



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**ÁUREA PENICHE MARTINS**

**O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (PDE/MEC) E SUA  
EFETIVAÇÃO POR MEIO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR)  
EM SÃO MIGUEL DO GUAMÁ (PA)**

**Belém/PA  
2012**

**ÁUREA PENICHE MARTINS**

**O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (PDE/MEC) E SUA  
EFETIVAÇÃO POR MEIO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR)  
EM SÃO MIGUEL DO GUAMÁ (PA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, vinculado à linha de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ney Cristina Monteiro de Oliveira.

**Belém/PA  
2012**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –**  
Biblioteca Profª Elcy Rodrigues Lacerda / Instituto de Ciências da Educação / UFPA, Belém-PA

---

Martins, Áurea Peniche.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/MEC) e sua efetivação por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) em São Miguel do Guamá (PA); orientadora, Profª Drª Ney Cristina Monteiro de Oliveira. – 2012.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2012.

1. Educação e Estado – São Miguel do Guamá (PA). 2. Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil). 3. Plano de Ações Articuladas (São Miguel do Guamá). I. Título.

CDD – 22. ed.: 379.8115

---

**ÁUREA PENICHE MARTINS**

**O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (PDE/MEC) E SUA EFETIVAÇÃO POR MEIO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) EM SÃO MIGUEL DO GUAMÁ (PA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ney Cristina Monteiro de Oliveira – UFPA  
Orientadora

---

Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Dileno Dustan Lucas de Souza – UFJF-MG.  
Membro - Examinador Externo

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Terezinha de Fátima Andrade Monteiro dos Santos – UFPA  
Membro - Examinador Interno

Avaliado em \_\_\_\_/\_\_\_\_/2012

Conceito \_\_\_\_\_

***À minha filha Sofia Valentina, que em sua ingenuidade foi muito resiliente nesse momento do mestrado, suportando minhas ausências. Tornando, assim, meu arrimo, minha fortaleza constante.***

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me amar incondicionalmente, por me conceder a graça de viver e por me dar forças para concluir este momento da minha vida.

Ao meu pai, Raimundo Martins, *in memoriam* e especialmente a minha mãe, Josefina Peniche Martins, que me ensinou o caminho certo por onde eu deveria andar, sem ela jamais conseguiria ter chegado até aqui.

A minha filha Sofia Valentina, por ser resiliente à minha ausência, por ela eu sempre me fortalecia.

Ao meu irmão Adalberto, especialmente às minhas irmãs Ana Cristina, Adriana, Antonia e Ana Paula, que sempre preocupados comigo foram meu auxílio e meu arrimo.

Ao meu marido Tiago Barbosa Fernandes por me apoiar até onde a tolerância lhe permitiu.

A todos meus familiares por me apoiarem sempre e cuidarem da minha filha durante minha ausência.

À dona Socorro e a minha prima, Luciléia Peniche, por também assumirem os cuidados de mãe para com a minha filha.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ney Cristina Monteiro de Oliveira, por quem tenho profunda admiração e respeito, pois sempre com muito profissionalismo e afeto me conduziu sem reservas nesse caminho de pedras, assim me ensinou a amorosidade na relação professor-aluno. Foste para mim muito mais que professora ou educadora, foste mãe, irmã e amiga. Foste uma benção de Deus na minha vida acadêmica. Do fundo do coração te agradeço por me fazer acreditar que eu sou capaz.

Ao amigo Glauber Ranieri Martins grande incentivador do meu ingresso no mestrado.

À instância de Governo Estadual e Municipal por me licenciarem para cursar o Mestrado.

À Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Pará (FAPESPA) por financiar essa pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de São Miguel do Guamá e aos sujeitos entrevistados, pois apesar das mudanças no cenário político local não se furtaram a contribuir com essa pesquisa.

Aos meus amigos equipistas e encontristas pelo apoio espiritual sem o qual tudo seria mais difícil.

Agradeço também à turma de mestrado/2010, meus companheiros e minhas companheiras de curso e percurso.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial aos da Linha de Políticas Públicas por mediarem o conhecimento.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Terezinha de Fátima Andrade Monteiro dos Santos por valorizar e incentivar a inserção dos alunos advindos do interior do Estado do Pará no PPGED/PA e por contribuir desde o Seminário de Dissertação III para o enriquecimento teórico-metodológico dessa pesquisa.

Ao Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Dileno Dustan Lucas por aceitar o convite para avaliar essa dissertação e com muita seriedade e respeito contribuiu teoricamente para a produção dessa dissertação.

Ao Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Gilmar Pereira por fazer a diferença no curso de Mestrado em Educação da UFPA fazer a diferença associando o rigor acadêmico à valorização e respeito ao ser humano, tão necessários para a convivência entre as pessoas.

À equipe do PAR-Amazônia/UFPA: Prof.<sup>o</sup> Alberto Damasceno, Prof.<sup>a</sup> Emina Santos, Adriana Dias e Vanessa Costa pelas valiosas informações teórico - práticas sobre a operacionalização do PAR.

Ao grupo de pesquisa GESTAMAZON, especialmente ao Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Orlando Nobre e a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Socorro Coelho pelo incentivo e carinho durante o curso de Mestrado e por dedicarem seu trabalho intelectual para contribuírem com a prática da educação desenvolvida nos municípios paraenses.

À Secretaria da Pós-Graduação em Educação por serem sempre solícitos, em especial à querida Conceição pela atenção e carinho sempre.

Às amigas e aos amigos do peito que durante o mestrado conquistei, que nos conquistamos mutuamente Crisolita, Ana Maria, Lucenil, Riane, Alexandre, João, Iza e Adriane: vocês dividiram comigo o bônus e ônus desse Mestrado, sem vocês eu não teceria essa manhã. Meus amores, não tenho palavras para agradecer a eles.

À querida amiga Heloísa Bahia por seu apoio intelectual, moral e espiritual, você também teceu essa manhã comigo. Muito obrigada!

À dona Benvinda, à Flavia e à Zene, minha cunhada, que no vai e vem do mestrado me acolheram em suas casas e também espiritualmente me fortaleceram.

À professora Maria de Belém que no “cursinho” de inglês instrumental me ensinou a paciência e respeito aos alunos. Sem seus ensinamentos eu não teria qualificado essa dissertação. Obrigada de coração!

À professora Thereza Carvalho que gentilmente revisou parte desse trabalho.

Agradeço a Nossa Senhora do Perpétuo e a Santo Expedito, por neles encontrar amparo nos momentos de aflição e desespero.

Enfim, a você que de alguma forma contribuiu para que fosse possível viver e vencer esse mestrado.



