, avaliação e, muitas vezes, à ética no trato do bem público, visto que seu significado remete à obrigação da prestação de contas de membros de um órgão administrativo ou instituição representativa a instâncias controladoras ou a seus representados. (INSTITUTO SOCIAL IRIS, 2012).

[13] Alguns estados brasileiros fazem uso desta política de bonificação, são eles: São Paulo, Ceará, Pernambuco, Minas Gerais, Amazonas, Goiás, Espírito Santo e Rio de Janeiro.

O modelo de Avaliação assumido pelo MEC não considera a situação da educação brasileira, é inspirada nas avaliações internacionais que tem como foco a mensuração de resultados. Com isso, as provas se configuram como o cerne das escolas, estuda-se para os testes, para aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, mudando dessa maneira a configuração do trabalho pedagógico nas escolas desrespeitando suas especificidades e a comunidade em que está inserida. (SAVIANI, 2014)

Ressalta-se que além das avaliações em larga escala estipuladas pelo MEC outras avaliações têm sido adotadas por Estados e municípios com a intenção de verificação e de ajustes para os testes padronizados em larga escala, o que reafirma uma política educacional voltada excessivamente para avaliação.

O Estado assim é identificado por algumas evidências:

> a) crença, amplamente disseminada, no potencial da avaliação em larga escala para promover mudança de natureza política, administrativa e pedagógica na regulação da educação básica do país;
> b) concepção de autonomia escolar na qual cabe à “direção-remota” tutelar e regular decisões escolares, de forma que as ajuste à ótica prevalecente no movimento de centralização-internacionalização da gestão da educação básica;
> c) ideia de ‘responsabilidade pública’ dos profissionais da escola, que abstrai tanto peso do “poder” dos agentes e instituições estatais como os efeitos das formas de equacionamento do controle hierárquico gerencial, pelo Estado-central, na configuração da educação escolar como ‘serviço público’ (FREITAS, 2007, p.174).

As avaliações em larga escala, os testes padronizados que se baseiam na projeção em rankings de acordo com Saviani (2014, p.236) “caminham na contramão de todas as teorizações pedagógicas formuladas nos últimos 100 anos, para as quais a avaliação pedagogicamente significativa não deve se basear em exames finais e muito menos em testes padronizados”.

A avaliação não deve ser um fim em si mesma, mas deve indicar caminhos para que a aprendizagem se efetive, ser uma permanente reflexão sobre os resultados obtidos, e dos objetivos a serem alcançados.

> Portanto, a avaliação é uma categoria intrínseca do processo ensino-aprendizagem, por um lado, e do projeto político-pedagógico da escola, por outro. Não pode ser separada dele como se pretende com as avaliações centralizadas. (FREITAS, 2014, p.78).

Nesse cenário as políticas públicas avaliativas se efetivam de forma no Brasil em 1990, no momento em que se percebe a intenção do Banco Mundial e dos organismos internacionais, em definir a educação pelos instrumentos de mercado, dessa maneira a regulação da política educacional se torna de responsabilidade dos interesses do capital, tendo como objetivo a formação dos indivíduos para atender a demanda do sistema produtivo utilizando a educação pública como instrumento regulador da exclusão e dos conflitos sociais .

3 EDUCAÇÃO E QUALIDADE – O PDE COMO POLÍTICA

O sistema de avaliação da educação brasileira se amplia gradativamente a partir de 1980 e se torna mais abrangente a partir de 1990. Atualmente a avaliação sobre a educação brasileira se insere em quase todos os níveis de ensino, com exceção somente da educação infantil.

Na década de 80, segundo Silva (2000, p. 99) “o Banco Mundial juntamente com o Fundo Monetário Internacional, impôs o ajuste estrutural às economias devedoras”, esses ajustes se baseavam no equilíbrio orçamentário, ajustes estes, de cunho neoliberal.

A conjuntura formada com as medidas adotadas causa maior dependência entre a política interna e externa devido aos empréstimos realizados e serão determinantes para que seja exercida uma “intervenção externa com consentimento que se exerce pela formulação de políticas e pela disposição do governo e elites nacionais em subscreverem e implementarem as decisões” (SILVA, 2002, p.101).

O Banco Mundial com uma visão economicista da educação relaciona-a com o mercado como se possuíssem os mesmos aspectos e tivessem as mesmas relações, não respeitando as especificidades da educação.

> [...] não seria de se estranhar que sua proposta básica para o sistema educativo consista em (até onde for possível) deixar a atividade educacional à mercê do mercado e da concorrência para que a interação entre consumidores e fornecedores de serviços educacionais defina a quantidade de educação, seus conteúdos e pedagogias suas formas de estruturação, em que áreas e a que preços deve ser oferecida. Mas essa proposta nada mais faz que reencontrar o que já foi introduzido pela mesma teoria como princípio irrefutável, não testado, de que os mecanismos de mercado são intrinsicamente superiores a qualquer forma de coordenação da atividade humana. Sendo uma teoria normativa, seu mau uso leva a simples tautologia. (CORAGGIO, 1998, p. 103).

As aplicações das medidas são refletidas na educação pública com ajustes, que os organismos internacionais julgam serem necessários para o desenvolvimento do país, destacam-se: a ênfase no ensino fundamental, currículo voltado para a formação para o mercado, centralização dos conteúdos básicos, reclassificação de alunos, ênfase no gerenciamento de resultados, educação a distância, práticas de competitividade, descentralização governamentais, flexibilização na contratação de professores, terceirização de serviços escolares, políticas avaliativas institucionais e de avaliação do sistema (SILVA, 2002).

Esses ajustes de acordo com Silva (2002) possuem uma visão economicista da educação, ligando a educação pública aos mecanismos de mercado.

A revalorização do papel econômico da educação a partir da década de 1980 é resultado da competitividade econômica e do processo de globalização e é nessa conjuntura que se propagam os discursos quanto à necessidade de um novo modelo de educação, os conhecimentos devem ser produtivos, e devem possibilitar e potencializar o indivíduo para a inserção ao mercado de trabalho.

A reforma da educação brasileira, durante a década de 90, tem como base as mudanças na política do Banco Mundial relativos aos investimentos para os países da América Latina, estas mudanças serão responsáveis por modificações estruturais na educação.

As principais modificações que ocorrem na educação brasileira estão ligadas aos interesses econômicos e políticos de grupos que detêm o poder, portanto, as políticas públicas serão direcionadas segundo os interesses desses grupos que são pertencentes a um determinado tempo histórico e se reorganizam tentando a sustentação do modo de produção vigente.

Ao longo da década de 1990, as reformas na educação brasileira são implementadas, visando a diminuição da responsabilização do Estado brasileiro para com a educação pública. A partir deste fato, são objetivos principais das reformas educacionais a qualidade da educação e a modernização da gestão pública.

> No decorrer dos anos de 1990, acentuadamente no período posterior a 1994, a sociedade brasileira viu ganhar centralidade o tema da qualidade do ensino como objeto de regulação federal, cuja viabilidade exigirá o aporte de um sistema de informações educacionais conjugado a um sistema nacional de avaliação, considerados ambos elementos estratégicos da boa-governança[14] educacional no país. (FREITAS, 2004, p.664).

As recomendações para a educação básica são postas pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Conferência de Educação para Todos[15], realizada em *Jomtien* na Tailândia em 1990, que se constituiu em um Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

---

[14] Usa-se o termo “governança” ao nos referirmos de exercício dinâmico do ato de governar que implica capacidade de coordenação, de liderança, de implementação e de produção de credibilidade (COSTA, 1997).

[15] Esta Conferência ocorreu na Tailândia no período de 5 a 9 de março de 1990 e se constitui em um Plano de Ação para satisfazer as necessidades de aprendizagem.

No Brasil a repercussão do Plano de Ação se deu com o Plano Decenal de Educação 1993-2003, que contou com a participação de organismos da sociedade civil que, segundo Freitas (2007, p.91):

> Buscava produzir uma peça de cunho normativo, cuja vigência seria assegurada pelo Estado no período de 1993 a 2003, tendendo a ser principal via de articulação e regulação das ações educacionais da União, dos estados e municípios.

A respeito do Plano Decenal de Educação e Yanaguita (2011, p. 5) coloca:

> O Plano Decenal para Todos (1993-2003), fruto de negociações com a UNESCO, foi concebido para dar sequência aos compromissos internacionais que o Brasil deveria assumir. Por isso, este Plano direcionou novos padrões de intervenção estatal (gestão própria do setor privado), recolocando as políticas educacionais como embates travados no âmbito das diretrizes governamentais – a descentralização. Essa visão de descentralização foi incorporada pelos planos posteriores como um redimensionamento a novas formas de gestão educacional através de um gerenciamento eficaz, com vista ao aumento da produtividade e competitividade pelas instituições escolares. Incorpora-se à linha modernizadora de implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhe autonomia financeira, administrativa e pedagógica. (YANAGUITA, 2011, p.5).

Vale destacar que após a Conferência de Jomtien, ocorreu em 1996 a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, tendo como resultado o Relatório: Educação um Tesouro a Descobrir,texto conhecido como Relatório Jacques Delors, trazendo em seu conteúdo a retomada do lema “aprender a aprender” [16], já preconizado pelo ideário escolanovista, e que na contemporaneidade se apresenta de maneira reatualizada, tendo proximidade com as concepções construtivistas.

A publicação do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI – Educação um tesouro a descobrir, chega ao Brasil no mesmo ano 1996, tendo seu prefácio escrito pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza. Nele consta a necessidade da educação ao longo da vida em uma perspectiva utilitária e determinante para o processo produtivo, de empregabilidade e subsistência do próprio indivíduo.

---

[16] “Aprender a aprender” foi um lema defendido pelo movimento escolanovista e adquiriu novo vigor na retórica de várias concepções educacionais contemporâneas, especialmente no construtivismo.

> Por todas estas razões, parece impor-se, cada vez mais, o conceito de educação ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a ideia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão. A este propósito, referimos a necessidade de caminhar para "Uma sociedade educativa". É verdade que toda a vida pessoal e social oferece oportunidades de progredir no saber e no saber fazer (MEC; UNESCO, 1996, p.18).

O novo modelo para educação de acordo com Kuenzer (2005), decorre da necessidade de uma nova formação para o sistema produtivo, essa nova formação exige um trabalhador flexível, que esteja em constante qualificação, que possa responder com eficiência e produtividade às demandas que se modificam rapidamente no processo produtivo. Para Kuenzer (2005, p.87):

> A mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como: análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante.

As modificações que ocorrem na educação são decorrentes do processo de globalização da economia e das novas relações que são estabelecidas entre Estado e sociedade a partir do neoliberalismo, que determina uma nova forma de relação entre capital e trabalho e consequentemente das demandas que o capitalismo faz à escola.

Em relação às escolas, no que se refere ao trabalho didático este será alterado na fase da globalização neoliberal:

> [...] Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em

> organizações não governamentais etc. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. (SAVIANI, 2010, p.30).

Nesta ótica, Duarte (2001, p. 90) cita que a formação do indivíduo se objetiva em prepará-lo para se adaptar constantemente às mudanças e demandas do processo de reprodução do capital.

A ênfase no caráter instrumental da educação se encontra na perspectiva de os alunos adquirirem discutíveis “competências e habilidades”. Com este cenário as avaliações sistêmicas encontram espaço e avançam, visto que não só no Brasil como em outros países as avaliações revelam preocupação evidente com a detecção de comportamentos, bem como com a sua indução e imposição. A educação se torna, portanto, mera “instrução”. Com isso, expressões como “equidade social” ou “formação da cidadania” são utilizadas com objetivo de legitimar o discurso, desprovidas, nesse contexto de significado. (SILVA, 2008).

A reforma da educação ocorrida em 1990 apresenta contradições que são reveladas entre o discurso ideológico presente nas políticas educacionais e os interesses econômicos:

> [...]ao mesmo tempo em que se difunde a ideia de que o sistema produtivo precisa de trabalhadores com novos e abrangentes requisitos de qualificação, se oferece aos mesmos uma formação restrita. Isso é explicitado pela prioridade concedida ao Ensino Fundamental e pela desintegração promovida no nível médio, através da qual os trabalhadores foram “desescolarizados”, na medida em que foram impelidos a buscar cursos estritamente técnicos, desvinculados de uma concepção de formação abrangente que lhes possibilitasse a interpretação da realidade e o desenvolvimento de suas capacidades. No lugar dessa formação, os cursos destinados aos trabalhadores visavam à formação de disposições psíquicas e sociais para aceitar as mudanças, ou seja, para aceitar o aumento da exploração (HOTZ; ZANARDINI, 2009, p. 131-138).

Toda a conjuntura apresentada demonstra o processo que as políticas públicas educativas percorrem revelando as contradições e tensões existente dentro do próprio sistema capitalista e da resistência dos defensores de uma educação pública que realize uma real socialização do saber.

Esses embates serão observados com os debates para a configuração e promulgação da LDB – Lei nº 9394/96. Nas considerações sobre os confrontos que ocorreram na elaboração da LDB, Saviani coloca que eles existem desde a promulgação da primeira LDB 4024/61, quando os interesses privados se

encontravam ligados à igreja católica que buscavam os recursos do Estado. A alegação se centrava na liberdade de escolha dos pais em escolherem a educação mais adequada para seus filhos, combatendo desta maneira o monopólio da educação pelo Estado.

Com a LDB nº 9394/96 não será diferente, aprovada em 20 de dezembro de 1996, sofrerá embates com a instância governamental:

> [...] o governo FHC, cuja política educacional seguia os ditames da orientação neoliberal, interferiu na reta final afastando o projeto aprovado na Câmara dos Deputados assim como o Substitutivo aprovado na Comissão de Educação do Senado e impondo seu projeto de LDB articulado com Darcy Ribeiro neutralizando, assim, os avanços que a luta pela escola pública havia conseguido incorporar ao projeto de LDB. No caso do PNE, à vista do projeto do MEC que não consultava os interesses do fortalecimento da educação pública, elaborou-se, no âmbito do I e do II Congresso Nacional de Educação o Plano Nacional de Educação chamado de "projeto da sociedade" em contraposição ao 'projeto do governo'. E, embora por ter entrado antes no Congresso Nacional o 'projeto da sociedade' teria a primazia, esta foi invertida com a indicação para a relatoria de parlamentar do partido governista. O resultado foi um PNE não apenas aquém das expectativas dos defensores da educação pública, mas ainda mutilado pelos vetos apostos pelo presidente da República neutralizando de modo especial as metas relativas ao financiamento da educação. (SAVIANI, 2014).[17]

Estavam em disputa dois projetos de sociedade e de educação, um deles defendido pelos educadores que vinha sendo construído desde a abertura política e tendo seu ápice com a Carta de Goiânia18, que contemplava uma educação pública voltada para as classes populares, tendo o trabalho como princípio educativo, a educação unitária, tecnológica, politécnica e a formação omnilateral (Ciavatta,2012), e que se tentou contemplar com a Constituição Brasileira e com o Projeto de LDB, em contraposição a um modelo de sociedade e educação impulsionado pelo capitalismo globalizado (internacionalização da produção e financeira), em um modelo neoliberal, sendo o mercado, sua lei e seu regulador.

No campo educacional uma nova força hegemônica é impulsionada, a que concebe as instituições educacionais como empresas, fonte de investimentos e lucro, nesta tendência a educação se tornará alvo de disputa entre os que defendem a escola pública e de qualidade para todos e os grupos representados pelas

---

[17] Entrevista concedida a ANPED.

[18] Posições dos educadores, registrada por meio de uma carta, conhecida como Carta de Goiânia, aprovada em sessão plenária na IV Conferência Brasileira de Educação (CBE) realizada em Goiânia, em setembro de 1986, nela estão expressas o que se anseia para a educação brasileira.

instituições particulares e seus lobistas que veem a educação como um empreendimento lucrativo (BRZEZINSKI, 2010)

Para que se efetivasse um sistema de avaliação educacional, foram realizadas mudanças na legislação educacional brasileira, sendo de responsabilidade da União a avaliação em todos os níveis de ensino, bem como da sua divulgação, artigo 9º, inciso V e VI a Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394/96,

> Art. 9º A União incumbir-se-á de:
> V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;
> VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;
> § 2° Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais. (BRASIL,1996, p.85).

Com relação ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado em 2007, pelo Ministério da Educação, este contém um conjunto de metas e ações a serem desenvolvidas tendo como propósito a melhoria da educação brasileira, equiparando-a aos padrões internacionais, com um prazo estipulado de 15 anos (2022), tendo maior incidência sobre a Educação Básica, das trinta ações que compõem o plano, dezessete se referem a este nível de ensino que compreende a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica; o Ensino Fundamental que constitui a segunda etapa da Educação Básica e o Ensino Médio, a etapa final da Educação Básica.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) encontra-se sustentado por seis pilares: visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização, mobilização social. Destacando-se como objetivo principal do PDE a melhoria da qualidade da educação, a ser mensurada por meio de processos avaliativos sobre a educação brasileira.

No corpo do texto também se encontram alertas quanto à utilização dos resultados das avaliações externas para ações inadequadas como a questão da responsabilização e a política de bônus aos professores, ligados à produtividade.

Simultaneamente o Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007 implementa o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação que estipula regime de colaboração entre municípios, Distrito Federal, e Estados, com a participação das famílias e da sociedade civil.

O regime de colaboração previsto no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação remete a ideia de um processo de democratização e autonomia para Estados e Municípios, entretanto este regime tem se configurado muito mais numa passagem de responsabilidades pela União do que um regime efetivo de colaboração.

> Assim, diversas análises realçam que, no Brasil, houve a desconcentração de ações educacionais de forma muito mais efetiva do que a descentralização garantidora de autonomia aos entes federados. Ou seja, o que ocorre é a transferência de competências de um ente federado para outro, resultando na manutenção de ações pontuais e focalizadas de apoio técnico e financeiro, em detrimento de ampla política de planejamento, financiamento e gestão da educação básica. A despeito disso, predominam, no cenário educacional, vários processos de regulação que permeiam o cotidiano dos sistemas de ensino e das escolas públicas, sob a hegemonia da União, por meio da indução de políticas de financiamento de ações e programas governamentais. Paralelamente à regulação nacional, assiste-se, portanto, ao desenvolvimento de processos formais e informais de regulação no nível dos territórios e das organizações (micro-regulação local). (DOURADO, 2007, p. 937-938).

Procurou-se evidenciar o movimento estabelecido com o desenvolvimento do capitalismo, as novas relações entre capital/trabalho e o papel intervencionista dos organismos multilaterais em relação ao Estado brasileiro e consequentemente na educação brasileira.

Nesse sentido, cabe discutir como as políticas públicas avaliativas repercutiram na esfera municipal, na cidade de Curitiba.

4 POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NO GOVERNO DO PARANÁ – 2005 a 2012

Neste capitulo pontuam-se questões decorrentes de situações vivenciadas e analisadas por esta pesquisadora na prática profissional como docente de escola pública municipal do município de Curitiba, no período de 2005 a 2012.

O ano de 2012 apresenta como forte característica o estabelecimento pelo governo municipal do gerenciamento das escolas, visando aumentar os índices avaliativos. Cai a autonomia do trabalho do professor, ficando em segundo plano as relações de ensino-aprendizagem e o sentido da educação.

Essas ações foram previstas no Plano de Governo do então prefeito de Curitiba, Carlos Alberto Richa (PSDB), eleito em 2004, no início da sua primeira gestão, (2005 a 2008); e prosseguem na sua segunda gestão, quando reeleito no ano de 2009. Renuncia em 2010 à prefeitura para concorrer ao Governo do Estado do Paraná. Seu sucessor, o vice-prefeito Luciano Ducci (PSB), dará prosseguimento ao Projeto pautado na Gestão de Resultados.

Destaca-se primeiramente como surgiram historicamente os contratos de gestão e a conjuntura que antecedeu o planejamento das ações na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, bem como os critérios que a Prefeitura Municipal de Curitiba utilizou para que se estabelecesse um novo direcionamento para escolas municipais objetivando a melhoria da qualidade da educação pautada nos resultados alcançados nas provas programadas pela Secretaria Municipal de Educação e nas avaliações em larga escala. A preocupação não era relacionada efetivamente à qualidade, encontrava-se centrada nas melhorias dos índices de aprovação e no alcance das metas estipuladas.

4.1 A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E OS CONTRATOS DE GESTÃO

A modernização administrativa conforme exposto anteriormente estava ligada ao pensamento neoliberal, uma reforma da Gestão Pública que possuía como objetivo contribuir para a efetivação de um aparelho de Estado forte e eficiente, compreendendo três dimensões: a dimensão institucional-legal, voltada para a descentralização do poder do Estado com a criação de novos formatos organizacionais, agências executivas, regulatórias e as organizações sociais; a dimensão da gestão, voltada para maior autonomia e responsabilização dos

gestores, com foco nos resultados e busca da excelência; e a dimensão cultural, que busca a transformação da mentalidade de desconfiança que caracteriza a administração burocrática para uma confiança maior na administração gerencial (BRASIL,1997).

De acordo com Pereira (1997, p.18) os componentes básicos da Reforma do Estado nos anos 90. A Reforma é composta por quatro fatores principais:

> a) a delimitação das funções do Estado, reduzindo seu tamanho em termos principalmente de pessoal através de programas de privatização, terceirização e 'publicização' (este último processo implicando a transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta);
> b) a redução do grau de interferência do Estado ao efetivamente necessário através de programas de desregulação que aumentam o recurso aos mecanismos de controle via mercado, transformando o Estado em um promotor da capacidade de competição do país a nível internacional ao invés de protetor da economia nacional contra a competição internacional.
> c) o aumento da governança do Estado, ou seja, da sua capacidade de tornar efetivas as decisões do governo, através do ajuste fiscal, que devolve autonomia financeira ao Estado, da reforma administrativa rumo a uma administração pública gerencial (ao invés de burocrática), e a separação, dentro do Estado, ao nível das atividades exclusivas de Estado, entre a formulação de políticas públicas e sua execução, e finalmente;
> d) o aumento da governabilidade, ou seja, do poder do governo, graças à existência de instituições políticas que garantam uma melhor intermediação de interesses e tornem mais legítimos e democráticos os governos aperfeiçoando a democracia representativa e abrindo espaço para o controle social ou democracia direta.

Dentro do contexto apresentado, na Reforma Estatal do Estado brasileiro destaca-se a proposta do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), que procurou estabelecer uma política de gestão gerencial em todos os níveis de governo, na administração pública direta e indireta com a intenção de dispor de maior controle sobre as atividades do Estado, modificando sua extensão quanto às suas ações em relação às formas de propriedade e nos modelos de administração (ANDRÉ, 1999).

Nesse sentido, as mudanças realizadas no âmbito do Estado brasileiro acabam por acarretar mudanças também nas políticas públicas educacionais, visto que o Estado concebe um novo modelo de administração e mudança em relação à forma de propriedade. Com isso, nos estados e municípios brasileiros o efeito na Administração escolar passa a ser a procura de modelo de gestão que conjuguem, eficiência, eficácia e qualidade educacional, nos moldes do Estado brasileiro.

O quadro a seguir destaca as modificações ocorridas na forma de propriedade e modelos de administração, ocorrida com o implemento do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, em 1995:

QUADRO 1 - PLANO DIRETOR DA REFORMA DO APARELHO DO ESTADO

	Forma de Propriedade			**Modelos de Administração**	
	Estatal	**Pública - não estatal**	**Privada**	**Burocrática**	**Gerencial**
Núcleo Estratégico Legislativo, Judiciário, Presidência, Cúpula dos Ministérios, Ministério Público.	○				○
Atividades Exclusivas Regulamentação Fiscalização, Fomento, Segurança Pública, Seguridade Social Básica	○				○
Serviços não exclusivos Universidades, Hospitais, Centros de Pesquisa, Museus	Publicização →	○			○
Produção para o Mercado Empresas Estatais	Privatização →		○		○

FONTE: Adequado do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, MARE, 1997, p.48.

Na apresentação do quadro, o modelo de administração priorizado em todas as estâncias governamentais é o gerencial, destaca-se no campo da educação e da saúde o processo de publicização e a forma de propriedade que a educação e a saúde passam a ser consideradas.

A publicização prevê a criação de Organizações Sociais, conhecida como OS, que têm a função de gerenciar e executar serviços ligados aos direitos sociais como: escolas, hospitais, ambulatórios, creches, universidades. As Organizações Sociais recebem dinheiro público, porém são administradas por grupos privados.

Sobre o processo de publicização, consta nos Cadernos do MARE:

> [...] Publicização refere-se à produção não estatal de bens públicos por entidades situadas no âmbito do denominado terceiro setor (setor de serviços não orientado para o lucro). O projeto baseia-se na publicização de atividades relacionadas à produção de bens públicos realizadas por entidades estatais, ou seja, permitir sua absorção por entidades não-estatais orientadas para certas políticas públicas. (BRASIL, 1997, p.17).

São passíveis do processo de publicização, as atividades estatais consideradas de realização não exclusiva pelo Estado, tais como: educação, saúde, cultura e proteção ambiental.

Na prática a publicização é a permissão da utilização de recursos públicos pelo setor privado, desde que haja em contrapartida uma negociação dos resultados que o Estado determina.

Com isso, o que a Constituição Federal de 1988 coloca enquanto garantia de direito sociais fundamentais[19], a Reforma Estatal abre precedentes para que direitos sociais fundamentais fiquem à mercê do mercado, que serão tratados como serviços não exclusivos.

Di Pietro (1998) destaca riscos para os direitos do cidadão e para o patrimônio público em virtude de fatores relacionados ao Núcleo Estratégico: Poder Legislativo, Poder Executivo, Poder Judiciário Ministério Público, Presidência da República e ao surgimento de entidades paraestatais.

Destaca a morosidade na apreciação de medidas provisórias, pelo Poder Legislativo; o fortalecimento do Poder normativo da Presidência da República em editar medidas provisórias sucessivas em curto espaço de tempo; a deficiência do Poder Judiciário que se tornou lento e formalista que pode se enquadrar como denegação da justiça. Outro risco apontado pela autora é o surgimento de entidades paraestatais[20] pelo Estado, transferindo atividades, dinheiro público, móveis e imóveis que ficam sendo administrados por essas organizações que estão livres das condições do direito administrativo, como, licitação e concurso público, estão livres, portanto, de controles formais se sujeitando apenas ao controle da sociedade quanto aos resultados obtidos.

Desta forma a relação com a Administração pública se realiza por intermédio de contratos de gestão, que estabelecem exigências mínimas tanto para as ações a serem desenvolvidas quanto para seu controle.

---

[19] Os direitos sociais são aqueles que têm por objetivo garantir aos indivíduos condições materiais tidas como imprescindíveis para o pleno gozo dos seus direitos, por isso tendem a exigir do Estado uma intervenção na ordem social que assegure os critérios de justiça distributiva, assim diferentemente dos direitos a liberdade, se realizam por meio de atuação estatal com a finalidade de diminuir as desigualdades sociais, por isso tendem a possuir um custo excessivamente alto e a se realizar em longo prazo (PESSOA, 2011).

[20] São pessoas jurídicas privadas que não integram a estrutura da administração direta ou indireta, mas colaboram com o Estado no desempenho de atividades de interesse público, mas não exclusivas de Estado, de natureza não lucrativa. Integram o chamado Terceiro Setor.

A escolha pela gestão de contratualização de resultados ganhou vigor no Brasil com o Plano Diretor da Reforma do Estado (1995) e a legislação que se seguiu, com destaque para a Emenda Constitucional nº19/1998 § 8º do Art. 37, de 04 de junho de 1998, que instituiu a autonomia gerencial orçamentária e financeira dos órgãos e entidades da administração direta e indireta que poderá ser ampliada por meio dos contratos de gestão.

> § 8º A autonomia gerencial, orçamentária e financeira dos órgãos e entidades da administração direta e indireta poderá ser ampliada mediante contrato, a ser firmado entre seus administradores e o poder público, que tenha por objeto a fixação de metas de desempenho para o órgão ou entidade, cabendo à lei dispor sobre: (Incluído pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)
> I - o prazo de duração do contrato;
> II - os controles e critérios de avaliação de desempenho, direitos, obrigações e responsabilidade dos dirigentes;
> III - a remuneração do pessoal. (BRASIL, 1988).

A contratualização pode ser classificada em duas tipologias abrangentes: a de caráter interno e a que ocorre entre Poder Público e entidades do terceiro setor.

A contratualização interna ocorre dentro da própria administração, se realiza por meio de contratos assinados entre o Poder Público e seus órgãos e entidades. A pesquisa terá sua abordagem nesta tipologia de contratualização, que tem como principal objetivo a gestão por resultados.

4.2 A CONTRATUALIZAÇÃO - HISTORICIDADE DOS CONTRATOS DE GESTÃO

O contrato de gestão teve como base o direito francês, surge como forma de se ter controle administrativo ou tutelar sobre empresas estatais. A intenção é conseguir maior eficiência na área administrativa e se realiza com a Reforma Estatal francesa que se baseou no Relatório Nora[21], publicado em 1967.

O contrato de gestão, recebeu outras denominações na França: Contratos de Programa, Contratos de Empresa, Contratos de Plano, e Contratos de Objetivos, possuindo finalidades diferentes de acordo com a conjuntura que se apresentava (DI PIETRO, 2002).

---

[21] Neste relatório, segundo Oliveira (2008, p.77) constam como principais recomendações: reconhecimento às empresas públicas de uma verdadeira autonomia de gestão; incentivo à avaliação e a compreensão das obrigações de serviço público impostas às empresas públicas; melhoria da situação financeira das empresas públicas; contratualização das relações entre o Estado es as empresas públicas.

Anteriormente à década de 1970, os contratos de programa tinham como preocupação a recuperação financeira das empresas públicas, o equilíbrio financeiro, a diminuição do desemprego e as políticas de proteção social, na França predominou uma visão socialista para a inserção dos contratos.

Na década de 1970, com a crise do capital, os contratos de programa são substituídos pelos contratos de empresa e possuem caráter de modernização, obrigando as empresas públicas a se modernizarem, diminuição de funcionários (ditos como excedentes) com o uso maior da tecnologia a fim de ganharem maior competitividade.

A partir de 1981, ocorre uma nova denominação, são os contratos de plano, que tem por filosofia a execução voltada para o desenvolvimento econômico em sintonia com o de Plano Governo instituído. A intenção é o estabelecimento de determinados objetivos no contrato a serem alcançados pelas empresas preferencialmente de caráter concorrencial e industrial; e com o passar do tempo espera-se por parte das empresas públicas maior autonomia. A Administração Direta ficaria responsável pela verificação dos resultados e controle.

Em 1988, surge um novo modelo chamado contrato de objetivos onde Estado e empresa em consenso firmam três procedimentos para a efetivação do contrato: plano de ações com duração de três ou quatro anos, plano financeiro e planejamento estratégico da empresa.

Os contratos se propagaram por países de influência francesa e posteriormente se difundem pelo mundo.

Em 1979, os contratos de gestão foram introduzidos na Inglaterra no governo de Margareth Thatcher que se encontrava em plena política de adesão ao ideário neoliberal. O nome dado a esta nova forma de administração pública se denominou Nova Gestão Pública (NGP) caracterizada pela elevação das taxas de juros, redução drástica dos impostos sobre altos rendimentos, abolição do controle sobre fluxos financeiros, cortes nos gastos sociais, legislação - anti sindical, e alta taxa de desemprego. Na Inglaterra as medidas compreenderam privatizações de indústrias básicas: aço, eletricidade, petróleo, gás, água e o setor habitacional. (ANDERSON, 1998).

Em 1980, nos Estados Unidos com o governo do presidente Ronald Reagen, as medidas para os ajustes econômicos necessários são implementadas, possuem as mesmas características das adotadas pela Inglaterra com exceção do controle

dos déficits públicos. A prioridade para os Estados Unidos neste momento estava na competição militar travada com a União Soviética, buscando o combate ao comunismo e a derrubada da economia soviética. O déficit gerado pela corrida armamentista nos Estados Unidos era minimizado pelo peso econômico mundial que a economia americana possuía (ANDERSON, 1998).

A conjuntura que se apresentava era a hegemonia que a política neoliberal alcançava com a disseminação de ajustes econômicos em vários países devido à crise estrutural que o capitalismo enfrentava.

Este modelo de administração chamado gerencialista, tem seu início na segunda metade do século XX, como solução para a crise administrativa que o Estado passava, era necessário que se superasse o modelo burocrático buscando maior eficiência para gestão pública, compreendendo que o Estado deve ter sua atenção voltada para os resultados objetivando a qualidade nos serviços prestados, com isso enfatiza a simplificação de processos, a economia de recursos, a produtividade, a eficácia e a satisfação do cidadão, estando assim, em consonância com as medidas da política neoliberal e a defesa do Estado mínimo.

Os modelos de administração pública e de gestão analisados historicamente se caracterizam pela maneira de como o Estado se relaciona com o patrimônio público[22], com a sociedade, e consequentemente com o cidadão. No Estado brasileiro podem ser identificados três modelos de gestão na administração pública[23] brasileira.

> [...] partindo-se de uma perspectiva histórica, verificamos que a administração pública – cujos princípios e características não devem ser confundidos com os da administração das empresas privadas – evoluiu através de três modelos básicos: a administração pública patrimonialista, a burocrática e a gerencial. Estas três formas se sucedem no tempo, sem que, no entanto, qualquer uma delas seja inteiramente abandonada. (BRASIL, 1995, p. 14-15).

O primeiro modelo a ser identificado no Estado brasileiro é o modelo de administração patrimonialista que tem seu início com o Estado Colonial Português, e

---

[22] A Lei nº 4.717, de 29 de junho de 1965, regula a ação popular, e define como patrimônio público em seu Art. 1º, parágrafo primeiro que define como patrimônio público o conjunto de bens e direitos de valor econômico, artístico, estético, histórico ou turístico pertencentes aos entes da administração pública direta e indireta. Em uma visão ampliada, patrimônio público se refere a um conjunto de bens que pertencem à sociedade como um todo (GARCIA, 2006).

[23] Atividade desenvolvida pelo Estado, todo o seu aparelhamento destinado a prestação de serviços públicos, para a gestão de bens públicos e dos interesses da comunidade.

se estende até 1930. As principais características do modelo patrimonialista são: concessão de títulos, terras e poderes aos escolhidos pelo soberano, nepotismo, corrupção, favorecimentos, o Estado é propriedade do soberano, criação intensiva de cargos públicos, e quase inexistente distinção entre público e privado.

O modelo de administração burocrática, surge na época do Estado Liberal, a partir da metade do século XIX. No Brasil o modelo burocrático surge a partir de 1930, num contexto de aceleração industrial onde o Estado intervém de maneira intensiva no setor de bens e serviços. Com a criação do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), a intenção era a modernização da administração pública inspirado no modelo weberiano de burocracia. O modelo burocrático se caracteriza pela eficiência e racionalidade organizacional prescritas em normas, regulamentos e leis, divisão sistemática do trabalho, impessoalidade nas relações, meritocracia, previsibilidade no funcionamento e resultados.

O modelo gerencial de administração pública surge com a redefinição do papel do Estado como saída para o enfrentamento da crise estrutural do capital que ocorreu a partir do final da década de 1970, decorrente do esgotamento do modelo fordista, das altas taxas de desemprego, das elevadas taxas inflacionárias, do endividamento externo que colocavam em dúvida o Estado como instituição. Concomitantemente, se construía um pensamento hegemônico de que o Estado se encontrava em crise devido a sua característica de promotor do bem-estar social. Os primeiros ajustes para a reestruturação do Estado seria a diminuição do seu tamanho enquanto responsabilidades sociais, ao Estado caberia a manutenção da ordem pública, por meio da legalidade e das forças militares e armadas, concentrando sua função executiva, nos três poderes: executivo, legislativo e judiciário.

> Nesse momento, as políticas de austeridade monetária e fiscal são acionadas, ao lado da busca de reformas de ordem geral que produzam um novo estágio de desenvolvimento do capitalismo mundial. Nesse contexto, o Estado do bem-estar social, por meio de estratégias coercitivas, é desmontado, juntamente com seu respectivo pacto social, num contexto de mundialização do capital, condição esta imprescindível ao capitalismo para a superação de suas crises. Nesse movimento de universalização, um intenso processo de mudanças radicais tem lugar, cujo objetivo central é a construção de uum novo pacto social e, em razão disso, reformas institucionais são realizadas em profusão, a iniciar-se pelas reformas dos Estados, com expressões diretas no complexo da cidadania e da educação. (SILVA JUNIOR, 2007, p 152).

O discurso propagado para que ocorresse um convencimento quanto à necessidade de uma Reforma Estatal, era que de que o Estado era obsoleto, sendo, portanto, necessário dinamizá-lo, tornando-o eficiente e eficaz.

4.3 GESTÃO PARA RESULTADOS

A gestão para resultados é uma das principais indicações da Nova Gestão Pública (NGP), já citada anteriormente que procura assemelhar-se, ou mesmo copiar modelos da prática privada em busca da qualidade total.

Além da gestão para resultados outros indicativos estão presentes na Nova Gestão Pública:

> [...] Estado administrativo ao estilo da iniciativa privada; contratos de gestão entre unidades; avaliação de desempenho; ênfase em resultados, redução do poder da burocracia; focalização na eficiência; busca de mecanismos regulatórios; introdução sistemática de conceitos de produtividade; flexibilidade; competitividade administrada; participação dos agentes sociais e controle dos resultados; foco no cidadão; orçamento e avaliação por resultados e performance; fortalecimento e aumento da burocracia; descentralização na formulação e execução de políticas e por fim maior autonomia às unidades executoras. (ARAÚJO, 2010, p.145).

Em relação aos resultados eles se referem a aplicação das políticas públicas e as informações geradas a partir desta aplicação. Os resultados, portanto, se convertem em referencial central para o redirecionamento das ações, a ênfase se dá sempre sobre os resultados e não sobre os processos e procedimentos, se objetiva aos serviços públicos de qualidade, com eficiência e efetividade.

Nesse contexto, alguns estados brasileiros realizaram o chamado Choque de Gestão, entre os quais: Pernambuco em 2003, no Governo de Jarbas de Andrade Vasconcelos (PMDB); o estado de Minas Gerais em 2003, se torna referência neste estilo de governança pública, no governo de Aécio Neves da Cunha (PSDB); Santa Catarina, em 2005, no governo de Luiz Henrique da Silveira (PMDB).

O Choque de Gestão resumidamente está ligado ao controle orçamentário, tendo como objetivo a obtenção de ganhos de produtividade. São realizados um conjunto de medidas de rápido impacto para que ocorra mudança de comportamento da Administração imprimindo movimento conveniente com a contemporaneidade, com uma gestão eficiente, efetiva e eficaz.

A Gestão para Resultados é considerada a segunda onda das reformas gerenciais, descrita pelo Choque de Gestão, concomitantemente com a Gestão para Resultados nos governos dos estados citados anteriormente, a primeira onda é considerada a Reforma do Estado brasileiro ocorrida em 1995, e a terceira onda compreende as reformas gerenciais nos municípios brasileiros.

Para Martins (2010) as reformas da primeira geração ocorreram nos anos 80 e 90, tendo seu direcionamento voltado para o ajuste fiscal que é uma pré-condição, primeiro se estabelece o ajuste fiscal, ou seja, o Choque de Gestão, com cortes expressivos nas secretarias, principalmente ligadas as áreas sociais, depois o desenvolvimento. As reformas de segunda geração (séc. XXI) têm sua ênfase no desenvolvimento, na responsabilidade fiscal, e consolidação do ajuste pelo ganho da eficiência.

No capítulo a seguir procura-se discutir a implantação e execução da Gestão para Resultados na gestão municipal de Curitiba, discutindo especificamente sua estruturação na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, evidenciando vantagens, desvantagens e limitações deste modelo de gestão.

5 GESTÃO PÚBLICA PARA RESULTADOS EM CURITIBA

Na cidade de Curitiba, estado do Paraná, o processo para a implantação da Gestão por Resultados será iniciado em 2005, de maneira gradual, quando é lançado em Curitiba o Plano de 180 dias, plano de ação que correspondia aos primeiros 180 dias da Gestão do Prefeito Carlos Alberto Richa, (Beto Richa), do Partido (PSDB) eleito em 2004, para o mandato de 2005-2008.

O Plano de 180 dias foi um Plano de Governo reconhecido como um registro que reúne ideologias do partido político ao qual o governante pertence, estratégias de gestão e compromissos de projetos para a comunidade. No plano constam as ações, estratégias, estrutura, organização, dados e informações sobre as atividades a serem feitas, na forma de produto e serviços à comunidade (ZIOBRO; GIACOMINI, 2009).

O Plano de 180 dias foi composto 93 ações programadas que tinham como meta preparar a máquina administrativa municipal para uma gestão fundamentada na produtividade. Pode-se dizer que neste momento se realizou um “Choque de Gestão”, pois seus princípios consistiam em controlar com rigidez as despesas administrativas tendo objetividade nos gastos; contratualização; prestação de contas; transparência administrativa; valorização do servidor público; foco no cidadão; participação democrática.

Após o Plano de 180 dias, por meio de critérios, a avaliação constatou que 83% das (77) ações foram concluídas, 16% (15) foram reprogramadas e 1% (1) foi cancelado.

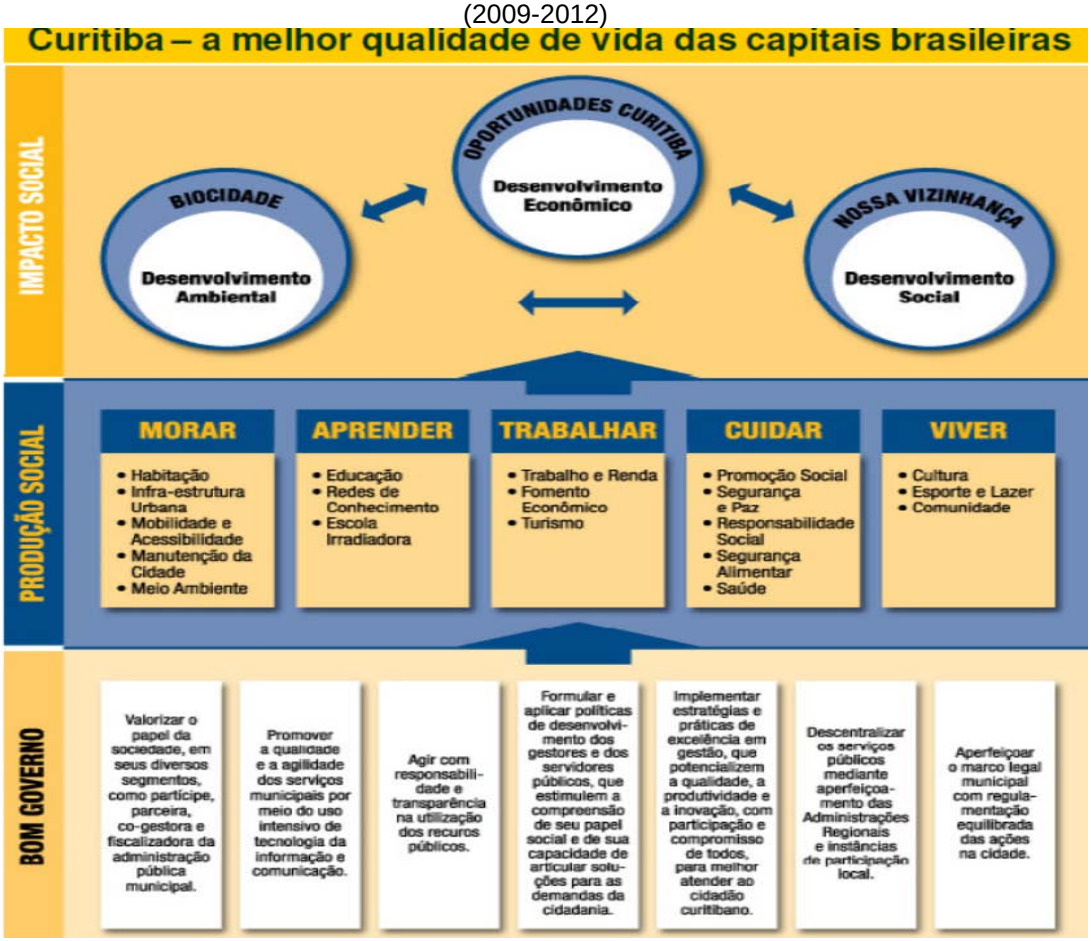
Em julho de 2005, o governo lança o Plano 360 dias, neste plano foram programadas 163 ações a serem efetivadas. Após a efetivação das ações que previam seu cumprimento até o final de 2008, 90% foram cumpridas.

Após o período de iniciação para um modelo de Gestão para Resultados, ele se estabelece de maneira decisiva no segundo mandato do Prefeito Beto Richa, (2009-2012). O Prefeito Carlos Alberto Richa, renuncia ao segundo mandato para candidatar-se ao Governo do Estado do Paraná, assume em seu lugar Luciano Ducci do Partido Socialista Brasileiro, que será Prefeito de Curitiba de 2010 a 2012, dando continuidade a este modelo de gestão.

A meta mobilizadora do Plano governamental: “Curitiba: a melhor qualidade de vida das capitais brasileiras”, se desdobrou em cinco eixos: Morar em Curitiba;

Aprender em Curitiba; Trabalhar em Curitiba; Cuidar em Curitiba; e Viver em Curitiba.

FIGURA 1 - MAPA SÍNTESE – PLANO DE GOVERNO PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA (2009-2012)



FONTE: GIACOMINI et al., 2009.

O Projeto de governo pautado na gestão para resultados se iniciou com a elaboração do Plano de Governo do então prefeito Carlos Alberto Richa e do vice-prefeito Luciano Ducci, plano este, registrado em cartório, no qual constavam uma série de objetivos, metas e propostas que foram apontadas em programas e em uma agenda de Bom Governo comum a todos.

Programa Bom Governo, possui como metas:

> a) reduzir o custeio da Prefeitura em, no mínimo, 10% até dezembro de 2009.
> b) diminuir em 25% o tempo médio de atendimento às demandas do cidadão até dezembro de 2012.
> c) aumentar o índice de satisfação dos usuários com os serviços até dezembro de 2012.
> d) aumentar o uso dos sistemas de informação da Prefeitura.

> e) obter 0,7 no Índice de Desenvolvimento da Gestão Pública de Curitiba (IDGP) até dezembro de 2009. Hoje o IDGP é 0,56.
> f) atingir avaliação satisfatória em 100% dos Contratos de Gestão até de dezembro de 2009.
> g) reprogramar no máximo 30% dos investimentos previstos até dezembro de 2009.
> h) ampliar para 58% o percentual dos servidores com nível superior até dezembro de 2009. Hoje o percentual é de 53%.
> i) atingir 50 horas-aula, como média, por servidor, até dezembro de 2009. Hoje são 44 horas-aula.
> j) atingir 90% de resolutividade das demandas priorizadas pela Administração Regional até dezembro de 2009. Hoje essa resolutividade é de 82,96%
> k) aumentar o índice de satisfação dos usuários com os serviços prestados nas Ruas da Cidadania até dezembro de 2012.
> l) ampliar o número de ações em parceria do Governo Municipal com a Sociedade até dezembro de 2012. (RICHA, 2009, p.1).

Para a efetivação do Plano de Governo foram implantados como ferramenta os Contratos de Gestão, que foram firmados entre Prefeito e o dirigente de um Órgão ou Secretaria, esta ferramenta tem como finalidades: realizar um pacto com cada dirigente, com objetivos, metas e propostas a serem realizados pela gestão; expor com clareza atribuições, estabelecendo responsabilidades, com o objetivo de facilitar a interlocução e a gestão; avaliação e monitoramento periódico com a finalidade de promover ajustes, apoio e correção de trajetória do andamento do Plano de Governo.

Sobre a avaliação do modelo de Gestão para resultados alguns aspectos são identificados:

> Alcançar uma boa prática de gestão pública por resultados não implica somente a implementação de mecanismos de avaliação institucional. A gestão pública por resultados é viabilizada por diversos mecanismos gerenciais, começando pelo planejamento estratégico das ações governamentais – sejam elas organizadas em projetos ou programas; ampliação da flexibilidade gerencial; desenvolvimento de indicadores de desempenho; e por fim, a avaliação de desempenho que, além da mediação das metas estabelecidas, fornece subsídios para retroalimentação de informações para o desenvolvimento de futuras metas gerenciais. (CORRÊA, 2007, p.498).

Para o sistema de monitoramento e avaliação dos contratos os gestores contam com três sistemas informatizados: Sistema do Plano de Governo, Sistema de Planejamento e Acompanhamento de Obras e Sistema de Gestão Pública.

O Sistema de acompanhamento do Plano de Governo, denominado PLANGOV é um sistema corporativo que permite a visualização do plano governamental com os eixos, as metas, indicadores, ciclos avaliativos e o

cadastramento de informações. O Sistema PLANGOV Edu[24] foi parte integrante dos planos de ação das escolas.