*“Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos*

*E se encorpando em tela, entre todos,  
se erguendo tenda, onde entrem todos,  
se entretendendo para todos, no toldo  
(a manhã) que plana livre de armação.  
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo  
que, tecido, se eleva por si: luz balão”.*

João Cabral de Melo Neto

## RESUMO

Este estudo é sobre O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/MEC), lançado no segundo mandato do Governo Lula (2006-2010). A sua efetivação se deu por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) no município de São Miguel do Guamá (Pará). Nosso objetivo é compreender e analisar como o PDE se implanta e vem se efetivando através da Secretaria Municipal de Educação de São Miguel do Guamá enfatizando o regime de colaboração na promoção de Políticas Públicas Educacionais no município no período de 2008 a 2011. A metodologia utilizada nessa pesquisa é qualitativa para isso utilizamos a revisão bibliográfica para a sustentação da temática no trabalho empírico e de análise documental, de entrevista semiestruturada e observação não participante. O PAR se constitui enquanto ferramenta de planejamento e ações que tem como propósito melhorar a qualidade da educação, permitindo uma relação direta entre Governo Federal e Governo Municipal. Em São Miguel do Guamá, o PAR segundo os entrevistados representou um avanço considerável na qualidade da educação, pela oferta de cursos e pela disponibilização de recursos técnicos e financeiros para as escolas, ao mesmo tempo que levou a SEMED ao planejamento e aplicação do Projeto Político Pedagógico das escolas, porém, esses avanços se desenvolveram por meio de imposição do Governo Federal ao Governo Municipal, devido o seu baixo IDEB e culminou em perda de autonomia municipal e adoção de medidas involuntárias por parte da comunidade escolar.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais, Plano de Desenvolvimento da Educação, Plano de Ações Articuladas, Regime de Colaboração, São Miguel do Guamá.

## ABSTRACT

This study on The Development Plan of Education (PDE / MEC), launched in the second term of the Lula Government (2006-2010) and its implementation through the Joint Action Plan (RAP) in São Miguel do Guamá (Para) aiming to understand and analyze how the PDE implants and has been effecting the city Department of Education Sao Miguel do Guamá emphasizing the procedure for cooperation in the promotion of Public Policy Education in the city during the period 2008 to 2011. The methodology consisted of qualitative research and literature review was used to support the theme and field research drawing on documentary research, the semi-structured and non-participant observation. The PAR is constituted as a tool for planning and actions that seek to improve the quality of education, allowing a direct relationship between the Federal Government and Municipal Government. In São Miguel do Guamá PAR according to the respondents represented a considerable advance in the quality of education by offering courses and by providing technical and financial resources for schools, while SEMED led to the planning and implementation of Project Political schools, however, these advances have been developed through the imposition of the Federal Government municipal Government and resulted in loss of municipal autonomy and involuntary adoption of measures by the school community, among others, issues that must be overcome for effective democratic management education in Sao Miguel do Guama.

**Keywords:** Public Policies, Educational Development Plan for Education, Collaboration System, São Miguel Guamá.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>1 O MUNICÍPIO DE SÃO MIGUEL DO GUAMÁ COMO EXECUTOR DAS POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O PAPEL DO ESTADO NA CONDUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS</b> .....	<b>25</b>
1.1 O município em questão: a execução das Políticas Públicas Educacionais em São Miguel do Guamá .....	<b>25</b>
1.2 O Estado nacional em questão .....	<b>33</b>
1.2.1 Estado: lugar de conflitos .....	<b>34</b>
1.3 Compreendendo Políticas Públicas .....	<b>39</b>
1.3.1 Federalismo brasileiro: centralização e descentralização na organização do Estado .....	<b>41</b>
1.3.2 Centralização e Descentralização nos anos 1990 .....	<b>49</b>
1.4 O município: novo nível federativo de governo .....	<b>61</b>
<b>2 O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO/PDE: POLÍTICA PÚBLICA NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES COLABORATIVAS</b> .....	<b>66</b>
2.1 Reformas de Estado e Regime de Colaboração .....	<b>67</b>
2.1.1- Regime de colaboração na educação: há evidências históricas de construção ou recusa? .....	<b>69</b>
2.2 Regime de colaboração e os constitutivos legais .....	<b>72</b>
2.3 Relação da União com os municípios: O PDE no município de São Miguel do Guamá .....	<b>78</b>
2.4 O Plano de Ações Articuladas/ PAR: caracterização .....	<b>88</b>
<b>3 O PDE NO MUNICÍPIO DE SÃO MIGUEL DO GUAMÁ: ARTICULAÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO E METAS ALCANÇADAS POR MEIO DO PAR</b> .....	<b>97</b>
3.1 O Plano de Ações Articuladas (PAR) do município de São Miguel do Guamá: da implantação a execução .....	<b>99</b>
3.1.1. Chegada do PAR em São Miguel do Guamá e as repercussões na Secretaria Municipal de Educação .....	<b>108</b>
3.1.2 O PAR enquanto articulador do regime de colaboração na educação entre o Governo Federal via MEC e o município de São Miguel do Guamá via SEMED ..	<b>119</b>
<b>4 AS DIFICULDADES E OS DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DO PAR EM SÃO MIGUEL DO GUAMÁ</b> .....	<b>128</b>
4.1 A materialidade do PAR em São Miguel do Guamá .....	<b>136</b>
4.1.1 As quatro grandes dimensões do PAR de São Miguel do Guamá: o que dizem o documento e os sujeitos da pesquisa .....	<b>147</b>
4.2 As percepções dos sujeitos sobre o PAR .....	<b>150</b>
4.2.1 O Projeto Político Pedagógico (PPP) nas escolas do município e o Plano de Ações Articuladas (PAR) .....	<b>152</b>
4.2.2 Participação e Não Participação nas discussões acerca da Educação no Município de São Miguel do Guamá .....	<b>147</b>
4.3 O PAR em SMG avanços para a Educação e suas controvérsias .....	<b>155</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>160</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>165</b>

## APÊNDICE

## ANEXO

## **ABREVIATURAS E SIGLAS UTILIZADAS**

BRALF – Brasil Alfabetizado

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAUC – Serviço Auxiliar de Informações para Transferências Voluntárias

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

CPF – Cadastro de Pessoa Física

DRU – Desvinculação das Receitas da União

EGPA – Escola de Governo do Estado do Pará

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

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

GESTAR – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LSE – Levantamento da Situação Escolar

MDE – Órgão Municipal Responsável pela Gestão dos Recursos de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

MEC – Ministério da Educação

MONIPAR – Manual Técnico-operacional do Módulo de Monitoramento do Plano de Ações Articuladas

ONGS - Organizações Não Governamentais

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PAR – Plano de Ações Articuladas

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDE-ESCOLA – Plano de Desenvolvimento da Escola

PES – Plano Estratégico da Secretaria

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PR – Partido da República

PRADIME – Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação

PRÓ-CONSELHO – Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação

PRÓ-INFÂNCIA – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional

PROLETRAMENTO – Programa de Formação Continuada de Professores para a Melhoria da Qualidade de Aprendizagem da Leitura/Escrita e Matemática nos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SEMED-SMG – Secretaria Municipal de Educação de São Miguel do Guamá

SIMEC - Sistema de Monitoramento do MEC

SINDICER-SMG – Sindicato dos Ceramistas de São Miguel do Guamá.