A ferramenta é utilizada pelos responsáveis, em Órgãos e Secretarias, pela Unidade de Gestão do Plano de Governo e no ano de 2012 será introduzido nas escolas municipais de Curitiba, com a denominação PLANGOV Edu tendo como base o PDE interativo juntamente com o novo formato de gestão e o planejamento estratégico.

As metas concernentes à qualidade educacional que fazem parte do planejamento estratégico da Secretária Municipal da Educação estão ligadas ao processo de gerenciamento das escolas e fazem parte de um plano governamental que prevê o desenvolvimento gerencial na Prefeitura Municipal de Curitiba, com a qualificação de todos os gestores ligados aos Contratos de gestão dos programas de Governo. Em relação a gestão escolar, especificamente, a qualificação de diretores e vice-diretores.

O eixo Aprender em Curitiba, principal ponto desta pesquisa, compreende o setor governamental educacional, este se desmembra em três grandes programas: Expansão do ensino; Qualidade da educação e Comunidade Escola.

> [...] Aprender em Curitiba contempla a dinâmica da sociedade do conhecimento, na qual as pessoas necessitam aprender em todas as etapas da vida. Aprender para iniciar-se na vida em sociedade; para habilitar-se ao sustento autônomo; para continuar inserido no mundo economicamente produtivo; para desenvolver potencialidades e talentos; aprender para vivenciar valores; para alimentar a autoestima; para ser feliz. O desafio do governo municipal é celebrar o maior número possível de parcerias, para incluir todos os segmentos e todas as idades em oportunidades de aprendizagem contínua. Nesse sentido, a escola como centro irradiador da vida da comunidade (Programa Comunidade Escola) continuará sendo um importante alicerce. A escolarização formal básica, universal, gratuita e de qualidade é a grande prioridade, mas ela precisa renovar-se, radicalizando os avanços já presentes, aprofundando o desenvolvimento dos professores municipais como já vem sendo feito e, principalmente, tornando-se decisiva no aprendizado para a vida, no campo dos valores humanos e sociais e no campo do empreendedorismo. (ZIOBRO; GIACOMINI, 2009, p.65).

O trabalho tem seu estudo específico para o Programa Qualidade da Educação, pois este programa tem em suas ações a implantação dos planos

[24] PLANGOV Edu é um sistema de monitoramento por meio tecnológico dos Planos de Gestão das escolas municipais de Curitiba.

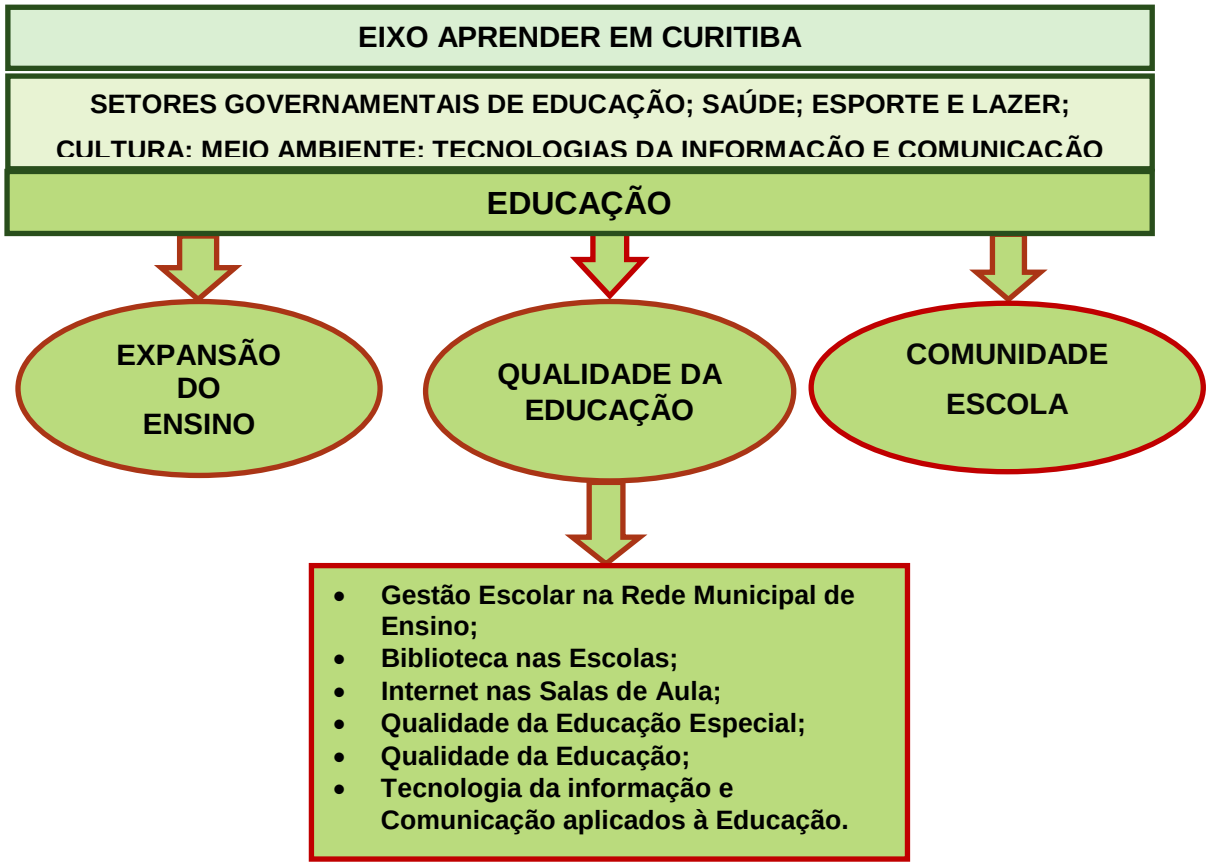
gestores das escolas municipais de Curitiba, visando a melhoria da qualidade educacional.

Os critérios utilizados pelo município para a implantação dos planos gestores nas escolas derivaram de um processo histórico vivido pela sociedade e que consequentemente refletiu na condução desse processo na educação.

No Contrato de Gestão[25] firmado entre o Prefeito Luciano Ducci e a secretária da Educação Municipal de Educação, no Eixo Aprender Curitiba – Qualidade da Educação. Consta no Programa Qualidade da Educação como um dos componentes o aprimoramento do processo de gestão nas escolas municipais de Curitiba, tendo como indicadores, 100% das escolas com Plano de Gestão consolidado e 100% da direção das escolas qualificadas em Gestão Escolar.

[25] O Contrato de Gestão assinado em 2012, pelo Prefeito Luciano Ducci e a Secretaria Municipal da Educação Liliane Casagrande Sabbag, é apresentado no Anexo B.

FIGURA 2 - MAPA DO EIXO APRENDER EM CURITIBA – PROGRAMA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO



FONTE: GIACOMINI et al., 2009.

5.1 A ESCOLA COM GESTÃO EMPRESARIAL E A BUSCA PELA QUALIDADE EDUCACIONAL

O Programa Qualidade da Educação, visualizado na Figura 2 se constitui de seis projetos, cada um deles possui suas metas e indicadores, que posteriormente são monitorados e avaliados.

O Projeto Gestão Escolar na Rede Municipal de Ensino, principal programa do Programa Qualidade da Educação, estabeleceu as seguintes ações para a sua efetivação: planejamento estratégico; visão; missão e valores das escolas municipais; diagnóstico situacional das escolas municipais de Curitiba; plano de ação e o curso de formação de gestores.

O Programa Qualidade da Educação tinha como objetivo principal o alcance das metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), projetadas pelo Ministério da Educação para a cidade de Curitiba. Dentro deste princípio, para o

alcance de metas e índices os alunos da Rede Municipal foram avaliados pelas avaliações externas em larga escala e também pelo próprio sistema de avaliação da Rede Municipal de Curitiba.

Entende-se que a busca pela qualidade, eficácia e eficiência na gestão educacional mantém uma relação bem próxima com o sistema macro organizacional do Estado brasileiro que ao redefinir suas funções pautadas nas políticas neoliberais tem realizado um movimento de precarização da educação brasileira ao reduzir as políticas educacionais a políticas de gestão.

Os poucos avanços que a educação brasileira vem apresentando e que são amplamente divulgados são realizados com intuito de desqualificar a educação pública e fortalecer o discurso hegemônico da ineficiência do sistema público educacional.

Verificam-se constantes investidas contra o ensino público em várias frentes com a intenção de intervenção na educação com propósitos empresariais, dentre elas destacam-se: cultura avaliativa em larga escala voltada para mensuração e rankings educacionais que instigam a competitividade; a desqualificação da escola pública ao se promover discursos sobre a incompetência administrativa das escolas; a desvalorização do professor quanto a sua formação profissional; a importância excessiva da tecnologia no trabalho pedagógico como forma de comercialização de softwares educacionais; a relação econômica entre produtividade e valorização profissional baseadas na política de bônus e na meritocracia reforçam o que tem se tentado estabelecer, uma relação mercadológica no sistema educativo onde governos tentam oferecer educação pública para um número maior de alunos, com o menor custo possível, onde grupos privados tentam a todo custo administrar os recursos destinados à educação em uma lógica de privatização.

> Assim, a situação desesperadora enfrentada cotidianamente em nossas escolas por professoras/es e estudantes é vista como resultado de uma má gestão e desperdício de recursos por parte dos poderes públicos, como falta de produtividade e esforço por parte de professores/as e administradores/as educacionais, como consequência de métodos “atrasados” e ineficientes de ensino e de currículos inadequados e anacrônicos. Tudo se reduz, nessa solução, a uma questão de melhor gestão, administração e de reforma de métodos de ensino e conteúdos curriculares inadequados. Para problemas técnicos, soluções técnicas, ou melhor, soluções políticas traduzidas como técnicas (tal como a privatização, por exemplo) (SILVA, 2001, p.19).

Mesmo que o discurso sobre a crise da educação se apresente, conclamando a sociedade civil como um todo para urgência da qualidade na educação e que grupos empresariais manifestem colaboração para esta finalidade, o que se constata é que as políticas públicas educacionais estão sendo cada vez mais reduzidas a políticas de gestão, uma gestão empresarial que se preocupa com o aluno enquanto produto final e desconsidera o processo ensino aprendizagem, a cultura da comunidade escolar e a formação humana.

Em Curitiba, o processo de gerenciamento escolar como citado anteriormente se apresentou de maneira contundente nas escolas no último ano do mandato governamental do Prefeito Luciano Ducci em 2012.

O processo de gerenciamento escolar decorre, de certa maneira, das próprias diretrizes do MEC que salienta a importância da gestão escolar e da articulação de ações por meio do planejamento escolar utilizando os indicadores educacionais produzidos pelas avaliações e pelo IDEB.

Como forma de subsidiar os diretores, o MEC prevê um programa de apoio a gestão escolar denominado Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), uma das primeiras iniciativas de planejamento da Educação Básica no Brasil:

> [...] é um Programa voltado para o aperfeiçoamento da gestão escolar democrática e inclusiva. O Programa busca auxiliar a escola, por meio de uma ferramenta de planejamento estratégico, disponível no SIMEC, a identificar os seus principais desafios e, a partir daí, desenvolver e implementar ações que melhorem os seus resultados, oferecendo apoio técnico e financeiro para isso. [...] O plano deve ser elaborado com a participação da comunidade escolar e enviado, via SIMEC, para a Secretaria, que é responsável pela análise e aprovação do plano. Após aprovado pela secretaria, o plano é enviado para validação do MEC que, após análise, solicita o pagamento dos recursos para o FNDE. Após o recebimento dos recursos, cabe a cada escola e sua respectiva secretaria executarem, monitorarem e avaliarem o plano (BRASIL, 2012).

O PDE faz parte de um acordo realizado entre o Banco mundial e o governo brasileiro em 1998, com o objetivo de melhorar a gestão escolar, a qualidade da educação e a permanência dos alunos na escola. Para isso o PDE previa como ação principal a realização de um planejamento estratégico pelas escolas.

A implantação do PDE também ocorreu gradativamente, até o ano de 2005 atendia exclusivamente as escolas prioritárias do ensino fundamental, localizadas nas zonas de atendimento prioritário - Zap’s nas regiões brasileiras (Norte, Nordeste

e Centro-Oeste) foram selecionadas pelos baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) que apresentavam.

No ano de 2007 após a divulgação do IDEB das escolas referente ao ano de 2005, as escolas prioritárias passam também a serem consideradas as que obtiveram índices críticos no IDEB, aumentando significativamente o número de instituições atendidas.

O Programa Dinheiro Direto na Escola interativo (PDDE) é uma ferramenta tecnológica de planejamento da gestão escolar, surge como um novo marco do PDE escola, segundo o MEC vem atender à solicitação de secretarias educacionais de várias cidades e estados brasileiros que desejavam utilizar a metodologia do planejamento estratégico em suas escolas.

Na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME), antes dos dados divulgados referentes ao IDEB de 2005, já ocorria a preocupação em relação aos resultados, e mesmo antes da consolidação do PDE interativo, o planejamento estratégico já se encontrava consolidado. Primeiramente o planejamento estratégico no que se refere a Educação era parte do contrato de gestão assinado entre Prefeito e SME e as avaliações eram realizadas com base nos ciclos de monitoramento quadrimestrais e monitorado pelo PLANGOV, como dito anteriormente.

Nas escolas municipais de Curitiba a formação para gestores em 2012 esteve direcionada para subsidiar e auxiliar o diretor escolar na elaboração do planejamento estratégico para a escola de sua atuação, e também para a utilização do Sistema de Acompanhamento do Plano de Governo – PLANGOV, ferramenta utilizada com o objetivo de realizar o monitoramento e acompanhamento dos Contratos de Gestão.

Duas foram a justificativa dadas aos gestores para a utilização dessa ferramenta de monitoramento o PLANGOV Edu[26]: a de que ficaria mais fácil para o gestor quando fosse solicitado a utilização do PDDE interativo, já que o programa era semelhante ao sistema de acompanhamento, e que o PLANGOV se aproximava mais da realidade das escolas municipais de Curitiba.

Uma das palestras iniciais no início do ano letivo 2012 para os diretores das escolas públicas municipais de Curitiba, proferida pelo professor Marco Antônio

[26] O PLANGOV Edu, faz parte do PLANGOV, recebeu esta denominação por ter áreas de monitoramento específicas direcionadas à educação.

Magalhães[27] presidente do Conselho da Philips e Instituto de Co-Reponsabilidade pela Educação, deixa claro o direcionamento a ser dado para a educação, enfatizando ser necessário prover diretores de conceitos e ferramentas gerenciais de modo a permitir que eles possam, de maneira estruturada, assegurar que a escola cumpra o seu papel que é ensinar, ou seja, produzir e transmitir conhecimento ao estudante de modo a prepará-lo para a vida num contexto produtivo e pessoal.

Desse modo, ao final de 2012, os produtos finais a serem avaliados de todo o processo de gerenciamento das escolas municipais seriam: o Plano de Ação para a Gestão 2012 - 2014 consolidado nas 181 escolas e 100% das equipes diretivas capacitadas com foco em competências de gestão escolar, os produtos foram inseridos na plataforma, os planos de ação das escolas municipais, sem, entretanto, serem avaliados na plataforma PLANGOV Edu.

A implementação do gerenciamento na educação municipal de Curitiba suscitou ressignificações de conceitos e ações na gestão escolar das escolas municipais que se voltaram fortemente para a estruturação e preparação do local de trabalho, com a utilização de monitoramento e controle, prevendo direcionamentos que objetivavam o produto final sem considerar o trabalho coletivo e as necessidades e interesses da comunidade escolar. Essa implementação foi direcionada para alguns produtos, principalmente os que se direcionavam ao alcance de metas e resultados nas avaliações, a comunidade escolar se destinava a discussão para a parte estrutural e de compra de material.

Dentre as ações efetivadas para que o gerenciamento nas escolas ocorresse, foi necessário que o processo de coordenação e articulação do processo pedagógico se tornasse previsível, ou seja, atendesse as ações previstas de monitoramento e controle que se encontravam no PLANGOV Edu. Dessa forma ocorreu um direcionamento para que as equipes pedagógicas (diretores e pedagogos) executassem funções estritamente burocráticas como: preenchimento de fichas, tabulação de resultados, monitoramento das turmas, percentuais de reprovação discutidos individualmente com cada professor nas equipes

---

[27] Palestra disponível em: <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/index.php?subcan=7&cod_not=36665>.

multidisciplinares, reuniões individuais e coletivas com ênfase nos resultados a serem atingidos, como se todo o processo pudesse ser controlável.

A visão empresarial proposta que tentou engessar a administração escolar, com sua ação, não aconteceu sem resistências pelas profissionais das escolas e por parte da equipe técnica responsável pela sua implementação.

As equipes pedagógicas das escolas em sua grande maioria se tornaram resistentes ao monitoramento, ao controle e ao excesso de funções burocráticas que foram submetidas, questionando e gerando embates frequentes com a equipe técnica responsável pela articulação entre a administração municipal e os gestores das escolas.

Com relação à equipe técnica de gestão responsável por esta articulação, ela também registrou situações de embates com a equipe do Departamento de Planejamento e Informação responsável pela execução da ferramenta PLANGOV Edu, isso ocorreu devido à concepção de educação existente de grande parte das profissionais (técnicas de gestão) que não se coadunava com a atividade que delas era requerido, as técnicas objetivavam formação de pessoas, o Departamento de Planejamento e Informação objetivava números, porcentagens.

Por outro lado, como uma das ações foi a aproximação mais efetiva da comunidade escolar com vista a sua corresponsabilidade quanto ao processo educacional e objetivando a construção de uma gestão mais democrática nas escolas os debates que aconteceram permitiram um olhar mais cuidadoso e apurado sobre as reais necessidades da comunidade local, destacando as fragilidades e possibilitando discussões para a sua superação, enquanto espaço e ambiente educativo, com isso ocorreu o fortalecimento das equipes gestoras. Esse fortalecimento foi capaz de servir de base para reinvindicações que, á muito tempo se encontravam abandonadas, em especial as relacionadas as estruturas e condições físicas das escolas, à falta de professores e funcionários.

> Nesse sentido, a relação entre sociedade, educação/formação, políticas educacionais e gestão da educação é intrínseca e forte e necessita ser ressignificada nos contextos das determinações que se põem a cada ‘minuto histórico’. A Gestão da educação ao concretizar as direções traçadas, estuda, examina as condições e coloca em prática os objetivos das políticas públicas na complexa ‘trama’ das relações sociais mundiais. Desta forma, a gestão da educação assume, mais do que nunca, o papel fundamental na condução da educação e do ensino. Sua importância torna-se cada vez maior na interdependência destas relações, o que nos incita a ressignificar seus conceitos e sua prática, na configuração da realidade

> global em que vivemos, a fim de garantir as possibilidades de, efetivamente, assegurar o "passaporte" para a cidadania e o mundo do trabalho. (FERREIRA, 2000, p.297).

As possibilidades de análises decorrentes deste momento histórico na educação municipal de Curitiba proporcionaram reflexões e ações na administração escolar, mais democrática e mais articulada com o projeto político pedagógico das escolas, realizando a crítica da tentativa de se estabelecer uma gerência empresarial nas escolas.

No decorrer do processo de implantação do gerenciamento na Rede Municipal de Ensino, ao se levantarem as fragilidades apontadas pela comunidade escolar ocorreram impasses quanto à superação ou minimização dos seus efeitos. Eles se deram principalmente nas questões referentes à estrutura física dos espaços escolares, à evasão escolar e principalmente na formulação de estratégias para o alcance de metas e índices projetados para as avaliações em larga escala, e consequentemente o aumento do IDEB.

Para isso, a SME providenciou como parte integrante da formação de gestores um curso de *coaching*[28] educacional com a intenção de potencializar ações na gestão administrativa da SME e das escolas para que as superações das fragilidades apontadas nos planejamentos estratégicos fossem solucionadas ou amenizadas pelos próprios gestores, reduzindo o campo de responsabilidades da gestão municipal e transferindo para a comunidade escolar a responsabilidade das ações que só poderiam ser amenizadas ou superadas com o auxílio do poder público.

Os encontros realizados no *coaching* educacional objetivaram desta forma o desenvolvimento do professor (diretor), no aperfeiçoamento e expansão de suas competências, principalmente nas áreas de atuação motivacional, comunicação, empenho para mudanças e a capacidade de ser proativo[29].

Se por um lado a tentativa foi a de diminuir a responsabilidade da administração central com o discurso de autonomia e democracia o processo

---

[28] O termo *coaching* apareceu pela primeira vez na era medieval, com a figura do cocheiro, o homem que conduzia a carruagem (coche) para algum lado. Os cocheiros também eram especialistas em treinar os cavalos, para que estes puxassem os coches. Depois a sua interpretação foi designada para definir o tutor particular que treina cantores, atletas, atores. Coaching vem da palavra inglesa *coach* que significa treinador.

[29] Proativo – significa a capacidade do sujeito gerar comportamentos não descritos,ou seja que extrapolam sua função profissional, solucionando e antecipando-se aos problemas visando metas a curo, médio e longo prazo que beneficiem a organização.

registrou resistências e movimentos de interpelação e cobranças quanto a questão de recursos, formação continuada e plano de cargos e salários.

Apesar da avaliação positiva realizada do Contrato de Gestão estabelecido entre Prefeito e a Secretária da Educação concernente à gestão da escola como pode ser consultado[30], a sua efetivação não se concretizou, com a inserção no PLANGOV Edu, ferramenta de monitoramento.

Levantam-se algumas considerações que podem ter influenciado significativamente para a não concretização do modelo gerencialista nas escolas municipais de Curitiba.

Primeiramente destaca-se a estrutura hierarquizada das ações que se estabeleceram. Não houve a oportunidade de diálogo com os professores nem tampouco debates foram realizados para a efetivação do modelo de gestão que se pretendeu instaurar ficando claro o não interesse para a construção de uma gestão democrática. Outro fator foi o tempo reduzido de oito meses para a concretização dos programas previstos no Contrato de Gestão.

O Contrato de Gestão, como analisamos anteriormente, passa por avaliação quadrimestral e permanece para consulta pública como forma de visualizar a eficiência da gestão pública. No caso, não seria adequado no momento em que a qualidade virou estandarte para eleição de candidatos à prefeitura ter uma avaliação deficitária no programa.

Outro fator foi a resistência, por parte da comunidade escolar, no que se refere ao planejamento estratégico e à previsão de soluções que decorrem de ações conjuntas e não só das ações do diretor, dos professores e da comunidade local; aliado a estes fatores , a pressão exercida quanto ao monitoramento e controle que estavam previsto no PLANGOV Edu sem deixar claro como seriam realizadas as avaliações das e nas escolas, e que consequências poderiam vir após esse processo avaliativo, principalmente em relação aos índices do IDEB; e finalmente, o processo eleitoral para Prefeitura Municipal de Curitiba que se encontrava em pleno curso e no qual o prefeito Luciano Ducci tentava a reeleição. Como a sua reeleição não ocorreu, o processo de modelo gerencial nas escolas municipais de Curitiba foi suspenso, bem como ferramentas tecnológicas e as formações destinadas para este fim.

---

[30] Para a visualização da avaliação do Ciclo II – 2º quadrimestre de 2012 consultar Anexo A, ou <http://www.contratodegestao.curitiba.pr.gov.br/Publico/oquee.aspx>.

Todo o trabalho de pesquisa até o momento apresentado, delimita um momento histórico que ocorreu na educação municipal de Curitiba direcionado especificamente para a responsabilização da escola quanto à melhoria da qualidade da educação. Na consulta dos dados do IDEB são apresentados índices que demonstram de certa maneira uma relativa melhora na qualidade educacional da cidade, pode parecer uma contradição expor esses dados, porém a questão principal é se a forma como foram alcançados esses dados reflete realmente a melhoria da qualidade educacional.

TABELA 1 - Dados IDEB 4ªsérie/5ºano -

Município Curitiba												
Ideb Observado					Metas projetadas							
2005	**2007**	**2009**	**2011**	**2013**	**2007**	**2009**	**2011**	**2013**	**2015**	**2017**	**2019**	**2021**
4,7	5,1	5,7	5,8	5,9	4,8	5,1	5,5	5,7	6,0	6,2	6,5	6,7

FONTE: IDEB – INEP 2015

5.1.1 Qualidade educacional e o neoliberalismo

A qualidade da educação estipulada pela política neoliberal encontra-se centrada em modelos mercadológicos que visam a eficiência, eficácia e a produtividade com custos menores em uma lógica empresarial vinculada à sociedade de mercado, utilizando-se de técnicas e métodos de verificação racionais que na área educacional envolve professores, escolas, alunos e sociedade civil, e que se expressam no modelo gerencialista da educação.

A ineficiência da escola pública disseminada pelo discurso neoliberal coloca como responsável o próprio Estado que não consegue gerenciar as políticas públicas necessárias para a melhoria da qualidade educacional, já que o discurso propagado é de que a dificuldade financeira do Estado é decorrente dos inúmeros direitos sociais que precisa administrar e assegurar.

> [...] a retórica neoliberal enfatiza que se deve desconfiar da capacidade supostamente milagrosa do governo para melhorar a qualidade da escola. Semelhante tarefa depende muito mais do empenho e do esforço individual das pessoas e das famílias do que das iniciativas que o Estado possa (ou queira) implementar. (GENTILI, 1998, p. 22).

Salienta-se que os mecanismos citados na busca pela qualidade da educação fazem parte de um objetivo mais amplo, o processo de transformação da educação em atividade mercantil que não é exclusividade da educação brasileira, se encontra disseminado mundialmente, evidenciando a amplitude da mercantilização educacional (OLIVEIRA, 2009).

> As áreas em que isso ocorre vão da oferta direta de cursos, presenciais e a distância, à produção de materiais instrucionais, na forma de livros, apostilas e softwares, às empresas de avaliação, ou mais precisamente, de medida em larga escala, às consultorias empresariais na área e até mesmo à ação de consultores do meio empresarial que assessoram tanto a inserção de empresas educacionais no mercado financeiro, quanto direcionam investimentos de recursos para a educação. São facetas de acentuada transformação do panorama educacional em escala mundial. (OLIVEIRA, 2009, p.752-753).

No Brasil, a educação vem se transformando em um grande negócio, apresentado a coalizão de grupos econômicos que buscam interferir nas políticas públicas educacionais, difundindo a sua proposta educativa para o Estado. O grupo denominado Todos pela Educação, se encontra organizado por grandes corporações financeiras, agronegócio, e meios de comunicação, que possuem como meta uma educação de classe que vá ao encontro dos anseios dos setores dominantes da sociedade brasileira.

O movimento Todos pela Educação conseguiu uma importante vitória ao difundir suas propostas por meio do Plano Nacional de Educação, e foi reverenciado com o nome Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, delineando em linhas gerais o PNE vigente (LEHER,2015).

> [...] os setores dominantes se organizaram para definiram como as crianças e jovens brasileiros serão formados. E fazem isso como uma política de classe, atuam como classe que tem objetivos claros, um projeto, concepções clarasde formação, de modo a converter o conjunto das crianças e dos jovens em capital humano. Em última instância, é com isso que eles estão preocupados: em como fazer com que a juventude seja educada na perspectiva de serem um fator da produção. Essa é a racionalidade geral, e isso tem várias mediações pedagógicas. A aparência é de que estão preocupados com a alfabetização, com a escolarização, com o aprendizado, etc. E de fato estão, mas dentro dessa matriz de classe, no sentido de educar a juventude para o que seria esse novo espírito do capitalismo, de modo que não vislumbrem outra maneira de vida que não aquela em que serão mercadorias, apenas força de trabalho (LEHER, 2015).

Com isso, o núcleo das políticas educacionais tem sido direcionado para o controle sobre as escolas e seus sujeitos, utilizando-se dos veículos de comunicação de massa para a legitimação de suas ações por meio de um discurso ideológico, centrado na melhoria da qualidade da educação.

O cenário é operacionalizado para que com a utilização de mecanismos institucionais, políticos e ideológicos, ocorra o consenso quanto à privatização da educação pública, capaz de alcançar a qualidade educacional necessária, por meio da livre concorrência no mercado, visto que a educação pública não possui recursos financeiros necessários para o alcance da qualidade pretendida, como colocado anteriormente.

> A grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado, questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade. É neste quadro que se reconceitualiza a noção de cidadania, através de uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário, enquanto indivíduo que luta por conquistar (comprar) propriedades mercadorias de diversa índoles, sendo a educação uma delas. O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado, o *entrepreneur*[31], o consumidor. (GENTILLI, 1996, p. 20-21).

Sobre o processo de privatização, recente pesquisa coordenada pela Campanha Latino Americana pelo Direito à Educação (CLADE)[32] apontam mecanismos direcionados para a privatização da educação básica, a pesquisa foi realizada em 15 países da América Latina, (incluindo o Brasil), e o Caribe. Destaca a recorrente utilização de mecanismos institucionais e políticos que propiciam a transferência de responsabilidades e de recursos públicos da educação pública para o setor privado lucrativo.

Segundo a pesquisa, o processo de privatização da educação se apresenta de maneira diferenciada e com graus diferentes de complexidade de acordo com cada país apontado pelo estudo.

A pesquisa identifica tendências, nos países pesquisados que indicam para o processo de privatização da educação, são elas: destinação de recursos públicos

---

[31] A palavra *entrepreneur* segundo Oliveira (1995) é traduzida como empreendedor, qualifica o indivíduo que tem a capacidade de atuar no mercado de maneira ativa, sempre em busca de novas oportunidades de negócio. É o indivíduo capaz de criar novos mercados e metodologias com menor custo, maior eficiência e qualidade dos produtos. Está presente em todas áreas das atividades humanas, não se restringindo somente a área de negócios.

[32] Consultar *Tendências de La Privatización en America Latina y El Caribe*. Disponível em <http://www.campanaderechoeducacion.org/privatizacion/nuevo-estudio-de-la-clade-analiza-tendencias-de-la-privatizacion-de-la-educacion-en-america-latina-y-el-caribe/>.

para o setor privado; transferência da gestão das escolas públicas para OS; desqualificação do serviço público tendo como medida os processos avaliativos em larga escala; precarização do trabalho docente; premiações e bônus para melhores escolas e professores; instalação de competitividade entre escolas e professores; perda da autonomia pedagógica e financeira das escolas públicas; transformação da educação em serviço e dos alunos em consumidores; utilização de recursos públicos para a compra de produtos identificados como necessários para qualidade educacional são eles: cursos privados de formação em serviço de gestores e professores, livros, tecnologias educacionais, alimentação escolar entre outros; incidência de empresas privadas na orientação de políticas públicas para o setor educativo; internacionalização da educação por meio de organismos, e financiamentos internacionais; investimentos de capital estrangeiro por meio de grandes conglomerados empresariais .

Verifica-se neste cenário que um dos mecanismos utilizados como parte do processo de privatização da escola pública está associado ao controle de qualidade educacional, tendo como produto final a formação humana adaptável as exigências do mercado.

As avaliações externas em larga escala, que possuem como objetivo diagnosticar a educação brasileira para que a partir de seus resultados sejam indicados caminhos para a efetivação de políticas públicas, não estão sendo utilizados para este fim. As avaliações vêm legitimando ações disseminadas pelo discurso neoliberal sobre a qualidade educacional.

> Na educação básica, este processo vem ocorrendo por meio de uma miríade de iniciativas articuladas que pretende erodir os últimos fundamentos públicos da educação em prol de uma escola em que o que é dado a ensinar está limitado a livros didáticos e, cada vez mais, a apostilas elaboradas por corporações que, no lugar de conhecimentos científicos, veicula os referidos descritores de competências a serem aferidos pelos sistemas centralizados de avaliação que dão suporte ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). (LEHER, 2014, p.3).

A pressão exercida sobre a escola para o alcance de resultados nas avaliações externas em larga escala tem provocado mudanças significativas no trabalho pedagógico, ficando visível a regulação sobre a docência, sobre o trabalho do diretor, e verifica-se a redução dos conteúdos escolares que estão sendo cada vez mais determinados pelas avaliações em larga escala.

> Pressionado a garantir a aprendizagem em uma escola de tempo parcial e sem suporte adequado, o professor avança no tempo que deveria ser ocupado para ensinar outras disciplinas que não caem no exame, para poder dar conta daquelas que caem no exame. Sobrevém o estreitamento de disciplinas do currículo o que implica em sonegação de conhecimento que não entram no exame, em nome da garantia de aprendizagem do básico em português e matemática, que caem no exame. Neste quadro, o básico se define mais em função do que exclui do que daquilo que ele de fato contém. O direito de aprender se converte, quando bem-sucedido, em um direito de acessar o conhecimento básico das matrizes de referência de avaliação e, mesmo assim, em algumas disciplinas. A sonegação histórica do conhecimento às camadas populares, a despeito dos discursos, se impõe. (FREITAS, 2014, p.1095).

Sendo assim, a qualidade da educação mensurada pelas avaliações em larga escala perde sua função de indicar caminhos para a melhoria da aprendizagem e passa a se configurar como um instrumento de classificação, de controle do processo pedagógico, a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico são esvaziadas, restringindo um possível avanço progressista no interior da escola, atrelando a instituição escolar às necessidades econômicas, da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial (FREITAS, 2014).

Na prática a agenda educacional prevista acontece da seguinte forma: o município estabelece em seu plano governamental um programa para o desenvolvimento da educação que pode estar com maior vinculação ou não com a agenda educacional estipulada, essa adesão é realizada por meio de leis e programas de ações articuladas com o Estado, em uma adesão implícita às metas estipuladas pelo movimento Todos pela Educação. Com o programa se estabelece um currículo mínimo necessário para que se desenvolvam as competências que constam nos descritores das avaliações, restringindo a autonomia pedagógica do professor, da própria escola, e provocando o enxugamento curricular.

O professor e a escola se tornam reféns das avaliações externas realizadas pela Secretaria Municipal e também das avaliações externas em larga escala. A avaliação dessa maneira, exerce o poder coercitivo sobre o trabalho do professor e da escola, pois ambos serão julgados pelos resultados alcançados nas avaliações. Perante isso, a escola que não alcança os índices estabelecidos se torna alvo de desqualificação, são pressionadas, e penalizadas.

Essa visão mercantilista da educação exclui os sentidos do ensinar e aprender, ocorrendo o esvaziamento do sentido da educação porque a preocupação é com a eficácia do ensino e com o cumprimento de metas e índices.

> A sala de aula e a escola não são uma linha de produção sobre a qual pode-se cravar uma série de relógios que indicam se a produção está sendo feita segundo as metas ou se está havendo algum “desvio”. Muito diferente disso, a escola e a sala de aula se assemelham a uma rede de relações multilaterais que não deve sofrer interferências não planejadas de fora, e na qual as ações devem ser acordadas, ou seja, negociadas entre os variados participantes do processo. Ações não planejadas de fora para dentro destroem a confiança relacional vital para o desenvolvimento de um trabalho que é antes colaborativo entre seus participantes. A ideia da concorrência que orienta os negócios dos empresários e que se expressa no ‘premiar, punir e corrigir os desvios da meta’ não é boa para a educação, simplesmente porque esta não é uma atividade concorrencial. (FREITAS, 2014, p. 1099).

Os municípios também pressionadas pelos índices recorrem em soluções imediatistas, rendem-se às fórmulas que o capital oferece, aquisição de sistemas de ensino, e apostilas. O professor passa a ser um aplicador, um tarefeiro, sua função passa a ser técnica de aplicação dos conteúdos que se encontram nas apostilas. Perde-se com isso o sentido de ensinar, e quando não se tem sentido, não se tem prazer no que se faz. Subtrai-se deste modo do professor seu papel de protagonista, de intelectual e criador (LEHER, 2015).

Todo esse processo gera reflexos na formação docente, pelos cursos oferecidos de maneira aligeirada, com baixa carga horária, realizadas em cursos de curta duração, com currículos reduzidos, formando o professor em um trabalhador técnico que necessita “dar conta” do seu processo de produção.

> Estão em curso políticas de aligeiramento na formação docente (formação entendida como municiamento prático, centrado na aquisição de habilidades e competências constituindo expressão do como fazer), diversificação e diferenciação dos espaços de formação (dissociação entre ensino e pesquisa), interpenetração entre as esferas pública e privada, em detrimento da esfera pública e a mitificação da educação a distância (EAD) (DOURADO,2001, p.53).

Apesar de todo o contexto apresentado, sobre os constantes ataques de desqualificação e desmantelamento da educação pública movimentos de resistências e embates se fazem presentes por parte de pesquisadores, professores e alunos quanto ao processo de controle exercido sobre a educação pública e seu processo de privatização.

Diversas pesquisas e artigos discutem e vem apontando tendências de privatização e avanços quanto a este processo, sendo importantes fontes de conhecimento e reflexão, que possibilitam a análise crítica e promovem alternativas de superação para a realidade dada.

> A realidade qualquer que seja o modo como é sentida e percebida, concebida e considerada tem que ser encarada, sempre, como um campo de possibilidades. A tarefa da teoria consiste precisamente em definir, avaliar a natureza e o âmbito das alternativas para o que está empiricamente dado. (FERREIRA, 2000, p.314).

Observa-se as lutas pela educação pública de qualidade nas greves dos professores registradas em vários estados brasileiros, com a participação dos estudantes, porém existe fragmentação quanto aos seus objetivos, muitas vezes as lutas são isoladas se restringido à política local, e a situações pontuais, não ocorrendo a sistematização necessária para que se perceba o porquê de certas políticas públicas e suas reais intenções.

Recentemente no estado do Paraná na administração do atual governador Beto Richa presenciou-se esta situação. O movimento grevista dos professores estaduais questionou as ações do Governo: o choque de gestão implementado, a utilização dos Contratos de Gestão, a reorganização escolar com o fechamento de escolas, principalmente nas áreas rurais, a dispensa de 33 mil funcionários temporários, a subtração de direitos adquiridos e a transferência de recursos da previdência dos funcionários para o caixa do governo.

Apesar de toda a luta dos docentes em uma greve que durou quarenta e quatro (44) dias, no primeiro semestre de 2015, e que culminou com a repressão violenta sobre o movimento no dia 29 de abril do mesmo ano, parte dos docentes não possuía a percepção de que se tratava de uma tentativa de implantar uma visão minimalista da educação.

A ação repressora por parte do Estado foi muito forte, algumas ações pretendidas se concretizaram, outras encontram-se no aguardo para nova investida que podem ser concretizadas dependendo das forças que se fizerem presentes (GARCIA; BARROS, 2016).

Há de se considerar, entretanto, que apesar das críticas serem pontuais e por vezes isoladas, já existe a sinalização contra uma pedagogia do capital, que

apenas reproduz, contra as ações que objetivam a desqualificação da educação pública e a sua privatização.

> Esta riqueza de produções que estão em circulação nas lutas em defesa da educação pública que podem criar uma sistematização maior. Criar condições para que possamos ampliar esta aliança entre experiências da luta urbana com as que vieram do campo, produzindo novas sínteses e novas possibilidades para que a classe trabalhadora tenha sua própria agenda para o futuro da educação pública. É um processo longo e exigirá um esforço organizativo e intelectual de enorme envergadura. Temos que ter uma produção pedagógica mais sistematizada, mais profunda, para criarmos a base desse pensamento pedagógico crítico, que assegure uma formação integral, mas uma educação que recusa a divisão dos seres humanos em dois grupos: um que pensa e mando, outro que executa e obedece (LEHER, 2014).

Destaca-se que o processo avaliativo é, e sempre foi necessário, mas não da maneira como vem ocorrendo, desconsiderando o trabalho pedagógico, a relação professor-aluno e a descontextualização do espaço escolar.

6 CONCLUSÃO

A presente dissertação buscou contribuir com as discussões sobre as avaliações em larga escala, com a análise do seu surgimento, efetivação e sua proliferação enquanto instrumento de verificação da qualidade educacional.

A partir da discussão da política pública avaliativa em larga escala o estudo relacionou a aplicação do modelo gerencialista na educação municipal de Curitiba que se apresentou de maneira mais contundente no período de 2005 a 2012, com a utilização dos Contratos de Gestão em todas as unidades administrativas do governo municipal e culminando com o PLAN Edu, ferramenta tecnológica de monitoramento dos planejamentos estratégicos das escolas municipais de Curitiba.

Levando-se em conta o que foi observado, tornou-se possível compreender as relações que se estabelecem e se articulam com as projeções de metas e índices das avaliações em larga escala e a gestão escolar.

Foi possível perceber que o papel das avaliações em larga escala, enquanto instrumento de diagnóstico da educação brasileira, com a perspectiva de qualidade educacional na formulação e implementação de políticas públicas, vem cada vez mais identificada como instrumento central de regulação da educação pública, impactando fortemente o trabalho pedagógico nas escolas, e a gestão escolar como um todo.

Com o discurso da modernização e desenvolvimento do país a educação tornou-se prioridade, possuindo papel estratégico para a política neoliberal, que tenta subordiná-la gradativamente aos critérios de produtividade e competitividade configurando um modelo racional e eficiente para a educação pública. Este modelo tem como base disseminar uma visão errônea de igualdade de oportunidades, de democracia, e autonomia se aliando a uma visão meritocrática da educação que regula, desagrega, excluí, e amplia as desigualdades existentes, pois não são dadas a todos as mesmas condições de acesso, permanência e qualidade em relação à educação.

A meritocracia está ligada diretamente à questão de desempenho a determinados objetivos alcançados por isso, assiste-se à premiação de bons professores, bons alunos, boas escolas, portanto não é um sistema igualitário, prevê resultados diferenciados, embora o discurso seja o da igualdade.

A partir dos resultados do IDEB, as campanhas na mídia e nas escolas são intensificadas com a intenção de sensibilizar e convocar a sociedade para a melhoria da qualidade educacional, não antes, entretanto, de se desqualificar a educação pública a partir dos resultados obtidos.

Conjuntamente, se fortalece o discurso de que o Estado não é capaz de alcançar a qualidade educacional necessária, devido ao alto gasto com as demandas sociais e que, portanto, necessita de parcerias da sociedade civil, para que a qualidade educacional se efetive.

Outro discurso fortemente colocado é de que o sistema educacional público é ineficaz por não saber administrar os recursos destinados a ele, combinado com outros fatores: a baixa qualificação de seus professores, ao currículo extenso e sem utilidade prática, a metodologias e concepções arcaicas. Cria-se então, um aparato contundente de concepções que objetivam exclusivamente a regulação da educação e seu alinhamento ao setor produtivo e as demandas do mercado globalizado, para isso são necessárias que se implemente uma base e concepção educacional única, ligada a um modelo de gestão educacional empresarial especializada e eficiente.

Todo esse aparato é fortalecido e recebe legitimação pelos fóruns internacionais de educação, pelos Organismos Multilaterais e Banco Mundial, que também influenciam e muito as políticas públicas educacionais por meio dos acordos financeiros firmados com o país e pelos grupos empresariais internos e seus múltiplos interesses.

Com esse panorama, a legislação brasileira passa a estabelecer a legitimação da relação de parceria entre o público e o privado, com a utilização dos Contratos de Gestão nas estatais, que abrem caminho para que sejam utilizados da mesma forma no setor educacional, que os reformadores educacionais neoliberais denominam de desestatização, uma maneira de realizar o convencimento de maneira mais branda e menos ofensiva do processo de privatização.

A intencionalidade da política neoliberal, enquanto projeto de sociedade é clara: alinhar a educação ao processo produtivo e às novas exigências do mercado globalizado. Para isso é necessário que se coadunem ideias e ações, que ocorra ampliação e manutenção do poder, em todas as suas dimensões, do controle, do disciplinamento, e da utilização do homem enquanto ser meramente produtivo.

A pesquisa tornou possível compreender como se fortalece e se propaga esta ideologia e que meios são utilizados para o convencimento da sociedade,

atenção especial para a utilização da mídia, que transmite uma maneira de ver e perceber a realidade que dificulta e impossibilita quase que totalmente, a visualização e reflexão de novas possibilidades de reação ao que se encontra posto.

Assim, foi possível entender de maneira ampliada, as ofensivas direcionadas à educação pública relacionando-as com o processo de formação do professor como forma de consolidar seu projeto hegemônico de sociedade, por meio do trabalho docente, ao precarizar seu processo formativo.

Diante disso, a pesquisa aponta como o processo de desqualificação da escola pública, se limita ao cenário educacional procurando descontextualizá-lo do conjunto das relações sociais nos quais está inserido e das políticas econômicas vigentes.

Primeiro se torna necessário dar conhecimento à sociedade das implicações das políticas públicas que vem se estabelecendo em relação à educação pública e suas reais intenções.

Importante salientar ainda que não são todos que participam e são conhecedores da correspondência entre objetivos econômicos e campo educacional, mesmo aqueles que estão diretamente ligados à educação, como dito anteriormente. Grande parte do desconhecimento se deve à precarização do trabalho docente, já que se tornou um executor de tarefas; e à deficiência na formação profissional, agravando ainda mais esse cenário e despotilizando o professor.

Cabe então pensar meios para que se possa perceber possibilidades quanto ao enfrentamento das questões presentes. Ressalta-se que diante do contexto apresentado torna-se imprescindível que se intensifiquem e se coadunem as forças que se manifestam em favor da educação pública de qualidade numa concepção humanista da formação humana.

Torna-se urgente que todos os conhecimentos gerados possam ser disseminados no interior das escolas por meio dos sindicatos dos professores em todas as suas estâncias, pelos professores que realizam ou realizaram pesquisas junto às Universidades, e pela aproximação mais efetiva entre ensino superior e educação básica.

Verificam-se núcleos de resistências, em várias regiões brasileiras apresentando alternativas, sinalizando para possibilidades de alternativas para o que se tenta impor. Por isso os embates em relação a importância do saber humano, e

as tentativas de cerceamento do acesso ao conhecimento pelas forças que querem a manutenção e a ampliação do poder, numa visão pragmática da vida.

O estudo proporcionou a clareza para pontos importantes que sinalizam para a urgência da garantia da educação enquanto direito inalienável, indispensável para a construção do sujeito enquanto indivíduo participante da sociedade na plenitude dos seus direitos e da dignidade humana, independentemente de qualquer atributo social a ele estipulado.

REFERÊNCIAS

ABULQUERQUE, L.F. *Grandes grupos econômicos estão ditando a formação de crianças e jovens brasileiros*. 2015. Disponível em: <http://www.brasildefato.com.br/node/32359>. Acesso em: 24 ago. 2015

ANTONELLI, D. Estimativa do IBGE. In: GAZETA DO POVO. *Das cidades mais populosas do PR, São José dos Pinhais foi a que mais cresceu*. Curitiba, 28 ag. 2015. Seção Vida e Cidadania. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/das-cidades-mais-populosas-do-pr-sao-jose-dos-pinhais-foi-a-que-mais-cresceu-aeb8u5gwf2nqdmqjnu3nnbtx7>. Acesso em: 02 fev. 2016.

ARAÚJO, M. A. D. Responsabilização da administração pública: limites e possibilidades do gestor público. In: *Construindo uma Nova Gestão Pública* – Coletânea de textos do I Ciclo de Palestra organizado pela Escola de Governo do RN. Natal: SEARH/ RN, 2010.

AZEVEDO, J. M. L.. Reflexões sobre políticas públicas e o PNE. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 4, n. 6, p. 27-35, jan./jun. 2010. Disponível em: <http//www.esforce.org.br> Acesso em: 23 set. 2015.

BOTTOMORE, T. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *SAEB. Gestor. Objetivos das avaliações.* Brasília: Inep, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/objetivos-das-avaliacoes-gestor>. Acesso em: 23 set. 2015.

_____. Lei nº 9.034/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 set. 2015.

_____. Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 mai. 1998.Seção III, p.8. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9637.htm>. Acesso em? 23 set. 2015.

_____. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado/Secretaria da Reforma do Estado: organizações sociais/Secretaria da Reforma do Estado. *Cadernos MARE da Reforma do Estado.* Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1997.

_____. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Escola*. Disponível em: <http://pdeescola.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=2>. Acesso em: 27 fev. 2016.

BRESOLIN, A. B. *Análise de Resultados Intermediários das Políticas de Bônus em Escolas Públicas Estaduais Brasileiras*. 2014. 171 f. Tese (Mestrado em Administração Pública) - Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/11881/DM_AntonioBresolin_07_de_julho_F.> Acesso em: 30 jul. 2015.

CARVALHO, F.J.C. *Bretton Woods aos 60 anos*. 2004. Disponível em: <http://www.ie.ufrj.br/moeda/pdfs/bretton_woods_aos_60_anos.pdf> Acesso em: 12 set. 2015.

CIAVATTA, M. *Mediações do Mundo do Trabalho*: a fotografia como fonte histórica. In: Capitalismo, trabalho e educação. 3ª ed. Campinas: SP:Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

COELHO, M.I.M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ*., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf> Acesso em: 23 set. 2015.

CORAGGIO, J.L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção. In: TOMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD (orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1998.

DELORS, J. *Educação um tesouro a descobrir*: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação do Século XXI. [s.l.]:UNESCO, 1996. Disponível em:< http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>. Acesso em: 23 set. 2015.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Rev.Educ. Soc*., v.28, n.100, p. 921-946, 2007.