SINTEPP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará

SMG – São Miguel do Guamá

SUS – Sistema Único de Saúde

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFRA - Universidade Federal Rural da Amazônia

UNAMA – Universidade da Amazônia

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação é resultado da pesquisa intitulada **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/MEC) e sua efetivação por meio do PAR em São Miguel do Guamá (PA)**. Nossas inquietações acerca das Políticas Públicas Educacionais começaram no final da década de 1990 do século XX, quando finalizávamos o curso de Pedagogia, cuja pesquisa para fins de elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso teve como objeto de estudo a política de condução da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa escolha também teve forte relação com a minha experiência com essa modalidade de ensino no município de São Miguel do Guamá/Pará.

Mais tarde, em 2007, quando começamos a atuar na esfera pública no cargo de supervisora escolar no município de Santa Maria do Pará, passou a nos inquietar o movimento de planejamento das atividades desenvolvidas no interior da escola. Nesse período ingressamos no curso de Especialização em Gestão Escolar, no qual tomou por objeto de estudo a Gestão Escolar e sua relação com o Planejamento Escolar.

As interrogações em torno dessa temática se intensificaram quando assumimos o cargo de técnico em Assuntos Educacionais na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA) com lotação na Escola de Ensino Médio em São Miguel do Guamá onde trabalhamos atualmente. Nesse espaço nos deparamos com uma situação caótica de cunho administrativo-pedagógica advinda da falta da efetivação de Políticas Públicas Educacionais voltadas para esse nível de ensino da Educação Básica e mediante a essa realidade sentimos necessidade de compreender o processo de elaboração e efetivação dessas políticas.

Essas inquietações nos conduziram ao Mestrado em Educação na linha de pesquisa de Políticas Públicas Educacionais. Inicialmente nos propusemos a investigar sobre Planejamento Participativo e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Pública com o objetivo de analisar a participação dos professores das séries iniciais no planejamento, como pressuposto da organização do trabalho pedagógico na escola pública no município de Santa Maria do Pará.

Contudo, mediante levantamento de produções acadêmicas sobre a temática inicial da pesquisa, e após avaliações sobre o projeto inicial nas disciplinas do



mestrado, constatamos que empreender uma pesquisa nessa direção não traria tão novos elementos para a pesquisa em educação no Estado do Pará.

A partir de então nos propusemos a estudar o Plano de Desenvolvimento de Educação – PDE, uma política pública “nova” e suas possíveis implicações na educação pública municipal paraense, uma temática ainda não estudada no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pará.

Neste sentido, elaboramos nova proposta de pesquisa apresentando um tema que se relaciona à política pública do Plano Nacional de Educação (PNE), implantada em abril de 2007, no segundo mandato do Governo Lula (2006/2010), a partir das experiências vivenciadas no município paraense de São Miguel do Guamá.

Tomando como ‘pano de fundo’ esse tema, direcionamos o nosso foco de análise para o Plano de Ações Articuladas (PAR) que é caracterizado como uma ferramenta de planejamento por meio da qual são fornecidos instrumentos para que o município se torne apto a receber as ações/programas do PNE. Em linhas gerais podemos inferir que o PAR representa a materialização do PNE no município. Outra questão que permeia o tema é o regime de colaboração, enquanto relação de colaboração entre os entes federados, compreendido como elemento de promoção de políticas públicas educacionais.

A relevância desse estudo se configurou a partir do lançamento do PNE e as novas relações que seriam travadas entre os entes federados, uma vez que o Governo Federal passaria a se relacionar diretamente com os municípios de forma cooperada para a implementação de uma política pública pautada em ações e/ou programas que se destinariam a melhorar a qualidade da educação considerando todos os níveis e modalidades de ensino<sup>1</sup>, diferentemente da relação estabelecida entre os entes federados por meio do Fundef que atendia apenas ao Ensino Fundamental.

Compreender e analisar o comportamento do município diante dessa nova realidade nos suscitou interesse particular, uma vez que, atuando profissionalmente na esfera municipal, visualizamos as exigências de mudança na postura do

---

<sup>1</sup> O PNE não inaugura essa dinâmica de relação entre a União e as outras esferas de governo, uma vez que por meio do Fundef o Governo Federal se relacionava diretamente com Estados e Municípios, mas é uma política pública educacional que reúne programas que ampliam o raio de ação do MEC para atender todos os níveis e modalidades de ensino (SAVIANI, 2010).

município em direção à gestão das ações a serem desenvolvidas no cenário educacional local.

Igualmente, foi relevante estudar a temática em questão, pois é importante para a academia conhecer a região com suas particularidades e as estratégias governamentais que lá são implementadas. Assim, esta pesquisa foi uma oportunidade de ampliar conhecimentos teórico-metodológicos, bem como de produzir conhecimentos científicos, os quais poderão contribuir com outras pesquisas, bem como contribuir com a compreensão desse processo em São Miguel.

Outrossim, cabe também dizer da importância social deste estudo pelo fato de haver poucas pesquisas em nível nacional em torno do Plano de Desenvolvimento da Educação e não encontramos pesquisas que evidenciem a temática nos municípios do Estado do Pará, especificamente no município de São Miguel do Guamá, uma vez que a esfera municipal é concebida como lugar “por excelência” de concretização dessa política.

A escrita desta dissertação nos levou a percorrer alguns caminhos que nos aproximassem ao tema do PDE:

Primeiro: realizamos um levantamento bibliográfico, seguido da revisão da literatura, relativo ao Plano de Desenvolvimento da Educação para melhor definirmos nosso objeto de estudo. Assim foi possível destacar os estudos de Saviani (2007 e 2009), que faz uma análise crítica dessa Política do MEC; Gadotti (2008), que resgata os Planos Nacionais de Educação e analisa detalhadamente o PDE; Abreu (2010), no qual realizou uma avaliação da política de educação do Governo Lula em seus dois mandatos; Krawczyk (2008) discute o papel do Estado, as relações que se estabelecem entre as diferentes esferas de governo e a instituição escolar; Camini (2010), que recupera a trajetória do federalismo no Brasil e discute a relação do MEC com os entes federados na Política do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação na fase inicial de sua implantação.

Ainda destacamos a importância do levantamento de documentos como o livro sobre o PDE: O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas (2007), o Plano Nacional de Educação – PNE (2000), Plano de Ações Articuladas do Município (2008), Conferência Nacional de Educação/CONAE (2010). Tais referências nos proporcionaram definir e problematizar o objeto de estudo em questão.

O Objeto de pesquisa é o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), materializado por meio do PAR enfatizando a relação de colaboração entre os entes federados no município de São Miguel do Guamá/PA, no período de 2008 a 2011.

Diante disso, nossas inquietações culminaram na construção do problema da pesquisa e que se assentou em buscar compreender como o PDE vem se efetivando no município de São Miguel do Guamá, por meio do PAR, de modo a articular o regime de colaboração para a promoção de políticas públicas educacionais neste município, no período de 2008 a 2011?

Elaborado o problema de pesquisa tivemos necessidade ainda de acrescentar outras questões norteadoras, a saber: a relação estabelecida entre os entes federados (União e municípios) por meio do PDE pode se configurar em regime de colaboração? Como o PDE promove essa articulação no município de São Miguel do Guamá? As metas traçadas pelo Governo Federal, por meio do PDE, correspondem às necessidades educacionais do município de São Miguel do Guamá?

Essas questões nos possibilitaram as análises necessárias para o entendimento do PDE enquanto política de governo para a promoção de políticas públicas educacionais no país, e principalmente para compreendermos como está estabelecida hoje a relação entre os entes federados de modo a assegurar que tais políticas se efetivem no município de São Miguel do Guamá.

Neste sentido, o objetivo da pesquisa é *investigar como o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE vem se efetivando, por meio do PAR, no município de São Miguel do Guamá a partir do regime de colaboração na promoção de políticas públicas educacionais no período de 2008 a 2011*. E com isso analisar se a relação estabelecida pode se configurar como regime de colaboração e entender se o PDE promove essa articulação a partir das metas traçadas pelo Governo Federal a partir das necessidades educacionais do município de São Miguel do Guamá.



**Figura 01** – Rio Guamá, orla de São Miguel do Guamá. **Fonte:** Arquivo pessoal, 2011.



**Figura 02** – BR 010, onde está o monumento de São Miguel Arcanjo. **Fonte:** Arquivo pessoal, 2011.

Instrumentalizados das técnicas de coleta e análise de dados, lançamo-nos ao campo de pesquisa. Definimos o *lôcus* da pesquisa para o município de São Miguel do Guamá, uma vez que vivemos no espaço territorial desse município e estamos profissionalmente inseridos no sistema educacional municipal. E mediante participação em reuniões referente ao PAR (Plano de Ações Articuladas)<sup>2</sup> visualizamos que o PDE em sua dinâmica de relação do Governo Federal com os

---

<sup>2</sup> O Plano de Ações Articulada – PAR – é o mecanismo pelo qual são operacionalizados os programas/ações estabelecidas no PDE. É desenvolvido pelos entes federados com assessoria do Ministério da Educação e executado sob a responsabilidade das gestões locais (ADRIÃO E GARCIA, 2008).

municípios, encontra em São Miguel lugar propício para a implementação de programas/ações estabelecidas pelo Plano. Estas singularidades nos permitem informações em torno da efetivação do Plano de maneira acessível e com certa rapidez nesse município.

No tocante ao percurso metodológico depreendemos que o PDE se materializa no contexto concreto do município e que, portanto, no intuito de apreendermos em sua concretude, pensamos que é de fundamental importância a inserção do pesquisador nesse espaço, para então fazermos o exercício de dar a ele um significado a partir da análise desse contexto real que carrega de outros sujeitos diferentes significados e contradições, uma vez que não conseguiremos *compreender como o PDE vem se materializando no município de São Miguel do Guamá na promoção de políticas públicas* sem essa inserção real no município.

Por isso, nossa pesquisa está baseada no paradigma epistemológico que enfatiza a pesquisa qualitativa, uma vez que nos possibilita a análise da realidade educacional no município de São Miguel do Guamá.

Segundo Chizzotti (1991) a abordagem qualitativa parte do fundamento que:

Há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o mundo real e o objeto, um vínculo indissolúvel entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (1991, p. 79).

Para Mazzotti e Gewandszajer (1998), as pesquisas qualitativas se caracterizam principalmente por carregar em sua tradição a compreensão ou interpretação, assim o conhecimento do comportamento das pessoas, suas percepções não se dão de imediato, portanto, precisam ser desvelados.

Foi de nosso interesse não apenas analisar como o PDE se operacionaliza no município em questão e como se dá a relação entre os entes federados com relação ao PDE, mas também buscamos desvelar comportamentos, percepções para compreender e interpretar como essa relação contribui para indicar políticas públicas educacionais para município estudado.

Para a explicitação inicial do nosso problema de pesquisa e para a delimitação de nossos objetivos, realizamos a revisão bibliográfica por meio da qual *se coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos no seu horizonte de interesse* (MINAYO, 199, p.53). Explicitamos que a revisão da bibliografia é uma constante na nossa pesquisa, por meio desse instrumento os nossos desejos de conhecer a concretização do PDE no município de São Miguel do Guamá se deparam com aqueles que têm se ocupado de escrever sobre este horizonte tão novo.

Como técnica de pesquisa, optamos pela realização de uma pesquisa de campo no município de São Miguel do Guamá. Segundo Marconi e Lakatos (1996) esta técnica de pesquisa tem por objetivo conseguir informações para responder a um problema ou descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. A referida técnica se revelou importante para conseguirmos informações e conhecimentos para responder ao problema de como o PDE vem se operacionalizando no sentido de possibilitar a implementação de políticas públicas educacionais no município de São Miguel do Guamá.