DUARTE, N. *Vigotski e o Aprender a Aprender*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da Teoria Vigotskiana, Campinas: Autores Associados, 2001.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES CIENTÍFICAS E ACADÊMICAS DE COMUNICAÇÃO – SOCICOM. *Carta Aberta sobre avaliação em larga escala de habilidades não cognitivas de crianças e jovens*. 2014. Disponível em: <http://www.socicom.org.br/38-conteudo/miscelanea/539-carta-aberta-sobre-avaliacao-em-larga-escala-de-habilidades-nao-cognitivas-de-criancas-e-jovens>. Acesso em: 08 mai. 2015.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M.A.S. (orgs.). *Gestão da educação*: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, N. S. C.; BITTENCOURT, A. B. (orgs.). *Formação humana e gestão da educação*: a arte de pensar ameaçada. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, D.N.T. *A avaliação da educação básica no Brasil*: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, L.C. *Os Reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. *Preparando para testes*: Avaliação educacional. 2015. Disponível em: <http://avaliacaoeducacional.com/2015/08/19/preparando-para-testes>. Acesso em: 25 ago. 2015.

FRIGOTTO, G.; GAMA, Z. M.; ALGEBAILE, E. *Plano de metas da educação do Rio de Janeiro*: do economismo ao cinismo. Rio de Janeiro: Folha Dirigida, 2011.

GARCIA, E.L.; BARROS, S. *Governo Beto Richa promete retomar contratos de gestão em 2016.* Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/governo-beto-richa-promete-retomar-contratos-de-gestao-em-2016-19yi32yy3x0xjjpcm0955e76e>. Acesso em:19.out.2015

GARCIA, M.N. *Patrimônio público* .2006. Disponível em: <http://escola.mpu.mp.br/dicionario/tiki-index.php?page=Patrim%C3%B4nio+p%C3%BAblico>. Acesso em: 11.out.2015

GIACOMINI, C. H. *Gestão para resultados em Curitiba*: a experiência de Contratualização. Curitiba: Instituto Municipal de Administração Pública - IMAP, 2009.

GITAHY, Y. *Afinal o que é um startup?* Revista Exame. 2010, Disponível em: <http://exame.abril.com.br/pme/notícias/o-que-e-uma-startup>. Acesso em: 21 out. 2015.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,1978.

_____GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRUPPI, L. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

HORTA NETO, J.L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *Revista Iberoamericada de Educación,* v. 5, n. 42, 2007. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>. Acesso em: 12 out. 2015.

HOTZ, K.G; ZANARDINI, I. M.S. Implicações do processo de reestruturação produtiva no Brasil para os trabalhos e a educação: algumas considerações. *Práxis Educativa (Brasil)*, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p. 131-138, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Histórico do SAEB*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/histórico>. Acesso em: 19 ago. 2015.

_____. *Objetivos das avaliações*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/objetivos-das-avaliacoes-gestor>. Acesso em: 19 ago. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Subsídios para a elaboração do Plano Nacional de Educação*: educação infantil e ensino fundamental: Região Sudeste. Brasília: O Instituto, 1977. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=5367&c> Acesso em: 24 set. 2015.

INSTITUTO SOCIAL IRIS. *O que é Accountability?*. 2012. Disponível em: <http://www.socialiris.org/fncasp/digital/index.php?option=com_kunena&func=view&catid=23&id=26&Itemid=146>. Acesso em: 20 set.2015

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996.

MARTINS, H. F.; MARINI, C. *Um guia de governança para resultados na administração pública*. Brasília: Publix Editora, 2010. Disponível em: <http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/Material_%20CONSAD/paineis_III_congresso_consad/painel_12/governanca_para_resultados_conceitos_e_tendencias.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. *Ideologia alemã I*: crítica da filosofia alemã mais recente na pessoa dos seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão na dos sus diferentes profetas. 3ª ed. Portugal: Editorial Presença, Brasil Livraria Martins Fontes, 1976. Coleção Síntese.

_____. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Martin Claret, 2000. Coleção Obra-Prima de cada autor 44.

MELO, A. A. O projeto neoliberal de sociedade e de educação: um aprofundamento do liberalismo. In: LOMBARDI, J.C.; SANFELICE, J. L.(orgs.). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas: Autores Associados,2007.

MINTO, L. W. *Verbete: teoria do capital humano*. Navegando na História da Educação Brasileira. Histedbr 20 anos 1986- 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teoria_%20do_capital_humano.htm>. Acesso em: 15 set. 2015.

NEVES, L. A nova pedagogia da hegemonia no Brasil. Florianópolis, Santa Catarina: *Revista Perspectiva*, v. 29, n. 1, p. 229-242, jan./jun.,2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175795X.2011v29n1p229/19422.> Acesso em: 05 set. 2015.

O ESTADO DE S. PAULO. *Rede Estadual de São Paulo vai ter preparação para o ENEM em parceria com STARTUP de educação*. Jornal Estadão, São Paulo. 2015. Disponível em:<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,rede-estadual-de-sp-vai-ter-preparacao-para-o-enem-em-parceria-com-startup-de-educacao,1692743>. Acesso em: 07 mai. 2015.

ORSO, P.J. Neoliberalismo: equívocos e conseqüências. In: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J.L. (Orgs.). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas: Autores e Associados, 2007. p. 163-183.

PERONI, V.; ADRIÃO, T. *Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização*. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

PESSOA, E. A. A Constituição Federal e os direitos sociais básicos ao cidadão brasileiro. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, v.14, n. 89, jun., 2011. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9623>. Acesso em: 22 out.2015

RICHA, C. A. Apresentação. In: GIACOMINI, C.H. *Gestão para Resultados em Curitiba*: a experiência de Contratualização. Curitiba: Instituto Municipal de Administração Pública - IMAP, 2009. Disponível em: <http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/gestores-definem-metas-e-indicadores-do-contrato-de-gestao/15261>. Acesso em: 22 out.2015.

RODRIGUES, R. S. O Público não estatal: as organizações sociais. *Boletim Científico ESMPU*, Brasília, v.11, n. 39, p. 141-175 – jul. /dez. 2012. Disponível em: <http://boletimcientifico.escola.mpu.mp.br/boletins/boletim-n-39-julho-dezembro-de-2012/o-publico-nao-estatal-as>. Acesso em: 11 out. 2015.

SAVIANI, D. Gramsci e a educação no Brasil: para uma teoria gramsciana da educação e da escola. In: SCHLESENER, A. H. et. al. *Filosofia, Política e Educação*: leituras de Antonio Gramsci. Curitiba: UTP, 2014.

_____. *O INEP que a sociedade precisa*. 2015. Entrevista. Disponível em: <https://blogdoinep.wordpress.com/2015/03/17/dermeval-saviani/>. Acesso em: 11 out. 2015.

_____. *PNE Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. 2014. Entrevista. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>. Acesso em: 17 out. 2015.

_____. Retratos da Escola. Revista Semestral da Escola de Formação da CNTE (ESFORCE) Dossiê *PNE 2014 – 2024: desafios para a Educação Brasileira. Entrevista.* Vol. 08, nº15, julho a dezembro de 2014. Brasília: 2014 Disponível em: <http://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_15_2014.pdf>. Acesso em: 17 out.2015.

_____. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação*: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

_____. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 13-24.

_____. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico pedagógico. In: BRITO, S.H.A. et. al. (org.). *A organização do trabalho didático na história da educação*. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHLESENER, A. H. *Hegemonia e Cultura*: Gramsci. Curitiba: Ed. UFPR, 1992.

SCHWARZ, L. *Contratos de gestão no Governo Federal*: Produto I. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2009. Disponível em: <http://www.gespublica.gov.br/biblioteca/pasta.2010-12-08.3617032145/pasta.2010-04-08.0042928925/Contratos%20de%20gestao%20no%20governo%20federal.pdf>. Acesso em: 15 junho. 2015.

SERRA, A. *Modelo aberto de gestão de resultados no setor público*. Natal: SEARH/RN, 2008.

SILVA JUNIOR, J.R. O longo período do esgarçamento do pacto social liberal. In: LOMBARDI, J.C.; SANFELICI, J.L.(orgs.). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2007. Coleção educação contemporânea.

SILVA, M. A. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas: Fapesp, 2002.

_____. *Políticas para a educação pública: a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo,1999.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: _____. *Neoliberalismo, qualidade total e educação:* visões críticas.10º ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOARES, M.C.C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD (orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais.* 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SOLIGO, V. *Oralidade da educação*: relações entre características de contextos e os resultados das avaliações em larga escala nos municípios de pequeno porte da Região Sul do Brasil. São Leopoldo: [s.n.]. 2013.

SOUSA, S. M Z. L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Gestão democrática da educação*: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 264-283.

TOLEDO, L. F. *Alunos denunciam fraude no Saresp em escola de Osasco*. 2015. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,alunos-denunciam-fraude-no-saresp-em-escola-de-osasco,1619218> Acesso em: 07 mai. 2015.

TOMASSI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. *O banco mundial e as políticas educacionais*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VICENTE, M. M. *História, 1956*: História e comunicação na ordem internacional. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

VIEIRA, J.S. *Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade*. Pelotas: Seiva, 2004. Coleção Trabalho Docente e Currículo.

YANIGUITA, A. I. *As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990*. Marília: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0004.pdf.> Acesso em: 04 out. 2015.

ANEXO A – AVALIAÇÃO CICLO II

SME – PROGRAMA COMUNIDADE ESCOLA

- Ampliação do número de Escolas Municipais inseridas no programa, que passou de 95 para 100 nesse segundo quadrimestre, são elas: Escola Municipal Nathália de Conto Costa, Escola Municipal Wenceslau Braz, Escola Municipal Claudio Abramo, Escola Municipal CEI Doutel de Andrade, Escola Municipal CEI Julio Moreira.
- De janeiro a agosto de 2012 foram 1.863.510 participações em atividades socioeducativas, destas, cerca de 85 % são crianças e jovens até 18 anos.
- Até o final do II Ciclo de avaliação já foram ofertadas 10.600 vagas (62% da meta) em cursos com certificação.
- Destacam-se as seguintes ações no período de maio a agosto de 2012: A realização do VII Seminário, Feira do Empreendedorismo e Festival de Talentos do Programa Comunidade Escola em 06 e 07/07/2012.
- Destacam-se também os eventos realizados em parceria com outras secretarias, como a I Feira do Trabalho, Emprego e Capacitação Profissional realizada em parceria com a Secretaria Municipal do Trabalho e Emprego em 28/07/2012 na Escola Municipal Durival de Britto e Silva, na regional Cajuru e em parceria com a Secretaria do Esporte, Lazer e Juventude em 26/05/2012 o Festival de Lutas nas dependências da Praça Oswaldo Cruz e em 25/08/2012, o Festival Olímpico nas dependências do Colégio Militar de Curitiba com a participação de 1.100 crianças das 100 escolas do Programa.

SME - PROGRAMA EXPANSÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL

- Neste quadrimestre foram entregues as obras de 04 novos CMEIs: Jardim Alegre, Ruth Cardoso, Maria Aparecida Buscardim Hartmann e Rio Bonito II.
- São 140 escolas municipais com quadras cobertas (ago/12) e mais 33 quadras cobertas constam no plano de obras.

SME - PROGRAMA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

- O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nos anos iniciais da rede municipal de Curitiba foi de 5,8%, superior a meta projetada pelo MEC em 2011 (5,5) e 2013 (5,7). Com este resultado, pela 4ª vez consecutiva Curitiba alcança o primeiro lugar, nos anos iniciais das redes públicas entre as capitais que apresentam os cinco

maiores resultados: Belo Horizonte (5,8); Palmas (5,7); Campo Grande e Florianópolis (5,6).

- Das escolas avaliadas em 2011, 68% superaram as metas do MEC, 13% escolas alcançaram as metas e 16% escolas não alcançaram. Três escolas não possuem projeção da meta do MEC, por ser 2011 o ano que participaram pela primeira vez da Prova Brasil.
- Até o mês de agosto, das 181 escolas 92% (167) possuem biblioteca. Até dezembro a meta de 100% das escolas com biblioteca será atingida.
- Realização do V Encontro da Rede Municipal de Bibliotecas Escolas com a participação de 1200 pessoas e realização do Encontro de Estagiários de Bibliotecas com a participação de 120 estagiários, gestores da informação e bibliotecários.
- Foram realizados vários investimentos na capacitação de agentes de leitura.
- Destaca-se no processo de elaboração do Plano de Gestão Escolar, o trabalho intersetorial e o alinhamento entre Plano de Gestão da Cidade, Plano de Gestão da Secretaria da Educação e o Plano de Gestão das Escolas. Para consolidação do Plano de Gestão nas escolas criou-se uma equipe de gestão escolar, responsável pelas orientações de acompanhamento durante a elaboração dos planos em nível local. Destaca-se ainda, o engajamento do Departamento de Planejamento e Informação e Departamento de Ensino Fundamental, dos Núcleos Regionais, diretoras e vice-diretoras nesse processo.
- Realizado o Curso Gestão Escolar de Excelência - Formação Continuada para Diretores, com o objetivo de qualificar e fortalecer os participantes para o desenvolvimento do Plano de Gestão, com a participação de todos os diretores e vice-diretores das escolas municipais, iniciado no mês de agosto com término previsto para o mês de novembro, com carga horária de 100h.
- Das 181 escolas municipais de Curitiba, 178 (98%) concluíram o plano de gestão escolar e estão registrando seus planos no sistema PLANEDU. As 3 escolas de Educação Especial concluirão seus planos de gestão em novembro deste ano.
- O projeto internet em sala de aula passa em 2012 a compor o programa CONEXÃO ESCOLA que integra todas as ações referentes à tecnologias de informação e comunicação na área da educação. Está em processo de implantação e estruturação ao acesso a internet wifi nas salas de aula de todas as escolas municipais. Também será beneficiada a comunidade do entorno da escola com acesso gratuito à internet wifi.
- Até agosto 2012, dos 344 estudantes aptos e capacitados para o mercado de trabalho, pela educação especial da Rede Municipal de Ensino foram inseridos 190 estudantes no mercado de trabalho, superando a meta estabelecida para 2012. Com esses resultados são mais de 60% dos estudantes aptos e capacitados pela educação especial da Rede Municipal de Ensino inseridos no mercado de trabalho.

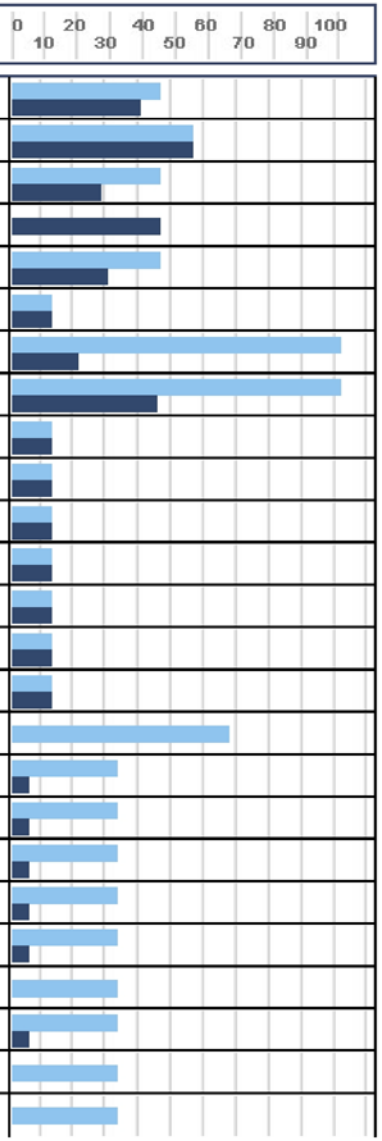
- Até o mês de junho, participaram das atividades educativas complementares 96.776 estudantes do ensino fundamental.
- Semana de Estudos Pedagógicos, realizada de 23 a 26/07/2012, nos períodos da manhã, tarde e noite, com a participação concomitante de 18mil profissionais da educação. Foi organizada com apresentações artístico-culturais e palestras sobre temas contemporâneos da Educação, com carga horária mínima de 12h por participante.
- Curso: CONEXÃO ESCOLA - Uso dos netbooks e Sistema Aprimora, realizado no período de agosto a outubro, com carga horária de 12h, destinado a professores e pedagogos das escolas municipais.
- Em relação às atividades educativas complementares destacam-se a Escola Municipal Helena Kolody campeã da Copa Brasil de Conjuntos, modalidade ginástica rítmica e a Escola Municipal CEI Bela Vista do Paraíso, com primeiro lugar no concurso de Bandas e Fanfarras de União da Vitória e Porto União, categoria banda de percussão.
- Destaca-se o aumento de visitas das crianças participantes do projeto Ampliando Horizontes aos museus da cidade; reportagem no Guia Cultural da Fundação Cultural de Curitiba (agosto de 2012, p.54-55) evidencia o trabalho de formação da SME no sentido de possibilitar o acesso ao patrimônio cultural da cidade tanto aos educadores quanto as crianças.
- No programa Mama Nenê destaca-se o investimento dos CMEIs nos espaços de amamentação; divulgação do Programa na Semana Mundial do Aleitamento Materno; 2ª Comemoração do Programa Mama Nenê em Santa Felicidade.
- No Projeto Família destaca-se a parceria com profissionais de departamentos de outras secretarias da prefeitura SMAB, SMS, PROAMA, Horto Municipal, SMDS, SMELJ, com aumento no número de parcerias internas, SETRAN e externas profissionais de psicologia da PUC/PR, psicólogas da UFPR, CEASA, Instituto Embeleze e voluntários nas áreas de fonoaudiologia e educação física.
- 100% de escolas que ofertam o Comunidade Escola, equipadas com pelo menos dois projetores multimídia - Em processo de aquisição via RP PE SMAD nº553/2011.
- Criação do programa CONEXÃO ESCOLA, integrando todas ações referentes à tecnologia da comunicação e informação, que compreende: 20.000 netbooks, já entregues as unidades escolares; aquisição de 500 armários carregadores e para segurança dos netbooks; aquisição de 300 carrinhos para transportes dos netbooks no interior das escolas, rede wifi nas salas de aula, adequação da rede elétrica e capacitação de 800 profissionais da rede para otimização do uso pedagógico dos netbooks.

DESEMPENHO DE PRODUTOS II CICLO: ATÉ 31/08/2012, CONFORME O PROGRAMADO PARA O ANO

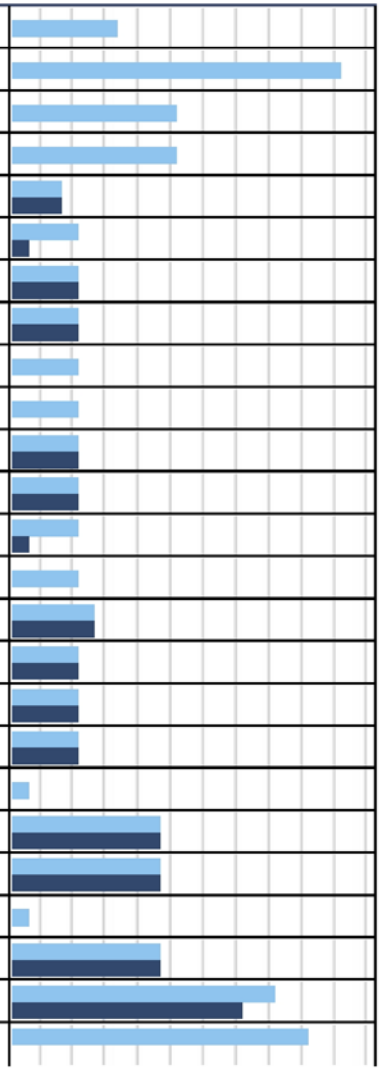
SME - SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

PROGRAMA	PROJETO	PRODUTO	META ANUAL
Comunidade Escola (escola centro irradiador da vida da comunidade)	Atividades Socioeducativas - Comunidade Escola	Vagas ofertadas em atividades socioeducativas com certificação	17000
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão da Educação Especial	LOA 2010 - Centro Municpal de Atendimento Especializado (CMAE/CIC) - Construção (%) - projeto, licitação e início de obra	41
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão da Educação Infantil	LOA 2011 - CMEI Boqueirão (200) - construção - Projeto PAC/ Creches (%)	30
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão da Educação Infantil	LOA 2011 - CMEI Boa Vista II / Residencial Aroeira/Imbuia (150) - construção - Projeto PAC/Creches (%)	30
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão da Educação Infantil	LOA 2011 - CMEI Sta. Felicidade II/São João (150) - construção - Projeto PAC/Creches (%)	30
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão da Educação Infantil	LOA 2011 - CMEI Portão (200) - construção - Projeto PAC/Creches (%)	30
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão da Educação Infantil	LOA 2010/2011 - CMEI Parque Industrial II (200) - construção - Projeto PAC/ Creches (%)	30
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão da Educação Infantil	LOA 2011 - CMEI Moradias da Ordem II (150) - construção - Projeto PAC/Creches (%)	30
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão da Educação Infantil	LOA 2011 - CMEI Pinheirinho I / Campo Santana - Rio Bonito (150) - construção - Projeto PAC/Creche (%)	30
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão da Educação Infantil	LOA 2011/2012 - CMEI Bela Vista da Ordem/Pinheirinho II (200) - construção - Projeto PAC/Creches (%)	30
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão da Educação Infantil	LOA 2010/2011 - CMEI Xapinhal III (200) - construção - Projeto PAC/Creche (%)	30
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão da Educação Infantil	LOA 2010/2011 - CMEI Jardim Futurama (200) - construção - Projeto PAC/Creches (%)	30
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão da Educação Infantil	LOA 2011 - CMEI Conjunto Prata (200) - construção - Projeto PAC/ Creche (%)	30
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão da Educação Infantil	LOA 2011 - CMEI Ganchinho/ Moradias São Luiz (200) - construção - Projeto PAC/Creches (%)	30
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão da Educação Infantil	LOA 2011 - CMEI Sabará (200) - construção - Projeto PAC/Creches (%)	30
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão da Educação Infantil	LOA 2011 - CMEI Cidade Industrial / Vila Verde (200) - construção - Projeto PAC/Creche (%)	30
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão da Educação Infantil	LOA 2011/2012 - CMEI Conjunto Mercúrio (48) - ampliação (%)	30
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão da Educação Infantil	LOA 2011/2012 - CMEI Santa Amélia (66) - ampliação - projeto (%)	30
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão da Educação Infantil	LOA 2011/2012 - CMEI Independência (40) - ampliação - projeto (%)	30
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão da Educação Infantil	LOA 2011/2012 - CMEI São João Del Rey (48) - ampliação - projeto (%)	30
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão da Educação Infantil	LOA 2011/2012 - CMEI Ilha Bela (40) - ampliação - projeto	30
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão da Educação Infantil	LOA 2009 - CMEI Vila Audi (260) - (Ruth Cardoso) construção (%) - Entrega de obra	42
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão da Educação Infantil	LOA 2010 - CMEI Vila Vitória (200) - ampliação (%) - Entrega de obra	58