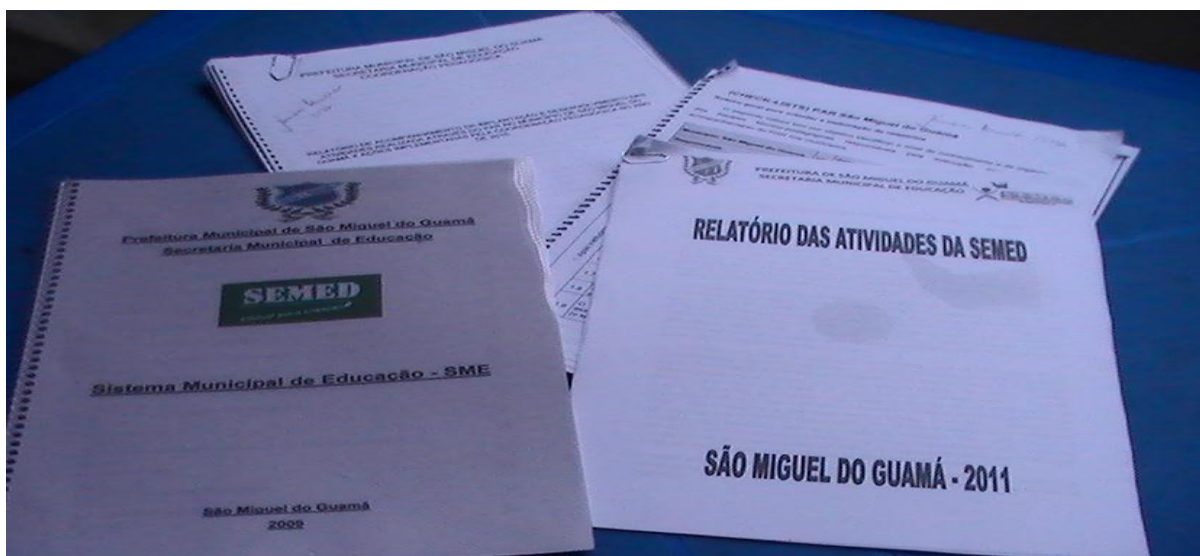
Entendemos que a inserção no município foi importante, pois é nesse espaço que as ações do PDE ganham concreticidade. Por outro lado ao analisar o documento do MEC denominado “O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas” que foi lançado em outubro de 2007, Saviani (2009, p.24), como já dissemos anteriormente, ressalta que ao definir como um dos eixos do Plano a “territorialidade”, elege o município como território privilegiado.

Consideramos que a pesquisa de campo foi imprescindível para nos possibilitar conhecer a essência do desenvolvimento do PDE no município no contexto dessa relação entre os entes federados, dado como um fenômeno novo, uma vez que o lançamento do plano no país data do ano de 2007 e se instaura no município de São Miguel a partir de 2008.

Para tomarmos conhecimento desse horizonte, nos inserimos no universo da pesquisa com a proposição de coletar dados. E para este fim utilizamos três instrumentos que foram: o levantamento documental, as entrevistas e a observação.

Os documentos analisados foram: o Plano de Ações Articuladas – PAR do município; o Plano Estratégico da Secretaria de Educação – PES – da Secretaria de Educação do Município; o Decreto Nº 6.094 (Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação); Termo de Cooperação Técnica, Relatórios de Acompanhamento da

Implantação e Desenvolvimento do PAR no Município (*Check-list* do PAR no município, Relatório da situação do PAR no município); Plano Municipal de Educação; Decretos, Resoluções, pronunciamentos oficiais, resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, entre outros que se apresentaram no decorrer da pesquisa.



**Figura 03** – Documentos levantados na SEMED em São Miguel do Guamá. **Fonte:** Arquivo pessoal, 2011.

Os documentos mencionados acima nos possibilitaram conhecer como estão definidos as ações/programas dentro dessa política de educação em nosso país.

Para coletar dados que não encontramos nos documentos, nos utilizamos das entrevistas, além do que esta técnica nos permite fazer observações sobre a aparência e comportamento dos sujeitos.

As entrevistas nos auxiliaram para que os sujeitos envolvidos no processo de implementação dessa política educacional verbalizassem como tal política se efetiva no município. Neste sentido, nos interessou conhecer o significado que o entrevistado dá a este fenômeno, utilizando seus próprios termos. Para tanto, utilizamos a entrevista semiestruturada, pois nos permitiu elaborar algumas questões sobre o tema, mas ao mesmo tempo deixar o entrevistado livre para se posicionar sobre assuntos correlacionados ao tema principal, conforme Pádua (2004, p.70). Portanto, compomos um roteiro de entrevista com 13 questões e entrevistamos seis (06) pessoas.

Cabe registrar que o município passou por uma reconfiguração política no que diz respeito à gestão, onde houve mudança de prefeito no ano de 2010 devido à cassação por crime eleitoral do prefeito eleito nas eleições de 2008. E como reflexo desse cenário houve mudança de gestor na Secretaria Municipal de Educação. Portanto, nós optamos por entrevistar os três secretários de Educação que estiveram à frente da SEMED no período de 2008 a 2011. Assim, entrevistamos o primeiro secretário que participou do nascedouro da política. Em seguida, o segundo secretário que fez parte do momento de implementação. Vale ressaltar que não entrevistamos o atual secretário porque ele havia tomado posse durante o período de encerramento da coleta de dados. Ainda são sujeitos das entrevistas: 2 (dois) técnicos da Secretaria de Educação, 1(um) membro do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará- SINTEPP e o diretor de Ensino do município. Para preservação do anonimato dos entrevistados, decidimos nomeá-los a partir do cargo na estrutura educacional do município, assim os sujeitos entrevistados serão convocados ao longo do texto de: Secretário de Educação I, Secretário de Educação II, Diretor de Ensino, Técnico do PAR I, Técnico do PAR II, Membro do SINTEPP.

Para a coleta de informações frequentamos também reuniões, palestras, conferências, formações ofertadas pelo município. Então, a observação se constitui em outro instrumento importante para coleta, uma vez que nos possibilita obter informações e dados que não são mostrados pelos documentos ou pelos entrevistados. Então, a observação nos possibilitou fazer o exercício de interpretar, de desvelar, de analisar como o PDE está sendo de fato concretizado no município de São Miguel do Guamá, em sua relação com o Governo Federal para promover políticas públicas educacionais locais. Para Marconi e Lakatos (2007, p.275):

A observação permite conseguir informações utilizando os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver ou ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar.

Assim, empreendemos a observação não participante por meio da qual o pesquisador toma contato com a realidade estudada, mas não se integra a ela, é um expectador. O pesquisador presencia o fato, mas não participa dele (MARCONI E LAKATOS, 1996). Contudo, a observação é consciente, ordenada, a fim de obter a real percepção da aceitação ou recusa do plano.



Diante dos dados coletados, a nossa pesquisa, que consiste na produção do conhecimento sobre uma política pública educacional brasileira, especificamente sobre os fatores históricos e sociopolíticos que circundam a efetivação do PDE no município, resultou em três capítulos:

No primeiro, abordamos o histórico das relações federadas com ênfase na oscilação entre centralização e descentralização/cooperação na condução das políticas públicas educacionais. E nesse contexto analisamos o papel do Estado na condução das políticas públicas, assim destacamos que é possível que o Estado se posicione no sentido de ser provedor das políticas públicas educacionais. Dessa forma, destacamos que o PDE se apresenta como uma iniciativa do Estado recuperar sua capacidade de condução das políticas públicas.

No segundo, descrevemos e analisamos os documentos existentes acerca do PDE, tomamos por base as bibliografias que tecem críticas a esses documentos. Trazemos o discurso oficial e as críticas aos documentos sobre o PDE. Nesse sentido, fazemos referências aos programas do PDE existentes no município. Por meio dessas referências abordamos a relação existente entre União e municípios. Neste capítulo analisamos que o PDE se apresenta como uma possível materialização de uma nova relação entre os entes federados, pautada pelo princípio da cooperação, onde o município aparece como elemento fundamental na concretização dos objetivos dessa política e a sociedade civil organizada se faz presente nesse processo pelo qual “todos” se mobilizam para promover políticas públicas educacionais. Nesse contexto, fazemos uma caracterização do PAR enquanto instrumento de planejamento para a efetivação do PDE no município.

E no terceiro e no quarto capítulos descrevemos e analisamos o PAR do município de São Miguel do Guamá. Abordamos que é por meio dessa ferramenta de Planejamento que são pautadas todas as ações do PDE a serem executadas em parceria União-município. Mediante a descrição do PAR de São Miguel do Guamá, analisamos as ações diagnosticadas, programadas e executadas no município e como se dá o processo de conformação desse instrumento de planejamento no município. Abordamos quais programas/ ações existiam antes do PDE e após o PDE; o que o PDE inaugurou enquanto política pública educacional para o município; confirmamos se as políticas implantadas por meio do PDE é o que São Miguel realmente precisava.

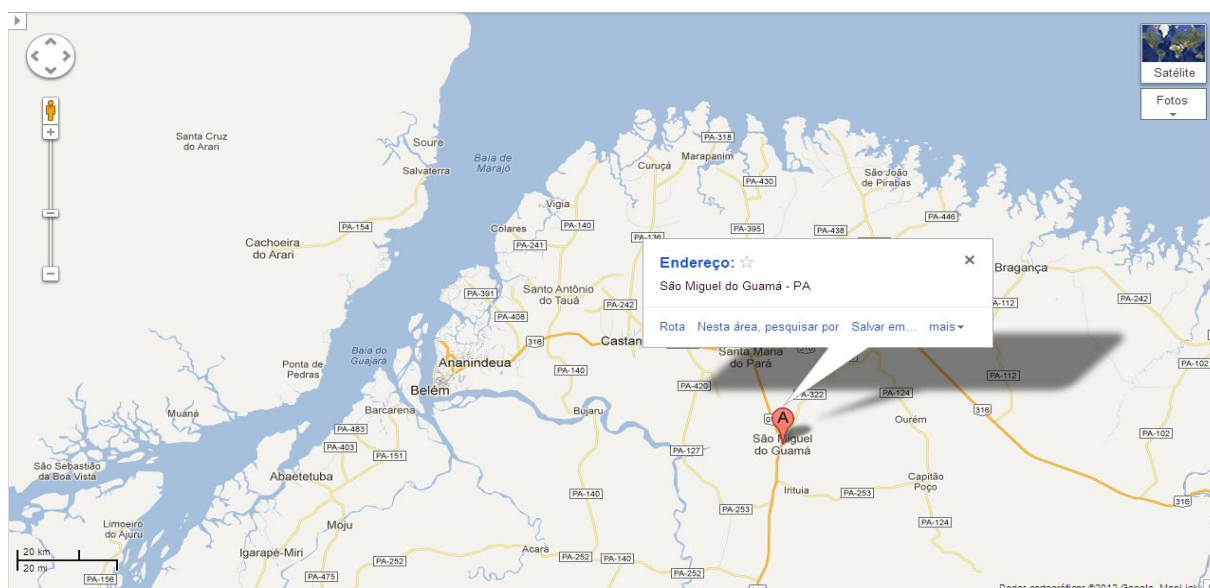
As entrevistas e documentos foram bases fundamentais para o desenvolvimento desse terceiro capítulo. Registramos que a reconfiguração política do município em 2010 no que diz respeito à mudança de prefeito fora do pleito eleitoral, representou mudanças em todos os setores da administração municipal, como no caso específico da Secretaria Municipal de Educação e como reflexo desse contexto esse departamento mudou de secretário por três vezes. Então, este cenário sociopolítico municipal, em constante modificação, constituiu-se em elemento definidor do andamento do PDE no município.

# 1 O MUNICÍPIO DE SÃO MIGUEL DO GUAMÁ COMO EXECUTOR DAS POLÍTICAS DE DESCENTRALIZAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O PAPEL DO ESTADO NA CONDUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Ao longo do percurso histórico de construção e efetivação de políticas públicas educacionais no Brasil, constatamos a oscilação entre o Governo Federal e os Governos Estaduais na condução dessas políticas. A partir da Constituição de 1988, com o acirramento de mecanismos descentralizadores no que se refere ao papel do Estado na implementação de políticas públicas educacionais, o município passa a ser visualizado como uma instância governamental relevante para a efetivação das mesmas. Portanto, esta sessão se apresenta como uma espécie de cenário para as análises posteriores do município de São Miguel do Guamá enquanto executor das políticas públicas educacionais, como o PDE.

## 1.1 O município em questão: a execução das Políticas Públicas Educacionais em São Miguel do Guamá

São Miguel do Guamá, município localizado às margens da BR-010 (interliga Belém a Brasília) no nordeste do Pará, cortado pelo rio Guamá, de oeste para leste; pertencente à Zona Guajarina; limitando-se ao norte com Santa Maria do Pará; a Leste com Ourém; ao sul com São Domingos do Capim e Irituia e a oeste com Inhangapi. Está a 140 km de distância da capital do Estado, Belém do Pará, e tem 138 anos de emancipação política (CNM, 2012).



**Figura 04** – São Miguel do Guamá. **Fonte:** googlemaps, 2012.

O município de São Miguel do Guamá surgiu a partir da política do governo da Capitania de divisão de terra em sesmarias<sup>3</sup>, que foi cedida em meados do século XVII aos frades do Convento do Carmo, onde fundaram uma fazenda denominada Pernambuco.

As terras hoje pertencentes ao município de São Miguel do Guamá foram colonizadas pelos portugueses, devido à facilidade de comunicação com Belém, via rio Guamá e também pelas ricas terras que a região possuía. No século XVII a localidade era um pequeno arraial com poucos habitantes, onde autoridades eclesiásticas visitavam frequentemente com o objetivo de catequizar os índios e difundir as ordens religiosas<sup>4</sup>.

Dentre as visitas eclesiásticas se destaca a visita pastoral realizada pelo bispo D. Miguel de Bulhões, em 1758, ao passar pela fazenda de Agostinho Domingos de Siqueira, recebeu a doação de 60 braças de terra e instituiu uma freguesia<sup>5</sup>, sendo efetivada sob a invocação de São Miguel, também conhecida como São Miguel da Cachoeira. Nesse local, foi construída a igreja matriz e ao seu redor, principiaram e alinharam-se as casas desenvolvendo um povoado.