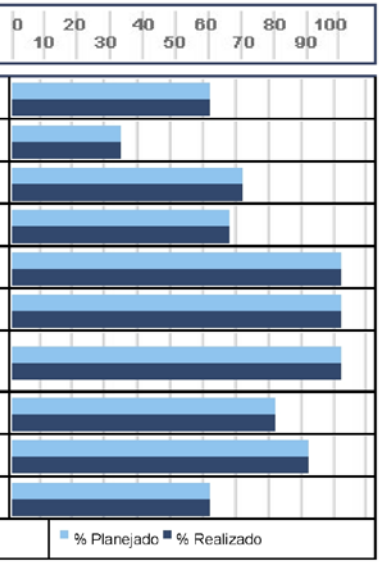
PROGRAMA	PROJETO	PRODUTO	META ANUAL
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão da Educação Infantil	LOA 2010 - CMEI Sítio Cercado V (200) - construção (%) - Entrega de obra	45
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão da Educação Infantil	LOA 2010 - CMEI Cachoeira (Maria Aparecida Buscardim Hartmann) (150) - construção (%) - Entrega de obra	32
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão da Educação Infantil	LOA 2010 - CMEI Uberaba (150) - Construção (%) - Entrega de obra	79
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão da Educação Infantil	LOA 2010 - CMEI Rio Bonito II (200) - construção (%) - Entrega de obra	48
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão da Educação Infantil	LOA 2010 - CMEI Parolin II (200) - construção (%) - Entrega de obra	70
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão da Educação Infantil	LOA 2009/2012 - CMEI Serra do Mar (150) - construção - Projeto PAC/Creches (%)	30
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão da Educação Infantil	LOA 2010 - EM Parolin (200 EI) - construção (%) - Entrega de obra	70
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão da Educação Infantil	LOA 2007 - CMEI Boa Vista / Pilarzinho (150) - construção (%) - Entrega de obra	56
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão da Educação Infantil	LOA 2012 - CMEI Ganchinho II/Residencial Parque Iguaçu(200) - construção - Projeto PAC/Creches (%)	30
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão da Educação Infantil	LOA 2012 - CMEI Diadema/Cananéia (200) - construção - Projeto PAC/Creches (%)	30
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão da Educação Infantil	CMEI Cidades da Itália () - construção - Projeto PAC/Creches	30
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão da Educação Infantil	CMEI Timbori/Campo de Santana (200) - construção (projeto) - Projeto PAC/Creches (%)	30
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão da Educação Infantil	CMEI Palma de Ouro (200) - construção - Projeto PAC/Creches (%)	30
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão da Educação Infantil	CMEI Curumin (150) - reconstrução - Projeto PAC/Creches (%)	30
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão da Educação Infantil	CMEI Fazenda Boqueirão II (200) - construção - Projeto PAC/Creches (%)	30
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão do Ensino Fundamental	LOA 2010 - Quadra coberta - EM Prof. Cecília Mª Westphalen	25
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão do Ensino Fundamental	LOA 2010 - Quadra coberta - EM Paulo Rogério Esmanhoto (%) - Entrega de obra	55
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão do Ensino Fundamental	LOA 2010 - Quadra coberta - EM Sady Souza (%) - Entrega de obra	55
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão do Ensino Fundamental	LOA 2010 - Quadra coberta - EM Nivaldo Braga (%) - Entrega de obra	55
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão do Ensino Fundamental	LOA 2010 - Quadra coberta - EM Otto Bracarense (%) - Entrega de obra	55
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão do Ensino Fundamental	LOA 2010 - Quadra coberta - EM Poeta João Cabral de Melo Neto (%) - Entrega de obra	55
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão do Ensino Fundamental	LOA 2010 - Quadra coberta - EM Dr. Guilherme Lacerda Braga Sob. (%) - Entrega de obra	55
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão do Ensino Fundamental	LOA 2010 - Quadra coberta - EM Prof João Macedo Filho (%) - Entrega de obra	55
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão do Ensino Fundamental	LOA 2010 - Quadra coberta - EM São Mateus do Sul (%) - Entrega de obra	55
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão do Ensino Fundamental	LOA 2010/2012 - Quadra coberta - EM Arapongas (%) - Entrega de obra	55



PROGRAMA	PROJETO	PRODUTO	META ANUAL
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão do Ensino Fundamental	LOA 2010 - Quadra coberta - EM Dr Oswaldo Cruz (%) - entrega de obra	55
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão do Ensino Fundamental	LOA 2010 - Quadra coberta - EM Parolin	80
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão do Ensino Fundamental	LOA 2010 - Quadra coberta - EM Nynpha Mª da Rocha Peplow (%) - Entrega de obra	55
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão do Ensino Fundamental	LOA 2010 - Quadra coberta - EM Sonia Mª Coimbra Kenski (%) - Entrega de obra	55
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão do Ensino Fundamental	LOA 2011 - Quadra coberta - EM Carmem Salomão Teixeira - projeto e início de obra	30
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão do Ensino Fundamental	LOA 2011/2012 - Quadra coberta - EM Raul Gelbeck - projeto e início de obra	40
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão do Ensino Fundamental	LOA 2011-Quadra coberta - EM Theodoro de Bona - projeto e início de obra	40
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão do Ensino Fundamental	LOA 2011-Quadra coberta - EM Colonia Augusta - projeto e início de obra	40
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão do Ensino Fundamental	LOA 2011-Quadra coberta - EM Moradias Corbélia - projeto e início de obra	40
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão do Ensino Fundamental	LOA 2011/2012 - Quadra coberta - EM Tancredo de Almeida Neves - projeto e início de obra	40
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão do Ensino Fundamental	LOA 2011/2012 - Quadra coberta - EM Dona Lula - projeto e início de obra	40
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão do Ensino Fundamental	LOA 2011-Quadra coberta - EM Campo Mourão - projeto e início de obra	40
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão do Ensino Fundamental	LOA 2011-Quadra coberta - EM Madre Mª dos Anjos - projeto e início de obra	40
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão do Ensino Fundamental	LOA 2011/2012 - Quadra coberta - EM Padre João Cruciani - projeto e início de obra	40
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão do Ensino Fundamental	LOA 2011-Quadra coberta - EM Padre José de Anchieta - projeto e início de obra	80
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão do Ensino Fundamental	LOA 2011-Quadra coberta - EM Jardim Santo Inácio - projeto e início de obra	40
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão do Ensino Fundamental	LOA 2011-Quadra coberta - EM Walter Hoerner - projeto e início de obra	40
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão do Ensino Fundamental	LOA 2011-Quadra coberta - EM Ed Especial Ali Bark - projeto e início de obra	40
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão do Ensino Fundamental	LOA 2012 - Escola Municipal Duilio Calderari - ampliação (%) - projeto	30
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão do Ensino Fundamental	LOA 2012 - Escola Educação Especial Ali Bark - ampliação (%)	30
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão do Ensino Fundamental	LOA 2012 - Escola Municipal Arapongas - ampliação (%)	30
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão do Ensino Fundamental	LOA 2012 - Escola Municipal Leonel Moro - ampliação (%) - projeto	30
Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)	Expansão do Ensino Fundamental	LOA 2011 - Escola Municipal Elevir Dionysio - ampliação (%)	30
Qualidade da Educação (Educ.infantil, ensino fundamental e conexão à Redes de Conhecimento)	Biblioteca nas escolas	Bibliotecas Escolares construídas - Rede Municipal de Bibliotecas Escolares e Faróis.	9
Qualidade da Educação (Educ.infantil, ensino fundamental e conexão à Redes de Conhecimento)	Gestão Escolar na RME	Plano de Ação para a Gestão 2012 - 2014 consolidado	181



PROGRAMA	PROJETO	PRODUTO	META ANUAL
Qualidade da Educação (Educ.infantil, ensino fundamental e conexão à Redes de Conhecimento)	Gestão Escolar na RME	Equipes diretivas capacitadas com foco em competências de gestão escolar (%)	100
Qualidade da Educação (Educ.infantil, ensino fundamental e conexão à Redes de Conhecimento)	Qualidade da Educação Especial	Estudantes inseridos no mercado de trabalho	184
Qualidade da Educação (Educ.infantil, ensino fundamental e conexão à Redes de Conhecimento)	Qualidade do Ensino	Atualização permanente para professores (vagas de capacitações)	45000
Qualidade da Educação (Educ.infantil, ensino fundamental e conexão à Redes de Conhecimento)	Qualidade do Ensino	Estudo de Avaliação das Atividades Educativas complementares ofertadas em contraturno	60
Qualidade da Educação (Educ.infantil, ensino fundamental e conexão à Redes de Conhecimento)	Tecnologia da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação	Projetores multimídia adquiridos para as escolas que ofertam o programa Comunidade Escola	34
Qualidade da Educação (Educ.infantil, ensino fundamental e conexão à Redes de Conhecimento)	Tecnologia da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação	Notebooks adquiridos para uso dos estudantes	20000
Promoção e Assistência Social	Centro de Referência Especializado da Assistência Social - CREAS	Vagas nas modalidades de educação infantil e ensino fundamental para a população em situação de risco pessoal e social(% da demanda)	100
Promoção e Assistência Social	Família Curitibana (Rede Integrada de Atenção à Família)	Vagas nas escolas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (% da demanda)	100
Promoção e Assistência Social	Família Curitibana (Rede Integrada de Atenção à Família)	Vagas prioritárias na educação infantil para as famílias inseridas no projeto (% da demanda)	70
Promoção e Assistência Social	Rede Solidária para o Morador de Rua	Turma de Educação de Jovens e Adultos com metodologia flexível para facilitar o acesso da população de rua (Un)	1



19/09/2012 17:06:47

ANEXO B – CONTRATO DE GESTÃO

Prefeitura
Municipal de
Curitiba

CONTRATO DE GESTÃO - 2012

Que entre si celebram o Prefeito do Município de Curitiba e a Secretária Municipal da Educação, com a finalidade de promover a gestão por resultados, atendendo as Diretrizes do Plano de Governo para a Gestão 2009-2012.

O Prefeito do Município de Curitiba, **LUCIANO DUCCI,** brasileiro, portador da Carteira de Identidade n.º 966.536-6 PR, doravante denominado CONTRATANTE, **LILIANE CASAGRANDE SABBAG**, Secretária Municipal da Educação, brasileira, portadora da Carteira de Identidade sob nº 1.911.442 PR, doravante denominada CONTRATADA, assinam este Contrato, mediante as seguintes cláusulas e condições:

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO E DA FINALIDADE

1. O presente instrumento tem por finalidade a contratualização das metas e dos resultados esperados na gestão dos Programas Expansão do Atendimento Educacional, Qualidade da Educação, Comunidade Escola e do Bom Governo para 2012, em conformidade com o Plano de Governo 2009-2012, registrado em Cartório, e mantidas as atividades necessárias ao cumprimento da missão institucional do órgão, a saber:

   Ser um agente ativo do desenvolvimento local, assegurando educação de qualidade para o exercício da cidadania às crianças, jovens e adultos da rede municipal.

   1.1 Compõem este documento, os seguintes anexos:

   1.1.1. Quadro de Resultados de Indicadores e Metas do Programa e de Indicadores, Metas e Produtos dos Projetos (Anexo I);

   1.1.2. Quadro de Ações Intersetoriais (Anexo II);

   1.1.3. Quadro do Programa Bom Governo para a Secretaria Municipal da Educação – SME.

CLÁUSULA SEGUNDA – DAS OBRIGAÇÕES DA CONTRATADA

2. Obriga-se a CONTRATADA a:

2.1. Alcançar os resultados contratados;

2.2. Zelar pela fiel utilização dos recursos disponíveis;

2.3. Observar, na execução de suas atividades, as diretrizes governamentais;

2.4. Aperfeiçoar o Plano de Ação necessário ao cumprimento dos indicadores e metas previstos neste instrumento;

2.5. Assumir as responsabilidades pelos produtos e marcos de acompanhamento de projetos coordenados por outros órgãos que necessitem de ações de sua pasta para alcançar os respectivos resultados;

2.6. Participar da agenda de trabalho junto à Unidade de Gestão do Plano de Governo;

2.7. Submeter, periodicamente, os relatórios de execução deste Contrato à apreciação da Unidade de Gestão do Plano de Governo;

2.8. Preencher e manter atualizado o sistema de acompanhamento do Plano de Governo;

2.9. Zelar pelo cumprimento do prazo, precisão e veracidade das informações apresentadas;

2.10. Prestar as informações adicionais solicitadas pela Unidade de Gestão do Plano de Governo e disponibilizar documentos que comprovem as mesmas;

2.11. Coordenar os programas intersetoriais sob sua responsabilidade, o que implica em articulação, acompanhamento de projetos e produtos alocados em outros órgãos e entidades da Administração Pública Municipal, promovendo a gestão para resultados;

2.12. Quando gerente de projeto e/ou responsável por produto ou marcos de acompanhamento de programa intersetorial, respeitar diretrizes do órgão coordenador do programa.

CLÁUSULA TERCEIRA – DAS OBRIGAÇÕES DA CONTRATANTE

3. Obriga-se a CONTRATANTE a:

3.1. Zelar pela pertinência e viabilidade dos resultados contratados;

3.2. Supervisionar e avaliar a execução deste Contrato;

3.3. Apoiar as ações e demais iniciativas necessárias à obtenção dos resultados pactuados, provendo os meios e os recursos financeiros necessários;

3.4. Dar publicidade ao Contrato de Gestão - 2012 e aos seus resultados;

3.5. Promover a capacitação, o suporte metodológico e o apoio para identificação de dados referenciais, informações comparativas e avaliação de resultados.

CLÁUSULA QUARTA – DOS RECURSOS ORÇAMENTÁRIOS E FINANCEIROS

4. Dos Recursos Orçamentários e Financeiros:

4.1 O valor destinado ao presente Contrato está previsto na Lei Orçamentária Anual de 2012 e observará o disposto no Decreto que aprova a programação financeira e o cronograma de execução mensal de desembolso para o exercício de 2012.

4.2 A ocorrência de demandas que promovam alterações relevantes de ordem orçamentário-financeira, possibilitando a programação de novas obras, poderão ser adicionadas ao cronograma de execução mensal de desembolso após sua avaliação pela Secretaria Municipal de Finanças – SMF, Secretaria de Planejamento e Coordenação – SEPLAN e Secretaria de Governo Municipal – SGM.

4.3 As obras aprovadas deverão estar inseridas no Sistema de Gestão Pública – Módulo Planejamento e Acompanhamento de Obras – e cumprir as etapas estabelecidas para sua autorização.

CLÁUSULA QUINTA - DO ACOMPANHAMENTO E DA AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

5. Do Acompanhamento e da Avaliação dos Resultados:

5.1. O acompanhamento e a avaliação dos resultados serão realizados pela Unidade de Gestão do Plano de Governo instituída pelo CONTRATANTE, através de:

5.1.1. Ciclos quadrimestrais de avaliação;

5.1.2. Ações de acompanhamento e assessoramento;

5.1.3. Avaliação objetiva para verificação de resultados alcançados.

5.2. Além das atividades e relatórios previstos, a Unidade de Gestão do Plano de Governo poderá convocar reuniões extraordinárias sempre que estas se fizerem necessárias.

5.3. Para fins de avaliação serão consideradas diferentes faixas de desempenho, conforme quadro abaixo:

Desempenho do Contrato	Conceito
Cumprido plenamente	De 9 a 10
Cumprido com pequenas ressalvas	De 7 a 8,9
Cumprido com ressalvas	De 5,0 a 6,9
Não cumprido	Abaixo de 5

5.4. A CONTRATADA que apresentar desempenho "cumprido com pequenas ressalvas", "cumprido com ressalvas" e "não cumprido" terá seu acompanhamento intensificado.

5.5. O processo de acompanhamento e avaliação dos resultados servirá de subsídio à prestação de contas exigidas pela Lei de Responsabilidade Fiscal.

5.6. O processo de acompanhamento e avaliação dos resultados deverá seguir normas detalhadas em portaria da Unidade de Gestão do Plano de Governo.

CLÁUSULA SEXTA – DA VIGÊNCIA E REVISÃO

6. O presente Contrato vigorará a partir da data de assinatura deste instrumento até o dia 31 (trinta e um) de dezembro de 2012 (dois mil e doze).

6.1. A necessidade de revisão do Contrato poderá ser analisada nas seguintes hipóteses:

6.1.1. Expressa recomendação para sua revisão, constante do relatório da Unidade de Gestão do Plano de Governo, com aval do CONTRATANTE;

6.1.2. Surgimento de demandas relacionadas às políticas governamentais que inviabilizem a execução do Contrato nas condições acordadas;

6.1.3. Ocorrência de externalidades que promovam alterações relevantes de ordem orçamentário-financeira, principalmente na hipótese de contingenciamento motivado por alterações do quadro macroeconômico, que causem a inobservância da Lei Complementar nº 101 de 2000 - de Responsabilidade Fiscal.

6.2. A revisão do presente Contrato será formalizada por meio de Termo Aditivo, celebrado entre o CONTRATANTE e a CONTRATADA após avaliação pela Unidade de Gestão do Plano de Governo.

6.3. A inclusão de metas decorrentes da identificação de pesquisa da situação inicial (V_0), será formalizada mediante simples apostilamento.

CLÁUSULA SÉTIMA – DA PUBLICIDADE

7. O extrato do presente Contrato e seus respectivos aditamentos, bem como as avaliações de resultados realizadas, serão objeto de publicidade interna e externa em fóruns, portais e eventos, conforme orientação da Unidade de Gestão do Plano de Governo.

CLÁUSULA OITAVA – DO RECONHECIMENTO

8. O CONTRATANTE reconhecerá publicamente a CONTRATADA pelo alcance dos resultados pactuados neste instrumento.

   8.1 O alcance dos resultados correspondente à faixa de desempenho "cumprido plenamente", por três ciclos quadrimestrais seguidos de avaliação, será premiado com um certificado de reconhecimento público a ser entregue pelo CONTRATANTE a CONTRATADA em data comemorativa específica.

CLÁUSULA NONA – DO NÃO CUMPRIMENTO

9. Do não Cumprimento:

   9.1 Estão previstas, no presente Contrato, as seguintes conseqüências para o não-cumprimento dos resultados contratados , ressalvado o previsto no item 6.1 da cláusula sexta supracitada:

   I. Advertência: em caso de descumprimento injustificado por dois ciclos quadrimestrais seguidos de avaliação;

   II. Censura Pública: em caso de descumprimento injustificado por três ciclos quadrimestrais seguidos de avaliação ou quatro aleatórios;

   III. Afastamento do Cargo: em caso de descumprimento injustificado por quatro ciclos quadrimestrais seguidos de avaliação ou cinco aleatórios.

   9.1.1 Para a aplicação das penalidades previstas nos itens II e III serão considerados todos os ciclos de avaliação relativos à gestão 2009-2012, sendo os referidos ciclos parte integrante do presente instrumento e/ou de outros contratos celebrados no período mencionado.

   9.2 Considera-se descumprimento, para fins deste instrumento, o alcance de resultados na faixa de desempenho "não cumprido".

   9.3 Considera-se ciclo de avaliação cada um dos quadrimestres em que os resultados serão acompanhados pela Unidade de Gestão do Plano de Governo.

   9.4 O Contrato poderá ser rescindido por consenso entre as partes ou por ato unilateral e escrito do CONTRATANTE, em caso de descumprimento grave e injustificado como o decorrente de má gestão, culpa, dolo ou grave violação da lei por parte da CONTRATADA, bem como mediante recomendação sistemática ou reiterada da Unidade de Gestão do Plano de Governo.

9.5 O descumprimento contratual será reportado pela Unidade de Gestão do Plano de Governo ao CONTRATANTE, por meio de relatórios periódicos de acompanhamento e avaliação.

E por estarem assim justas e acordadas, firmam o presente, em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Curitiba, 07 de fevereiro de 2012.

LUCIANO DUCCI
Prefeito de Curitiba
CONTRATANTE

LILIANE CASAGRANDE SABBAG
Secretária
Secretaria Municipal da Educação - SME
CONTRATADA

CURITIBA
PREFEITURA DA CIDADE

Prefeitura Municipal de Curitiba

Contrato de Gestão 2012 - SME

ANEXO 1 – QUADRO DE RESULTADOS DE INDICADORES E METAS DO PROGRAMA, E DE INDICADORES, METAS E PRODUTOS DOS PROJETOS

PROGRAMA: Comunidade Escola (escola centro irradiador da vida da comunidade)

COORDENADOR: LUCIANO MARTINS DE OLIVEIRA
ÓRGÃO: SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO - SME

OBJETIVO DO PROGRAMA
Promover as escolas municipais como espaços abertos de conhecimento e irradiação da vida da comunidade, ampliando a diversidade das ações e o tempo de utilização das escolas.

INDICADORES	SITUAÇÃO INICIAL	META 2012
1) Escolas inseridas no Programa Comunidade Escola (Un)	70 (31/12/2008)	100
2) Índice de satisfação dos participantes do programa Comunidade Escola (%)	92 (31/12/2008)	92

PROJETOS PERTENCENTES AO PROGRAMA	GERENTE
Projeto 1: Atividades Socioeducativas - Comunidade Escola	LUCIANO MARTINS DE OLIVEIRA / SME

CURITIBA
PREFEITURA DA CIDADE

Prefeitura Municipal de Curitiba

Contrato de Gestão 2012 - SME

PROJETO 1: Atividades Socioeducativas - Comunidade Escola

GERENTE: LUCIANO MARTINS DE OLIVEIRA
ÓRGÃO: SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO - SME

OBJETIVO DO PROJETO
Ampliar o escopo da educação, ofertando oportunidades de participação em atividades socioeducativas, para estudantes e comunidade, com foco nas demandas locais.

INDICADORES	SITUAÇÃO INICIAL	META 2012
1) Percentual de conclusão das atividades socioeducativas certificadas (%)	30 (31/12/2008)	65

PRODUTOS DO PROJETO	RESPONSÁVEL	META 2012
1) Vagas ofertadas em atividades socioeducativas com certificação	LUCIANO MARTINS DE OLIVEIRA/SME	17000

PROGRAMA: Expansão do Atendimento Educacional (Educação Infantil e Ensino Fundamental)

COORDENADOR: LILIANE CASAGRANDE SABBAG
ÓRGÃO: SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO - SME

OBJETIVO DO PROGRAMA
Ampliar o atendimento da Educação Infantil, Ensino fundamental , Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial

INDICADORES	SITUAÇÃO INICIAL	META 2012
1) Taxa de atendimento da demanda manifesta de educação infantil (%)	80 (30/07/2008)	100
2) Taxa de atendimento à demanda de ensino fundamental (%)	100 (31/12/2008)	100

PROJETOS PERTENCENTES AO PROGRAMA	GERENTE
Projeto 1: Expansão da Educação Especial	DANIELE REGINA DOS SANTOS / SME
Projeto 2: Expansão da Educação Infantil	DANIELE REGINA DOS SANTOS / SME
Projeto 3: Expansão do Ensino Fundamental	DANIELE REGINA DOS SANTOS / SME

CURITIBA
PREFEITURA DA CIDADE

Prefeitura Municipal de Curitiba

Contrato de Gestão 2012 - SME

PROJETO 1: Expansão da Educação Especial

GERENTE: DANIELE REGINA DOS SANTOS
ÓRGÃO: SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO - SME

OBJETIVO DO PROJETO
Ampliar o atendimento em Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino.

PRODUTOS DO PROJETO	RESPONSÁVEL	META 2012
1) LOA 2010 - Centro Municpal de Atendimento Especializado (CMAE/CIC) - Construção (%) - projeto, licitação e início de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	41

PROJETO 2: Expansão da Educação Infantil

GERENTE: DANIELE REGINA DOS SANTOS
ÓRGÃO: SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO - SME

OBJETIVO DO PROJETO
Ampliar o número de vagas em Educação Infantil em Curitiba

INDICADORES	SITUAÇÃO INICIAL	META 2012
1) Capacidade de atendimento na educação infantil (Un)	37821 (31/12/2008)	47104
2) Novas Vagas na Educação Infantil ()		2710

PRODUTOS DO PROJETO	RESPONSÁVEL	META 2012
1) LOA 2011 - CMEI Boqueirão (200) - construção - Projeto PAC/ Creches (%)	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	30
2) LOA 2011 - CMEI Boa Vista II / Residencial Aroeira/Imbuia (150) - construção - Projeto PAC/Creches (%)	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	30
3) LOA 2011 - CMEI Sta. Felicidade II/São João (150) - construção - Projeto PAC/Creches (%)	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	30
4) LOA 2011 - CMEI Portão (200) - construção - Projeto PAC/Creches (%)	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	30
5) LOA 2010/2011 - CMEI Parque Industrial II (200) - construção - Projeto PAC/ Creches (%)	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	30
6) LOA 2011 - CMEI Moradias da Ordem II (150) - construção - Projeto PAC/Creches (%)	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	30
7) LOA 2011 - CMEI Pinheirinho I / Timburi - Campo Santana (150) - construção - Projeto PAC/Creche (%)	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	30

8) LOA 2011/2012 - CMEI Bela Vista da Ordem/Pinheirinho II (200) - construção - Projeto PAC/Creches (%)	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	30
9) LOA 2010/2011 - CMEI Xapinhal III (200) - construção - Projeto PAC/Creche (%)	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	30
10) LOA 2010/2011 - CMEI Jardim Futurama (200) - construção - Projeto PAC/Creches (%)	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	30
11) LOA 2011 - CMEI Conjunto Prata (200) - construção - Projeto PAC/ Creche (%)	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	30
12) LOA 2011 - CMEI Bairro Novo/Tijucas do Sul - Sítio Cercado VI (200) - construção - Projeto PAC/Creches (%)	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	30
13) LOA 2011 - CMEI Sabará (200) - construção - Projeto PAC/Creches (%)	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	30
14) LOA 2011 - CMEI Cidade Industrial / Vila Verde (200) - construção - Projeto PAC/Creche (%)	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	30
15) LOA 2011/2012 - CMEI Conjunto Mercúrio (48) - ampliação (%)	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	30
16) LOA 2011/2012 - CMEI Santa Amélia (66) - ampliação - projeto (%)	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	30
17) LOA 2011/2012 - CMEI Independência (40) - ampliação - projeto (%)	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	30
18) LOA 2011/2012 - CMEI São João Del Rey (48) - ampliação - projeto (%)	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	30
19) LOA 2011/2012 - CMEI Ilha Bela (40) - ampliação - projeto	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	30
20) LOA 2010 - CMEI Prado Velho (150) - construção (%) - Entrega de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	60
21) LOA 2009 - CMEI Jd Santo Inácio /Jd Saturno (150) - construção (%) - Entrega de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	45
22) LOA 2008 - CMEI Atuba (18) - ampliação (%) - Entrega de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	55
23) LOA 2008 - CMEI Moradias Iguaçu (40) - ampliação	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	55
24) LOA 2009 - CMEI Vila Audi (260) - construção (%) - Entrega de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	42

CURITIBA
PREFEITURA DA CIDADE

Prefeitura Municipal de Curitiba

Contrato de Gestão 2012 - SME

25) LOA 2010 - CMEI Vila Vitória (200) - ampliação (%) - Entrega de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	58
26) LOA 2010 - CMEI Sítio Cercado V (200) - construção (%) - Entrega de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	48
27) LOA 2010 - CMEI Cachoeira (150) - construção (%) - Entrega de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	32
28) LOA 2010 - CMEI Uberaba (150) - Construção (%) - Entrega de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	79
29) LOA 2010 - CMEI Moradias Itaqui (200) - construção (%) - Entrega de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	45
30) LOA 2010 - CMEI Rio Bonito II (200) - construção (%) - Entrega de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	48
31) LOA 2010 - CMEI Parolin II (200) - construção (%) - Entrega de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	70
32) LOA 2010 - CMEI São José Operário (200) - ampliação (%) - Entrega de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	15
33) LOA 2009/2012 - CMEI Serra do Mar (150) - construção - Projeto PAC/Creches (%)	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	30
34) LOA 2010 - EM Parolin (200 EI) - construção (%) - Entrega de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	70
35) LOA 2007 - CMEI Boa Vista / Pilarzinho (150) - construção (%) - Entrega de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	56
36) LOA 2012 - CMEI Ganchinho II/Residencial Parque Iguaçu(200) - construção - Projeto PAC/Creches (%)	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	30
37) LOA 2012 - CMEI Diadema/Cananéia (200) - construção - Projeto PAC/Creches (%)	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	30
38) CMEI Cidades da Itália () - construção - Projeto PAC/Creches	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	30
39) CMEI Timbori/Campo de Santana (200) - construção (projeto) - Projeto PAC/Creches (%)	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	30
40) CMEI Palma de Ouro (200) - construção - Projeto PAC/Creches (%)	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	30
41) CMEI Curumin (150) - reconstrução - Projeto PAC/Creches (%)	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	30

CURITIBA
PREFEITURA DA CIDADE

Prefeitura Municipal de Curitiba

Contrato de Gestão 2012 - SME

42) CMEI Fazenda Boqueirão II (200) - construção - Projeto PAC/Creches (%)	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	30
MARCOS DE ACOMPANHAMENTO	**RESPONSÁVEL**	**DATA**
Produto 1: LOA 2011 - CMEI Boqueirão (200) - construção - Projeto PAC/ Creches (%)		
1.1. Elaboração do projeto geométrico/arquitetônico	CELIA REGINA BIM/IPPUC	31/12/2012
Produto 2: LOA 2011 - CMEI Boa Vista II / Residencial Aroeira/Imbuia (150) - construção - Projeto PAC/Creches (%)		
2.1. Elaboração do projeto geométrico/arquitetônico	CELIA REGINA BIM/IPPUC	28/12/2012
Produto 3: LOA 2011 - CMEI Sta. Felicidade II/São João (150) - construção - Projeto PAC/Creches (%)		
3.1. Elaboração do projeto geométrico/arquitetônico	CELIA REGINA BIM/IPPUC	31/12/2012
Produto 4: LOA 2011 - CMEI Portão (200) - construção - Projeto PAC/Creches (%)		
4.1. Elaboração do projeto geométrico/arquitetônico	CELIA REGINA BIM/IPPUC	31/12/2012
Produto 5: LOA 2010/2011 - CMEI Parque Industrial II (200) - construção - Projeto PAC/ Creches (%)		
5.1. Elaboração de Projeto Geométrico	CELIA REGINA BIM/IPPUC	28/09/2012
Produto 6: LOA 2011 - CMEI Moradias da Ordem II (150) - construção - Projeto PAC/Creches (%)		
6.1. Elaboração do projeto geométrico/arquitetônico	CELIA REGINA BIM/IPPUC	31/12/2012
Produto 7: LOA 2011 - CMEI Pinheirinho I / Timburi - Campo Santana (150) - construção - Projeto PAC/Creche (%)		
7.1. Elaboração do projeto geométrico / arquitetônico	CELIA REGINA BIM/IPPUC	31/12/2012
Produto 8: LOA 2011/2012 - CMEI Bela Vista da Ordem/Pinheirinho II (200) - construção - Projeto PAC/Creches (%)		
8.1. Elaboração do projeto arquitetônico	CELIA REGINA BIM/IPPUC	31/12/2012
Produto 9: LOA 2010/2011 - CMEI Xapinhal III (200) - construção - Projeto PAC/Creche (%)		
9.1. Elaboração de projeto geométrico	CELIA REGINA BIM/IPPUC	28/09/2012
Produto 10: LOA 2010/2011 - CMEI Jardim Futurama (200) - construção - Projeto PAC/Creches (%)		
10.1. Elaboração do projeto geométrico/arquitetônico	CELIA REGINA BIM/IPPUC	31/12/2012

Produto 11: LOA 2011 - CMEI Conjunto Prata (200) - construção - Projeto PAC/ Creche (%)		
11.1. Elaboração do projeto geométrico/arquitetônico	CELIA REGINA BIM/IPPUC	31/12/2012
Produto 12: LOA 2011 - CMEI Bairro Novo/Tijucas do Sul - Sítio Cercado VI (200) - construção - Projeto PAC/Creches (%)		
12.1. Elaboração do projeto geométrico/arquitetônico	CELIA REGINA BIM/IPPUC	31/12/2012
Produto 13: LOA 2011 - CMEI Sabará (200) - construção - Projeto PAC/Creches (%)		
13.1. Elaboração do projeto geométrico/arquitetônico	CELIA REGINA BIM/IPPUC	31/12/2012
Produto 14: LOA 2011 - CMEI Cidade Industrial / Vila Verde (200) - construção - Projeto PAC/Creche (%)		
14.1. Elaboração do projeto geométrico/arquitetônico	CELIA REGINA BIM/IPPUC	31/12/2012
Produto 15: LOA 2011/2012 - CMEI Conjunto Mercúrio (48) - ampliação (%)		
15.1. Elaboração do projeto arquitetonico	CELIA REGINA BIM/IPPUC	31/12/2012
Produto 16: LOA 2011/2012 - CMEI Santa Amélia (66) - ampliação - projeto (%)		
16.1. Elaboração projeto arqitetônico	CELIA REGINA BIM/IPPUC	31/12/2012
Produto 17: LOA 2011/2012 - CMEI Independência (40) - ampliação - projeto (%)		
17.1. Elaboração de projeto arquitetônico	CELIA REGINA BIM/IPPUC	31/12/2012
Produto 18: LOA 2011/2012 - CMEI São João Del Rey (48) - ampliação - projeto (%)		
18.1. Elaboração projeto arquitetônico	CELIA REGINA BIM/IPPUC	31/12/2012
Produto 19: LOA 2011/2012 - CMEI Ilha Bela (40) - ampliação - projeto		
19.1. Elaboração de projeto arquitetônico	CELIA REGINA BIM/IPPUC	31/12/2012
Produto 20: LOA 2010 - CMEI Prado Velho (150) - construção (%) - Entrega de obra		
20.1. Execução Obra – entrega da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	30/03/2012
Produto 21: LOA 2009 - CMEI Jd Santo Inácio /Jd Saturno (150) - construção (%) - Entrega de obra		
21.1. Execução Obra – início da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	30/12/2011

CURITIBA
PREFEITURA DA CIDADE

Prefeitura Municipal de Curitiba

Contrato de Gestão 2012 - SME

Produto 22: LOA 2008 - CMEI Atuba (18) - ampliação (%) - Entrega de obra		
22.1. Elaboração projeto - elaboração dos projetos	CELIA REGINA BIM/IPPUC	30/04/2012
Produto 23: LOA 2008 - CMEI Moradias Iguaçu (40) - ampliação		
23.1. Elaboração projeto - elaboração dos projetos	CELIA REGINA BIM/IPPUC	30/04/2012
Produto 24: LOA 2009 - CMEI Vila Audi (260) - construção (%) - Entrega de obra		
24.1. Execução obra - entrega da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	30/03/2012
Produto 25: LOA 2010 - CMEI Vila Vitória (200) - ampliação (%) - Entrega de obra		
25.1. Execução Obra – entrega da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	30/03/2012
Produto 26: LOA 2010 - CMEI Sítio Cercado V (200) - construção (%) - Entrega de obra		
26.1. Execução Obra – entrega da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	30/03/2012
Produto 27: LOA 2010 - CMEI Cachoeira (150) - construção (%) - Entrega de obra		
27.1. Execução Obra – entrega da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	30/03/2012
Produto 28: LOA 2010 - CMEI Uberaba (150) - Construção (%) - Entrega de obra		
28.1. Execução Obra – entrega da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	29/06/2012
Produto 29: LOA 2010 - CMEI Moradias Itaqui (200) - construção (%) - Entrega de obra		
29.1. Execução Obra – entrega da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	30/04/2012
Produto 30: LOA 2010 - CMEI Rio Bonito II (200) - construção (%) - Entrega de obra		
30.1. Execução Obra – entrega da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	30/03/2012
Produto 31: LOA 2010 - CMEI Parolin II (200) - construção (%) - Entrega de obra		
31.1. Execução Obra – entrega da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	29/06/2012

Produto 32: LOA 2010 - CMEI São José Operário (200) - ampliação (%) - Entrega de obra		
32.1. Execução Obra – entrega da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	30/03/2012
Produto 33: LOA 2009/2012 - CMEI Serra do Mar (150) - construção - Projeto PAC/Creches (%)		
33.1. Elaboração do projeto arquitetônico	CELIA REGINA BIM/IPPUC	31/12/2012
Produto 34: LOA 2010 - EM Parolin (200 EI) - construção (%) - Entrega de obra		
34.1. Execução obra - entrega da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	31/08/2012
Produto 35: LOA 2007 - CMEI Boa Vista / Pilarzinho (150) - construção (%) - Entrega de obra		
35.1. Execução Obra – entrega da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	29/06/2012
Produto 36: LOA 2012 - CMEI Ganchinho II/Residencial Parque Iguaçu(200) - construção - Projeto PAC/Creches (%)		
36.1. Elaboração do projeto geométrico/arquitetônico	CELIA REGINA BIM/IPPUC	31/12/2012
Produto 37: LOA 2012 - CMEI Diadema/Cananéia (200) - construção - Projeto PAC/Creches (%)		
37.1. Elaboração do projeto arquitetônico	CELIA REGINA BIM/IPPUC	31/12/2012
Produto 38: CMEI Cidades da Itália () - construção - Projeto PAC/Creches		
38.1. Elaboração do projeto arquitetônico	CELIA REGINA BIM/IPPUC	31/12/2012
Produto 39: CMEI Timbori/Campo de Santana (200) - construção (projeto) - Projeto PAC/Creches (%)		
39.1. Elaboração do projeto arquitetônico	CELIA REGINA BIM/IPPUC	31/12/2012
Produto 40: CMEI Palma de Ouro (200) - construção - Projeto PAC/Creches (%)		
40.1. Elaboração do projeto arquitetônico	CELIA REGINA BIM/IPPUC	31/12/2012
Produto 41: CMEI Curumin (150) - reconstrução - Projeto PAC/Creches (%)		
41.1. Elaboração do projeto arquitetônico	CELIA REGINA BIM/IPPUC	31/12/2012
Produto 42: CMEI Fazenda Boqueirão II (200) - construção - Projeto PAC/Creches (%)		
42.1. Elaboração do projeto arquitetônico	CELIA REGINA BIM/IPPUC	31/12/2012

CURITIBA
PREFEITURA DA CIDADE

Prefeitura Municipal de Curitiba

Contrato de Gestão 2012 - SME

PROJETO 3: Expansão do Ensino Fundamental

GERENTE: DANIELE REGINA DOS SANTOS
ÓRGÃO: SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO - SME

OBJETIVO DO PROJETO
Ampliar a infra-estrutura física e de serviços para atender à demanda de Ensino Fundamental, em caráter obrigatório.

INDICADORES	SITUAÇÃO INICIAL	META 2012
1) Unidades escolares com oferta de Ensino Fundamental (Un)	173 (30/11/2008)	181
2) Percentual de escolas com quadra coberta (%)	50 (00/00/0000)	100
PRODUTOS DO PROJETO	**RESPONSÁVEL**	**META 2012**
1) LOA 2010 - Quadra coberta - EM Prof. Cecília Mª Westphalen	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	25
2) LOA 2010 - Quadra coberta - EM Jaguaraíva	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	43
3) LOA 2009 - Quadra coberta - EM Jurandyr Baggio Mockell	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	73
4) LOA 2009 - Quadra coberta - EM Santa Ana Mestra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	71
5) LOA 2010 - Quadra coberta - EM Paulo Rogério Esmanhoto (%) - Entrega de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	55
6) LOA 2010 - Quadra coberta - EM Sady Souza (%) - Entrega de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	55
7) LOA 2010 - Quadra coberta - EM Castro (%) - Entrega de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	55
8) LOA 2010 - Quadra coberta - EM Nivaldo Braga (%) - Entrega de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	55
9) LOA 2010 - Quadra coberta - EM Otto Bracarense (%) - Entrega de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	55
10) LOA 2010 - Quadra coberta - EM Poeta João Cabral de Melo Neto (%) - Entrega de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	55
11) LOA 2010 - Quadra coberta - EM Dr. Guilherme Lacerda Braga Sob. (%) - Entrega de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	55

12) LOA 2010 - Quadra coberta - EM Prof João Macedo Filho (%) - Entrega de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	55
13) LOA 2010 - Quadra coberta - EM São Mateus do Sul (%) - Entrega de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	55
14) LOA 2010/2012 - Quadra coberta - EM Arapongas (%) - Entrega de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	55
15) LOA 2010 - Quadra coberta - EM Dr Oswaldo Cruz (%) - entrega de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	55
16) LOA 2010 - Quadra coberta - EM Parolin	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	80
17) LOA 2010 - Quadra coberta - EM Ana Hella (%) - Entrega de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	55
18) LOA 2010 - Quadra coberta - EM Nynpha Mª da Rocha Peplow (%) - Entrega de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	55
19) LOA 2010 - Quadra coberta - EM Sonia Mª Coimbra Kenski (%) - Entrega de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	55
20) LOA 2011 - Quadra coberta - EM Carmem Salomão Teixeira - projeto e início de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	30
21) LOA 2011/2012 - Quadra coberta - EM Raul Gelbeck - projeto e início de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	40
22) LOA 2011-Quadra coberta - EM Theodoro de Bona - projeto e início de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	40
23) LOA 2011-Quadra coberta - EM Colonia Augusta - projeto e início de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	40
24) LOA 2011-Quadra coberta - EM Moradias Corbélia - projeto e início de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	40
25) LOA 2011/2012 - Quadra coberta - EM Tancredo de Almeida Neves - projeto e início de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	40
26) LOA 2011/2012 - Quadra coberta - EM Dona Lula - projeto e início de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	40
27) LOA 2011-Quadra coberta - EM Campo Mourão - projeto e início de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	40
28) LOA 2011-Quadra coberta - EM Madre Mª dos Anjos - projeto e início de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	40

29) LOA 2011/2012 - Quadra coberta - EM Padre João Cruciani - projeto e início de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	40
30) LOA 2011-Quadra coberta - EM Padre José de Anchieta - projeto e início de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	80
31) LOA 2011-Quadra coberta - EM Jardim Santo Inácio - projeto e início de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	40
32) LOA 2011-Quadra coberta - EM Walter Hoerner - projeto e início de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	40
33) LOA 2011-Quadra coberta - EM Ed Especial Ali Bark - projeto e início de obra	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	40
34) LOA 2012 - Escola Municipal Duilio Calderari - ampliação (%) - projeto	JOAO BATISTA DOS REIS/SME	30
35) LOA 2012 - Escola Educação Especial Ali Bark - ampliação (%) - projeto	JOAO BATISTA DOS REIS/SME	30
36) LOA 2012 - Escola Municipal Arapongas - ampliação (%) - projeto	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	30
37) LOA 2012 - Escola Municipal Leonel Moro - ampliação (%) - projeto	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	30
38) LOA 2011 - Escola Municipal Elevir Dionysio - ampliação (%) - projeto	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	30
MARCOS DE ACOMPANHAMENTO	**RESPONSÁVEL**	**DATA**
Produto 1: LOA 2010 - Quadra coberta - EM Prof. Cecília Mª Westphalen		
1.1. Execução Obra – início da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	31/07/2012
Produto 2: LOA 2010 - Quadra coberta - EM Jaguaraíva		
2.1. Execução Obra – entrega da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	30/03/2012
Produto 3: LOA 2009 - Quadra coberta - EM Jurandyr Baggio Mockell		
3.1. Execução Obra – entrega da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	31/12/2012
Produto 4: LOA 2009 - Quadra coberta - EM Santa Ana Mestra		

4.1. Execução Obra – entrega da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	31/12/2012
Produto 5: LOA 2010 - Quadra coberta - EM Paulo Rogério Esmanhoto (%) - Entrega de obra		
5.1. Execução Obra – entrega da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	31/12/2012
Produto 6: LOA 2010 - Quadra coberta - EM Sady Souza (%) - Entrega de obra		
6.1. Execução Obra – entrega da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	31/12/2012
Produto 7: LOA 2010 - Quadra coberta - EM Castro (%) - Entrega de obra		
7.1. Execução Obra – entrega da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	31/12/2012
Produto 8: LOA 2010 - Quadra coberta - EM Nivaldo Braga (%) - Entrega de obra		
8.1. Execução Obra – entrega da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	31/12/2012
Produto 9: LOA 2010 - Quadra coberta - EM Otto Bracarense (%) - Entrega de obra		
9.1. Execução Obra – entrega da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	31/12/2012
Produto 10: LOA 2010 - Quadra coberta - EM Poeta João Cabral de Melo Neto (%) - Entrega de obra		
10.1. Execução Obra – entrega da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	31/12/2012
Produto 11: LOA 2010 - Quadra coberta - EM Dr. Guilherme Lacerda Braga Sob. (%) - Entrega de obra		
11.1. Execução Obra – entrega da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	31/12/2012
Produto 12: LOA 2010 - Quadra coberta - EM Prof João Macedo Filho (%) - Entrega de obra		
12.1. Execução Obra – entrega da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	31/12/2012
Produto 13: LOA 2010 - Quadra coberta - EM São Mateus do Sul (%) - Entrega de obra		
13.1. Execução Obra – entrega da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	31/12/2012
Produto 14: LOA 2010/2012 - Quadra coberta - EM Arapongas (%) - Entrega de obra		

14.1. Execução Obra – entrega da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	31/12/2012
Produto 15: LOA 2010 - Quadra coberta - EM Dr Oswaldo Cruz (%) - entrega de obra		
15.1. Elaboração Projeto – elaboração dos projetos	CELIA REGINA BIM/IPPUC	29/04/2011
15.2. Inicio da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	30/09/2012
Produto 16: LOA 2010 - Quadra coberta - EM Parolin		
16.1. Execução Obra – entrega da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	31/08/2012
Produto 17: LOA 2010 - Quadra coberta - EM Ana Hella (%) - Entrega de obra		
17.1. Execução Obra – entrega da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	31/12/2012
Produto 18: LOA 2010 - Quadra coberta - EM Nynpha Mª da Rocha Peplow (%) - Entrega de obra		
18.1. Execução Obra – entrega da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	31/12/2012
Produto 19: LOA 2010 - Quadra coberta - EM Sonia Mª Coimbra Kenski (%) - Entrega de obra		
19.1. Execução Obra – entrega da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	31/12/2012
Produto 20: LOA 2011 - Quadra coberta - EM Carmem Salomão Teixeira - projeto e início de obra		
20.1. Elaboração Projeto – elaboração dos projetos	CELIA REGINA BIM/IPPUC	29/02/2012
Produto 21: LOA 2011/2012 - Quadra coberta - EM Raul Gelbeck - projeto e início de obra		
21.1. Elaboração Projeto – elaboração dos projetos	CELIA REGINA BIM/IPPUC	29/02/2012
21.2. Inicio da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	30/11/2012
Produto 22: LOA 2011-Quadra coberta - EM Theodoro de Bona - projeto e início de obra		
22.1. Elaboração Projeto – elaboração dos projetos	CELIA REGINA BIM/IPPUC	29/02/2012
22.2. Inicio da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	30/11/2012

CURITIBA
PREFEITURA DA CIDADE

Prefeitura Municipal de Curitiba

Contrato de Gestão 2012 - SME

Produto 23: LOA 2011-Quadra coberta - EM Colonia Augusta - projeto e início de obra		
23.1. Elaboração Projeto – elaboração dos projetos	CELIA REGINA BIM/IPPUC	29/02/2012
23.2. Início da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	30/11/2012
Produto 24: LOA 2011-Quadra coberta - EM Moradias Corbélia - projeto e início de obra		
24.1. Elaboração Projeto – elaboração dos projetos	CELIA REGINA BIM/IPPUC	29/02/2012
24.2. Inicio da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	30/11/2012
Produto 25: LOA 2011/2012 - Quadra coberta - EM Tancredo de Almeida Neves - projeto e início de obra		
25.1. Elaboração Projeto – elaboração dos projetos	CELIA REGINA BIM/IPPUC	30/04/2012
25.2. Inicio da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	30/11/2012
Produto 26: LOA 2011/2012 - Quadra coberta - EM Dona Lula - projeto e início de obra		
26.1. Elaboração Projeto – elaboração dos projetos	CELIA REGINA BIM/IPPUC	29/02/2012
26.2. Início da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	30/11/2012
Produto 27: LOA 2011-Quadra coberta - EM Campo Mourão - projeto e início de obra		
27.1. Elaboração Projeto – elaboração dos projetos	CELIA REGINA BIM/IPPUC	29/02/2012
27.2. Inicio da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	30/11/2012
Produto 28: LOA 2011-Quadra coberta - EM Madre Mª dos Anjos - projeto e início de obra		
28.1. Elaboração Projeto – elaboração dos projetos	CELIA REGINA BIM/IPPUC	29/02/2012
28.2. Inicio da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	30/11/2012
Produto 29: LOA 2011/2012 - Quadra coberta - EM Padre João Cruciani - projeto e início de obra		
29.1. Elaboração Projeto – elaboração dos projetos	CELIA REGINA BIM/IPPUC	29/02/2012
29.2. Iníco da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	30/11/2012

Produto 30: LOA 2011-Quadra coberta - EM Padre José de Anchieta - projeto e início de obra		
30.1. Elaboração Projeto – elaboração dos projetos	CELIA REGINA BIM/IPPUC	29/02/2012
30.2. Início da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	30/11/2012
Produto 31: LOA 2011-Quadra coberta - EM Jardim Santo Inácio - projeto e início de obra		
31.1. Elaboração Projeto – elaboração dos projetos	CELIA REGINA BIM/IPPUC	29/02/2012
31.2. Inicio da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	30/11/2012
Produto 32: LOA 2011-Quadra coberta - EM Walter Hoerner - projeto e início de obra		
32.1. Elaboração Projeto – elaboração dos projetos	CELIA REGINA BIM/IPPUC	29/02/2012
32.2. Inicio da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	30/11/2012
Produto 33: LOA 2011-Quadra coberta - EM Ed Especial Ali Bark - projeto e início de obra		
33.1. Elaboração Projeto – elaboração dos projetos	CELIA REGINA BIM/IPPUC	29/02/2012
33.2. Início da obra	HIROTOSHI TAMINATO/SMOP	29/11/2012
Produto 34: LOA 2012 - Escola Municipal Duilio Calderari - ampliação (%) - projeto		
34.1. Elaboração do projeto arquitetônico	CELIA REGINA BIM/IPPUC	31/12/2012
Produto 35: LOA 2012 - Escola Educação Especial Ali Bark - ampliação (%) - projeto		
35.1. Elaboração do projeto arquitetônico	CELIA REGINA BIM/IPPUC	31/12/2012
Produto 36: LOA 2012 - Escola Municipal Arapongas - ampliação (%) - projeto		
36.1. Elaboração do projeto arquitetônico	CELIA REGINA BIM/IPPUC	31/12/2012
Produto 37: LOA 2012 - Escola Municipal Leonel Moro - ampliação (%) - projeto		
37.1. Elaboração do projeto arquitetônico	CELIA REGINA BIM/IPPUC	31/12/2012
Produto 38: LOA 2011 - Escola Municipal Elevir Dionysio - ampliação (%) - projeto		
38.1. Elaboração do projeto arquitetônico	CELIA REGINA BIM/IPPUC	31/12/2012

CURITIBA
PREFEITURA DA CIDADE

Prefeitura Municipal de Curitiba

Contrato de Gestão 2012 - SME

PROGRAMA: Qualidade da Educação (Educ.infantil, ensino fundamental e conexão à Redes de Conhecimento) **COORDENADOR:** LILIANE CASAGRANDE SABBAG **ÓRGÃO:** SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO - SME		
OBJETIVO DO PROGRAMA Melhorar os resultados do processo de aprendizagem dos estudantes da Rede Municipal de Educação de Curitiba.		
INDICADORES	**SITUAÇÃO INICIAL**	**META 2012**
1) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Curitiba do Ministério da Educação e Cultura - IDEB (%)	5.10 (31/12/2007)	6
PROJETOS PERTENCENTES AO PROGRAMA	**GERENTE**	
Projeto 1: Biblioteca nas escolas	RAQUEL RODRIGUES DE LIMA SIMAS / SME	
Projeto 2: Gestão Escolar na RME	RAQUEL RODRIGUES DE LIMA SIMAS / SME	
Projeto 3: Internet nas salas de aula	RAQUEL RODRIGUES DE LIMA SIMAS / SME	
Projeto 4: Qualidade da Educação Especial	RAQUEL RODRIGUES DE LIMA SIMAS / SME	
Projeto 5: Qualidade do Ensino	RAQUEL RODRIGUES DE LIMA SIMAS / SME	
Projeto 6: Tecnologia da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação	RAQUEL RODRIGUES DE LIMA SIMAS / SME	

CURITIBA
PREFEITURA DA CIDADE

Prefeitura Municipal de Curitiba

Contrato de Gestão 2012 - SME

PROJETO 1: Biblioteca nas escolas

GERENTE: RAQUEL RODRIGUES DE LIMA SIMAS
ÓRGÃO: SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO - SME

OBJETIVO DO PROJETO
Implantar 27 bibliotecas escolares para melhoria do desempenho dos alunos e da qualidade da educação.