Da denominação inicial de freguesia de D. Frei Miguel em 1758, tornou-se parte integrante do município de Ourém em 1833, devido à nova divisão da Província do Pará em comarcas. Em 1873 a Assembleia Provincial modificou-lhe a categoria, passou a denominação de vila de São Miguel e criando o respectivo município, com a Lei nº 663 de 31 de outubro.

Em 1891, através do Decreto Estadual de nº 344 de 30 de maio, São Miguel foi elevado à categoria de cidade. E em 30 de dezembro de 1943, através do Decreto Estadual nº 4.505, passou a chamar-se São Miguel do Guamã. Além da questão religiosa em torno da invocação de São Miguel, a denominação “guamã”, que para os índios significa “rio onde chove” contribuiu também para que a cidade fosse denominada hoje de São Miguel do Guamá e não Guamã, visto que a cidade formou-se às margens do rio Guamá, pois antes da construção da rodovia BR 010 a única via de transporte era fluvial.

---

<sup>3</sup> Latifúndios cedidos pela coroa.

<sup>4</sup> Sobre o histórico de São Miguel do Guamá ver SÃO MIGUEL DO GUAMÁ. NOVOS RUMOS, NOVOS SANGUES E FINALMENTE O PROGRESSO. 1 ed. Belém: Moderna, 1988. Ou acessar o site <http://ibge.gov.br>

<sup>5</sup> Povoação sob aspecto eclesiástico.

Atualmente a população municipal é de 51.527 distribuídos em área de 1.110 km<sup>2</sup>. Os habitantes de São Miguel são denominados pelo gentílico: guamaense (IBGE, 2010).

São Miguel do Guamá tem uma economia que gira em torno da produção de tijolos e telhas e da agricultura. É considerado o maior polo industrial da região. A riqueza do solo propicia grande quantidade de extração de argila e seixo. Existe no município mais de 40 cerâmicas. (SINDICER-SMG, 2010) <sup>6</sup>.

Em consulta no mês abril de 2011 ao *site* do Ministério da Educação (MEC)<sup>7</sup>, especificamente ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>8</sup> encontramos os seguintes dados referentes à educação municipal :

#### **IDEB observado e projetado do Município de São Miguel do Guamá**

Município	IDEB Alcançado			IDEB projetado							
	2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
São Miguel do Guamá	2.7	3.0	3.6	2.8	3.2	3.7	4.0	4.2	4.5	4.9	5.2

**Quadro 01** - Dados do IDEB observados (período de 03 anos) e projetados (período de 08 anos) do município de São Miguel do Guamá. **Fonte:** INEP.

O IDEB inicialmente é um indicador para que os municípios sejam priorizados pelo PDE. Conforme o demonstrado pelo INEP no quadro acima, em 2005 o município estava bem abaixo do índice médio nacional que era de 3,8, aferido pelo instrumento de avaliação que conjuga rendimento dos alunos e indicadores de fluxo. O que coloca o município entre os prioritários aos programas do PDE.

Por outro lado, o IDEB é um indicador das metas estabelecidas pelo PDE. Conforme o quadro a partir de 2007, foram projetados índices a serem alcançados

<sup>6</sup> As informações sobre a produção de tijolos e telhas de São Miguel do Guamá podem ser encontradas na sede do SINDICER-SMG (Sindicato dos Ceramistas de São Miguel do Guamá).

<sup>7</sup> <http://www.sistemasideb.inep.gov.br>. Acesso em 16/04/11.

<sup>8</sup> O IDEB foi criado pelo MEC a partir de estudos elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos. Tomando como parâmetros o rendimento dos alunos (pontuação em exames padronizados obtida no final da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª do Ensino Médio) nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática e os indicadores de fluxo (taxa de promoção, repetência e evasão escolar), construiu-se uma escala de 0 a 10. Aplicado esse instrumento aos alunos em 2005, chegou-se ao índice médio 3,8. À luz dessa constatação, foram estabelecidas metas progressivas de melhoria desse índice, prevendo-se atingir em 2022, a média de 6,0, índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que ficaram entre os vinte com maior desenvolvimento educacional do mundo. (SAVIANI, 2009, p.6-7).

pelo município, uma vez que este assinou o termo de adesão e passou a receber os programas/ações do PDE.

O quadro demonstra que a partir de 2007 o município vem superando a meta projetada pelo IDEB para os anos de 2007 e 2009, o que nos conduz a levantar a hipótese que a partir do momento em que o município adere ao Plano de Ações Articuladas (PAR) as ações podem se encaminhar na direção de atingir as metas estipuladas pelo índice.

Isto, porém, não significa afirmar que o IDEB seja representativo de melhores condições de aprendizagens para os alunos ou de melhores condições de trabalho para o professor. Ou por outro lado, afirmar que os programas do PDE foram executados no município para atender a esses objetivos, uma vez que é questionável se o planejamento e execução dos programas via Secretaria de Educação não estão direcionadas no sentido exclusivo de atender apenas os índices estipulados pelo MEC, pois o aumento de índice não significa necessariamente que se tenha melhorado a qualidade da educação.

Em outras palavras, as notas dos alunos aumentaram em Língua Portuguesa e Matemática, a promoção cresceu, diminuiu a repetência e a evasão, contudo, esses critérios não determinam que a educação ofertada pelo município é de qualidade.

A educação, portanto, não pode ser “medida” somente através de índices estatísticos, de acordo com Paro (2001, p. 43)

a qualidade da educação não é passível de verificação imediata e relativamente rigorosa por meio de mecanismos convencionais de aferição, aplicáveis à maioria dos produtos postos à venda no mercado.

Nessa perspectiva, a qualidade do ensino ultrapassa os índices de desempenho aos quais está vinculada. Os índices, os estabelecimentos de metas são importantes para que os governos formulem políticas públicas que direcionem mudanças na educação, mas pensar na qualidade da educação envolve uma série de indicadores que demandam de um conhecimento mais aprofundado da escola, do seu cotidiano e de seus sujeitos.

Conforme Gadotti (2008) a principal crítica que é feita ao IDEB refere-se a sua própria matriz, uma vez que esta tem problemas práticos na sua aplicação. Com

o peso que tem o fluxo no índice, pode haver um artifício para “melhorá-lo”: introduzir a promoção automática, não reprovando alunos.

Essa matriz permitiria o uso do IDEB visando produzir “resultados” artificiais, “melhorando” artificialmente o fluxo. Conforme esse autor, na prática pode haver também uma distorção na aplicação da prova no rendimento escolar: as escolas podem chamar apenas os melhores alunos para responder as provas, distorcendo os dados gerais.

Embora o IDEB seja muito questionável foi o instrumento que o Governo Federal utilizou para implantar as políticas do PDE.