INDICADORES	SITUAÇÃO INICIAL	META 2012
1) Percentual de escolas com biblioteca (%)	86 (31/12/2008)	100
PRODUTOS DO PROJETO	**RESPONSÁVEL**	**META 2012**
1) Bibliotecas Escolares construídas - Rede Municipal de Bibliotecas Escolares e Faróis.	ELOINA DE FATIMA GOMES DOS SANTOS/SME	9

PROJETO 2: Gestão Escolar na RME

GERENTE: RAQUEL RODRIGUES DE LIMA SIMAS
ÓRGÃO: SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO - SME

OBJETIVO DO PROJETO
Aprimorar o processo de Gestão nas Escolas Municipais de Curitiba

INDICADORES	SITUAÇÃO INICIAL	META 2012
1) % Escolas com Plano de Gestão consolidado ()	0	100
2) % Direção das Escolas qualificadas em Gestão Escolar ()	0	100
PRODUTOS DO PROJETO	**RESPONSÁVEL**	**META 2012**
1) Plano de Ação para a Gestão 2012 - 2014 consolidado	MARIA JOSE RIPOL DINIZ SERENATO/SME	181
2) % de Equipes diretivas capacitadas com foco em competências de gestão escolar	ELOINA DE FATIMA GOMES DOS SANTOS/SME	100

PROJETO 3: Internet nas salas de aula

GERENTE: RAQUEL RODRIGUES DE LIMA SIMAS
ÓRGÃO: SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO - SME

OBJETIVO DO PROJETO
Disponibilizar acesso a internet nas salas de aula das escolas da RME.

Prefeitura Municipal de Curitiba

Contrato de Gestão 2012 - SME

INDICADORES	SITUAÇÃO INICIAL	META 2012
1) Percentual de salas de aula com internet (%)	8.60 (31/12/2008)	100
PRODUTOS DO PROJETO	**RESPONSÁVEL**	**META 2012**
1) Salas de aula com acesso a internet	ELOINA DE FATIMA GOMES DOS SANTOS/SME	2100

PROJETO 4: Qualidade da Educação Especial

GERENTE: RAQUEL RODRIGUES DE LIMA SIMAS
ÓRGÃO: SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO - SME

OBJETIVO DO PROJETO
Promover a inserção dos estudantes da modalidade de educação especial da Rede Municipal de Ensino no mercado formal de trabalho.

INDICADORES	SITUAÇÃO INICIAL	META 2012
1) Índice de inserção dos estudantes aptos e capacitados pela educação especial da Rede Municipal Ensino para o Mercado de Trabalho (%)	29.54 (31/12/2008)	31.82
PRODUTOS DO PROJETO	**RESPONSÁVEL**	**META 2012**
1) Estudantes inseridos no mercado de trabalho	IASKARA MARIA ABRAO/SME	184

PROJETO 5: Qualidade do Ensino

GERENTE: RAQUEL RODRIGUES DE LIMA SIMAS
ÓRGÃO: SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO - SME

OBJETIVO DO PROJETO
Melhorar a qualidade do Ensino na Rede Municipal de Educação

INDICADORES	SITUAÇÃO INICIAL	META 2012
1) Ampliação do número de CMEIs participantes das atividades educativas complementares (Un)	40 (00/00/0000)	60
2) Percentual de concluintes nos programas de atualização permanente para professores (%)	82.50 (31/12/2008)	82.50
3) Percentual de escolas com atividades educativas complementares (%)	100 (31/12/2008)	100
PRODUTOS DO PROJETO	**RESPONSÁVEL**	**META 2012**

1) Escolas com atividades educativas complementares.	MARIA JOSE RIPOL DINIZ SERENATO/SME	181
2) Atualização permanente para professores (vagas de capacitações)	ELOINA DE FATIMA GOMES DOS SANTOS/SME	45000
3) CMEIs participantes das atividades pedagógicas complementares	IDA REGINA MORO MILLEO DE MENDONCA/SME	60
4) Estudo de Avaliação das Atividades Educativas complementares ofertadas em contraturno	MARIA JOSE RIPOL DINIZ SERENATO/SME	60

PROJETO 6: Tecnologia da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação

GERENTE: RAQUEL RODRIGUES DE LIMA SIMAS
ÓRGÃO: SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO - SME

OBJETIVO DO PROJETO
Tecnologia da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação

INDICADORES	SITUAÇÃO INICIAL	META 2012
1) % de escolas que ofertam o Comunidade Escola, equipadas com pelo menos dois projetores multimídia ()	0	100
2) % Estudantes com acesso a notebooks ()	0	100
3) % de Escolas com equipamentos de informática renovados ()	0	85
PRODUTOS DO PROJETO	**RESPONSÁVEL**	**META 2012**
1) Equipamentos de informática substituídos	ELOINA DE FATIMA GOMES DOS SANTOS/SME	750
2) Projetores multimídia adquiridos para as escolas que ofertam o programa Comunidade Escola	ELOINA DE FATIMA GOMES DOS SANTOS/SME	34
3) Notebooks adquiridos para uso dos estudantes	ELOINA DE FATIMA GOMES DOS SANTOS/SME	20000

CURITIBA
PREFEITURA DA CIDADE

Prefeitura Municipal de Curitiba

Contrato de Gestão 2012 - SME

ANEXO 2 – QUADRO DO PROGRAMA BOM GOVERNO

PROGRAMA: Bom Governo

COORDENADOR: CARLOS HOMERO GIACOMINI
ÓRGÃO: SECRETARIA EXTRAORDINÁRIA MUNICIPAL DE PLANEJAMENTO - SEPLAN

OBJETIVO DO PROGRAMA
Promover a melhoria sistêmica da gestão do governo local.

INDICADORES	SITUAÇÃO INICIAL	META 2012
1) Pesquisa de Satisfação dos Serviços prestados pela PMC (un) (%)		3
2) Taxa de redução de Custeio Administrativo da PMC (%)		8

CURITIBA
PREFEITURA DA CIDADE

Prefeitura Municipal de Curitiba

Contrato de Gestão 2012 - SME

PROJETO 1: (2011/2012) Desenvolvimento da Gestão **GERENTE:** CARLOS HOMERO GIACOMINI **ÓRGÃO:** INSTITUTO MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA - IMAP		
OBJETIVO DO PROJETO Desenvolvimento e modernização da gestão		
PRODUTOS DO PROJETO	**RESPONSÁVEL**	**META 2012**
1) IDGP - Publicação de Boas Práticas de Gestão	MARCIA SCHLICHTING/IMAP	1
2) Relatório de Otimização / Descontinuidade de atividades de baixa efetividade da PMC	ANA CRISTINA WOLLMANN ZORNIG JAYME/SEPLAN	1
3) Plano de melhorias sobre o IDGP	MARCIA SCHLICHTING/IMAP	1
Produto 2: Relatório de Otimização / Descontinuidade de atividades de baixa efetividade da PMC		
2.1. Relatório sobre implementação de nova(s) atividade passível de descontinuidade (supressão de serviços-fim passíveis de descontinuidade; Otimização de processos de trabalho ou Substituição de serviços por serviços eletrônicos) - SME	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	05/11/2012
Produto 3: Plano de melhorias sobre o IDGP		
3.1. desenvolver plano de melhoria do IDGP para aplicação das ações em 2012	LILIANE CASAGRANDE SABBAG/SME	03/05/2012

PROJETO 2: (2011/2012) Desenvolvimento de Competências **GERENTE:** CARLOS HOMERO GIACOMINI **ÓRGÃO:** INSTITUTO MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA - IMAP		
OBJETIVO DO PROJETO Desenvolvimento de Competências		
INDICADORES	**SITUAÇÃO INICIAL**	**META 2012**
1) % de Cobertura em Educação Permanente (%)	75	100
2) Percentual de participações no DG - Desenvolvimento Gerencial (%)	70	80
PRODUTOS DO PROJETO	**RESPONSÁVEL**	**META 2012**

1) Programa de Desenvolvimento Gerencial	FRANCINE WOSNIAK/IMAP	1
2) Cobertura em Educação Permanente	FRANCINE WOSNIAK/IMAP	1
MARCOS DE ACOMPANHAMENTO	**RESPONSÁVEL**	**DATA**
Produto 1: Programa de Desenvolvimento Gerencial		
1.1. 80% de aproveitamento no Desenvolvimento Gerencial - DG 2012 (SME)	RAQUEL RODRIGUES DE LIMA SIMAS/SME	30/04/2012
1.2. 80% de aproveitamento no Desenvolvimento Gerencial - DG 2012 (SME)	RAQUEL RODRIGUES DE LIMA SIMAS/SME	31/08/2012
1.3. 80% de aproveitamento no Desenvolvimento Gerencial - DG 2012 (SME)	RAQUEL RODRIGUES DE LIMA SIMAS/SME	31/12/2012
Produto 2: Cobertura em Educação Permanente		
2.1. 1 curso servidor/ano - SME	LILIANE CASAGRANDE SABBAG/SME	31/12/2012

PROJETO 3: (2011/2012) Modernização da Gestão de Pessoas

GERENTE: MARIA DO CARMO APARECIDA DE OLIVEIRA
ÓRGÃO: SECRETARIA MUNICIPAL DE RECURSOS HUMANOS - SMRH

OBJETIVO DO PROJETO
Modernização da Gestão de Pessoas

INDICADORES	**SITUAÇÃO INICIAL**	**META 2012**
1) Pesquisa de Satisfação do Servidor (%)	(31/12/2010)	90
2) Percentual de HE e DSR reduzidas (definição no I Quadrimestre) (%)	(31/12/2010)	
PRODUTOS DO PROJETO	**RESPONSÁVEL**	**META 2012**
1) Relatório de Acompanhamento de HE / DSR na PMC	MARIA DO CARMO APARECIDA DE OLIVEIRA/SMRH	3
2) Relatório de ações de fortalecimento e ampliação dos canais de comunicação com o Servidor - Relatório	MARIA DO CARMO APARECIDA DE OLIVEIRA/SMRH	1

3) Relatório de ações de fortalecimento da Saúde Ocupacional - Relatório sobre melhorias e resultados	MARIA DO CARMO APARECIDA DE OLIVEIRA/SMRH	1
MARCOS DE ACOMPANHAMENTO	**RESPONSÁVEL**	**DATA**
Produto 1: Relatório de Acompanhamento de HE / DSR na PMC		
1.1. Definição do % de redução de HE / DSR - I Ciclo - SME	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	30/04/2012

PROJETO 4: (2011/2012) Qualificação da Receita e do Gasto

GERENTE: JOAO LUIZ MARCON
ÓRGÃO: SECRETARIA MUNICIPAL DE FINANÇAS - SMF

OBJETIVO DO PROJETO
Buscar excelência na qualificação da Receita e do Gasto na PMC

INDICADORES	**SITUAÇÃO INICIAL**	**META 2012**
1) Taxa de arrecadação de tributos sobre o valor orçado (%)		90
2) número contratos revisados com redução de valor (Un)		5
PRODUTOS DO PROJETO	**RESPONSÁVEL**	**META 2012**
1) Relatório de Redução de Custeio Administrativo da PMC	JOAO LUIZ MARCON/SMF	1
2) Relatório sobre novas ações de efetividade fiscal	JOAO LUIZ MARCON/SMF	1
3) Gestão de contratos - relatório de resultados da utilização do planejamento de compras e da utilização do Sistema de Preços Curitiba	SAMIRA CELIA NEME TOMITA/SMAD	1
MARCOS DE ACOMPANHAMENTO	**RESPONSÁVEL**	**DATA**
Produto 1: Relatório de Redução de Custeio Administrativo da PMC		
1.1. Atingir 16,07% de Redução de Custeio Administrativo - SME	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	30/04/2012
1.2. Atingir 16,07% de Redução de Custeio Administrativo - SME	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	31/08/2012
1.3. Atingir 16,07% de Redução de Custeio Administrativo - SME	DANIELE REGINA DOS SANTOS/SME	31/12/2012

CURITIBA
PREFEITURA DA CIDADE

Prefeitura Municipal de Curitiba

Contrato de Gestão 2012 - SME

ANEXO 3 – QUADRO DE AÇÕES INTERSETORIAIS

PROGRAMA: Promoção e Assistência Social

COORDENADOR: MARRY SALETTE DAL PRA DUCCI
ÓRGÃO: FUNDAÇÃO DE AÇÃO SOCIAL - FAS

OBJETIVO DO PROGRAMA
Prover proteção social para a população em situação de risco ou vulnerabilidade, acompanhá-la em programas de inclusão social e promover a sua emancipação.

INDICADORES	SITUAÇÃO INICIAL	META 2012
1) Percentual de famílias em situação de risco e vulnerabilidade cadastradas na FAS e atendidas. (%)	40 (31/12/2008)	60
2) Percentual de famílias que reduziram a vulnerabilidade social. (%)	10 (31/12/2008)	25

CURITIBA
PREFEITURA DA CIDADE

Prefeitura Municipal de Curitiba

Contrato de Gestão 2012 - SME

PROJETO 1: Amigo Curitibano

GERENTE: ANA LUIZA SUPLICY GONCALVES
ÓRGÃO: FUNDAÇÃO DE AÇÃO SOCIAL - FAS

OBJETIVO DO PROJETO
Promover a inclusão social das pessoas com deficiência e suas famílias.

INDICADORES	SITUAÇÃO INICIAL	META 2012
1) Percentual de pessoas com deficiência incluídas socialmente. (%)	0 (31/12/2008)	20
2) Atendimentos prestados à pessoas com deficiência e membros de suas famílias em ações intersetoriais preventivas, sócio-educativas e de reabilitação. (Un)	28000 (31/12/2008)	60000
PRODUTOS DO PROJETO	**RESPONSÁVEL**	**META 2012**
1) Isenção tarifária municipal concedida para pessoas com deficiência (Un.)	INES MARIA MASCHIO/URBS	7400
2) Participações de pessoas com deficiência em Cursos de Capacitação Profissional nos Liceus de Ofício (Un.)	DEISE SUELI DE PIETRO CAPUTO/FAS	300
3) Campanha e eventos de divulgação, sensibilização, socialização e prevenção para a pessoas com deficiência (Un.)	RUBENS LEONART/SEDPD	5
4) Pessoas com deficiência em situação de vulnerabilidade atendidas na Proteção Social Básica (Un.)	ANA LUIZA SUPLICY GONCALVES/FAS	3000
5) Pessoas com deficiência em situação de vulnerabilidade atendidas na rede conveniada (Un.)	ANA LUIZA SUPLICY GONCALVES/FAS	4500
6) Assessoramento técnico e atendimento à pessoa com deficiência e família (Un.)	RUBENS LEONART/SEDPD	1281
7) Qualificação e encaminhamento para emprego de pessoas com deficiência (Un.)	MARCOS ANTONIO DE SOUZA DIAS/SMTE	6073
8) Esporte e lazer para pessoas com deficiência (Un.)	ADILSON MIGUEL BASSAN/SMELJ	8000
9) Atendimento em necessidades educacionais das pessoas com deficiência (Un.)	CRISTIANI KREUSCH/SME	9000
10) Pessoas com Deficiência em situação de risco pessoal e social nos serviços de Proteção Social Especial (Un.)	MARCIA TEREZINHA STEIL/FAS	386
11) Credenciamento de pessoas com deficiência para utilização de vagas especiais (Un.)	ADAO JOSE LARA VIEIRA/SETRAN	1000

12) Atendimento odontológico para pessoas com deficiência (Un.)	RAQUEL FERRARO CUBAS/SMS	10500

PROJETO 2: Centro de Referência Especializado da Assistência Social - CREAS

GERENTE: MARCIA TEREZINHA STEIL
ÓRGÃO: FUNDAÇÃO DE AÇÃO SOCIAL - FAS

OBJETIVO DO PROJETO
Promover a superação da violação de direitos, o fortalecimento de vínculos familiares e a inclusão social.

INDICADORES	SITUAÇÃO INICIAL	META 2012
1) Número de pessoas em situação de risco com atendimento especializado (Un)	4500 (31/12/2008)	10000
2) Número de famílias em situação de risco com acompanhamento sistemático (Un.) ()	720 (18/12/2009)	3000
3) Número de famílias que superaram a situação de risco (Un.) ()	0 (18/01/2010)	1500
4) Número de pessoas que superaram a situação de risco pessoal e social (Un.) ()	450 (31/12/2008)	1500

PRODUTOS DO PROJETO	RESPONSÁVEL	META 2012
1) Atendimento especializado para famílias mediante Plano de Intervenção(Un.)	MARCIA TEREZINHA STEIL/FAS	2000
2) Atendimentos especializados às pessoas em situação de risco pessoal e social (Un.)	MARCIA TEREZINHA STEIL/FAS	40000
3) Orientação jurídico social para a população com direitos violados (% da demanda)	MARCIA TEREZINHA STEIL/FAS	100
4) Vagas nas modalidades de educação infantil e ensino fundamental para a população em situação de risco pessoal e social(% da demanda)	IDA REGINA MORO MILEO DE MENDONCA/SME	100
5) Atendimento de adolescentes encaminhados para inclusão em Programas de Prevenção ao uso de drogas (Un.)	ANTONIO LUIZ CORAT/SAM	150
6) Vagas em ações socioeducativas para adolescentes com medida socioeducativa em meio aberto encaminhados pelos CREAS(% de encaminhamentos)	ANA LUIZA SUPLICY GONCALVES/FAS	100

PROJETO 3: Família Curitibana (Rede Integrada de Atenção à Família)

GERENTE: ANA LUIZA SUPLICY GONCALVES
ÓRGÃO: FUNDAÇÃO DE AÇÃO SOCIAL - FAS

CURITIBA
PREFEITURA DA CIDADE

Prefeitura Municipal de Curitiba

Contrato de Gestão 2012 - SME

OBJETIVO DO PROJETO
Promover a transformação das condições de vida das famílias com maior índice de vulnerabilidade social.

INDICADORES	SITUAÇÃO INICIAL	META 2012
1) Novas famílias com maior índice de vulnerabilidade atendidas (Un.) ()	0 (31/12/2008)	2649
2) Número de famílias com maior índice de vulnerabilidade acompanhadas ou monitoradas (Un.) ()	0 (31/03/2009)	7000
3) Percentual de famílias atendidas com melhoria na situação de vulnerabilidade social (%). (%)	0 (31/12/2008)	15
PRODUTOS DO PROJETO	**RESPONSÁVEL**	**META 2012**
1) Vagas nas escolas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (% da demanda)	MARIA JOSE RIPOL DINIZ SERENATO/SME	100
2) Subsídio alimentar (% da demanda)	ELIO JOAO VENTURA/SMAB	100
3) Inclusão de famílias em programas habitacionais (% da demanda)	NEUCIMARY AMARAL/COHAB-CT	50
4) Participação em cursos de capacitação profissional (Un)	DEISE SUELI DE PIETRO CAPUTO/FAS	1050
5) Famílias com acompanhamento ou monitoramento familiar (Un)	ANA LUIZA SUPLICY GONCALVES/FAS	7000
6) Encaminhamento para documentação civil (% da demanda)	ANA LUIZA SUPLICY GONCALVES/FAS	100
7) Benefícios socioassistenciais (% da demanda)	ANA LUIZA SUPLICY GONCALVES/FAS	100
8) Ações socioeducativas (% de demanda)	ANA LUIZA SUPLICY GONCALVES/FAS	100
9) Atendimento em saúde (% de demanda)	RAQUEL FERRARO CUBAS/SMS	100
10) Vagas prioritárias na educação infantil para as famílias inseridas no projeto (% da demanda)	IDA REGINA MORO MILLEO DE MENDONCA/SME	70

PROJETO 4: Rede Solidária para o Morador de Rua

GERENTE: MARCIA TEREZINHA STEIL
ÓRGÃO: FUNDAÇÃO DE AÇÃO SOCIAL - FAS

CURITIBA
PREFEITURA DA CIDADE

Prefeitura Municipal de Curitiba

Contrato de Gestão 2012 - SME

OBJETIVO DO PROJETO Promover a inclusão social das pessoas em situação de rua.		
INDICADORES	**SITUAÇÃO INICIAL**	**META 2012**
1) Percentual de pessoas em situação de rua atendidas que melhoraram suas condições de vida. (%)	10 (31/03/2009)	10
2) Número de pessoas em situação de rua atendidas. (Un)	1095 (31/12/2008)	1400
3) Redução da incidência de chamadas da central 156 nos pontos de maior concentração de pessoas em situação de rua (%)	2030 (30/12/2009)	15
4) Percentual de pessoas em situação de rua que saíram dessa condição. (%)	10 (30/06/2009)	15
PRODUTOS DO PROJETO	**RESPONSÁVEL**	**META 2012**
1) Vagas em serviços de acolhimento integral (albergues, casas de apoio, casa de passagem, centros de convivência entre outros) (Un)	MARCIA TEREZINHA STEIL/FAS	1290
2) Turma de Educação de Jovens e Adultos com metodologia flexível para facilitar o acesso da população de rua (Un)	MARIA JOSE RIPOL DINIZ SERENATO/SME	1
3) Subsídio alimentar para pessoas em restabelecimento de vínculo famíliar e ou comunitário (% da demanda)	ELIO JOAO VENTURA/SMAB	100
4) Capacitação de equipe especializada permanente da Guarda Municipal para abordagem do morador de rua (Un)	DELVANIO SPECK MIRANDA/SMDS	1
5) Retaguarda de serviços de saúde organizada para os pólos de referência (Un)	ANNA PAULA LACERDA PENTEADO/SMS	2
6) Polos regionalizados ou Centros de Referência Especializados implantados (Un)	MARCIA TEREZINHA STEIL/FAS	2
7) Encaminhamento para benefícios socioassistenciais de pessoas em situação de rua que necessitarem (% da demanda)	MARCIA TEREZINHA STEIL/FAS	100
8) Encaminhamento para documentação civil (% de demanda)	MARCIA TEREZINHA STEIL/FAS	100
9) Abordagem integrada nos pontos com maior concentração de pessoas em situação de rua (Un)	MARCIA TEREZINHA STEIL/FAS	150