Em visita no mês de abril de 2011 à Secretaria Municipal de Educação/SEMED de São Miguel do Guamá obtivemos as seguintes informações relacionadas ao PDE:



**Figura 05** – Fachada da SEMED de São Miguel do Guamá. **Fonte:** arquivo pessoal.

Foi aderida à municipalização proposta pelo Governo Estadual desde 1997. De acordo com Gemaque (2006), a partir do Plano Estadual de Educação do período de 1995/1999, elaborado no governo de Almir Gabriel (PSDB), a política educacional no Estado do Pará prevê a municipalização e a descentralização do Ensino Fundamental e da Educação Infantil para a melhoria do ensino no Pará. Esse processo se daria em longo prazo considerando as possibilidades financeiras dos municípios.

Essa diretriz do Plano Estadual ilustra a política educacional do Governo do Estado para o referido período, que se fundamentaria na justificativa de se cumprir o que determina a Constituição Federal de 1988 e a Constituição Estadual de 1989 no

que concerne à responsabilidade de atendimento à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental repassada aos municípios. Entretanto, nenhuma dessas constituições estabelece a exclusividade de oferta do Ensino Fundamental pelos municípios.

A Constituição Estadual, em seus artigos 274 e 280, estabelece que a oferta do Ensino Fundamental é de responsabilidade do poder público estadual e municipal e que o último deverá assumi-la progressivamente, a partir de 1ª a 4ª série. Entretanto, na prática, a maioria dos municípios assumiu de 1ª a 8ª série (GEMAQUE, 2006), como é o caso de São Miguel do Guamá.

O processo de municipalização no Estado do Pará conforme a Constituição Federal de 1988 e a Constituição Estadual de 1989 prevê a colaboração entre Estados e municípios. Essa previsão constitucional deveria se concretizar via processo de municipalização. Contudo, devido a fragilidade constitucional, a colaboração via municipalização não aconteceu.

Quanto a colaboração entre o Estado e os municípios prevista no art. 280 da Constituição Estadual -1989, desde 2007 vem se efetivando, legalmente, por meio de um termo de Convênio de Cooperação Técnica, firmado entre o Governo do Estado, através da Secretaria de Educação, Secretaria de Administração, Instituto e Previdência e Assistência dos Servidores do Estado do Pará e as prefeituras Municipais. Entretanto, se restringiu apenas aos municípios que concordaram em municipalizar o Ensino Fundamental. Portanto, esse convênio passou a existir juntamente com a implantação do FUNDEF, objetivando regulamentar o processo de municipalização do Ensino Fundamental [...]. Entretanto, tal colaboração, limitou-se ao processo de transição do repasse das matrículas, dos servidores e das escolas entre as redes (GEMAQUE, 2006, p. 176).

Esse Convênio de Cooperação Técnica estipulava as responsabilidades entre o Governo do Estado e as prefeituras municipais. Com isso caberia à SEDUC, além de efetuar pagamentos, prestar assessoramento técnico, pedagógico e administrativo às Secretarias de Educação dos municípios em que o Ensino Fundamental fosse municipalizado, a fim de garantir a eficácia do processo e também deveria acompanhar e supervisionar a execução do objeto do convênio.

Concomitantemente às Prefeituras Municipais caberia:

Lotar prioritariamente os professores pertencentes à rede estadual, com carga horária máxima, que deveriam permanecer nesta condição enquanto perdurasse o processo de municipalização; garantir fiel cumprimento dos valores salariais e percentuais de vantagens praticados no Estado, quando se tratar dos recursos repassados pelo FUNDEF [...] alguns municípios não cumprem



sobremaneira o repasse desses recursos aos professores (GEMAQUE, 2006, p.177).

Gemaque (2006) aponta que este convênio, que tinha como pano de fundo a municipalização do Ensino Fundamental, previa um período de vigência de cinco anos devendo ser renovado por igual período. Contudo, ressalta que alguns municípios (Tucuruí e Altamira) naquele momento se organizavam para não o renovarem.

Todavia, apesar de ser um contrato por tempo determinado o Governo Estadual não permitiu a reversão das matrículas para a rede estadual de ensino. O processo de municipalização do ensino no Estado do Pará delineou mecanismos próprios para ser legitimado. “Diante da falta de liderança da União para coordenar esse processo, a tendência foi a de que os Estados pensarem políticas próprias para se defenderem da sobrecarga de despesas e dos desafios da demanda” (MONLEVADE, 1997, apud GEMAQUE, 2006, p.178).

De acordo com o Relatório de Atividades da SEDUC (1995-1998), constata-se que o processo de municipalização visava propiciar aos municípios “a oportunidades de priorizar o atendimento do Ensino Fundamental, passando o Estado a garantir a oferta do Ensino Médio de forma cada vez mais ampliada e a planejar e gerenciar a política educacional do estado”. (GEMAQUE, 2006, p.5)

A efetivação desse projeto de municipalização no Estado do Pará se justificaria naquele momento

[...] em torno do número elevado de escolas localizadas nos municípios vinculadas à rede estadual, cujos prédios, na maioria, pertenciam aos municípios; da distância entre as escolas localizadas no interior do Estado e a capital, que dificultava o planejamento e o acompanhamento do processo educativo; da diversidade cultural que não era contemplada nas propostas educativas; a disparidade entre os recursos destinados para as duas redes de ensino que, em alguns municípios, chegava a ser bem superior aos valores alocados pelo Estado e vice-versa (GEMAQUE, 2006, p.178).

De acordo com Romão (2010) muitos governadores para se eximirem de suas responsabilidades em relação à educação básica, aproveitaram para repassar redes escolares de Ensino Fundamental para os municípios, a municipalização então foi interpretada por esses governadores como transferência de encargos aos municípios com a oferta de ensino.

Nessa direção, a municipalização só ganha legitimidade na medida em que é entendida como uma interação das instituições educacionais do município responsáveis pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental no âmbito do município, no sentido de garantir a universalização do acesso, da permanência e da conclusão de uma Educação Básica de qualidade.

Como reflexo desse processo de municipalização constatamos que o Sistema Municipal de Educação de São Miguel do Guamá, oferta Educação Infantil, séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e adultos (EJA).

De acordo com dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação, a matrícula inicial de 2011 é de aproximadamente 10.276 alunos. Esta demanda está distribuída em 113 escolas, sendo 21 escolas na cidade (08 de Educação Infantil e 13 de Ensino Fundamental) e 92 escolas no campo (29 de Educação Infantil e 63 de Ensino Fundamental, destas apenas 04 não são multisseriadas<sup>9</sup> (SEMED/SMG).

De acordo com o Relatório de Atividades da SEMED de São Miguel do Guamá (2011), o município assinou o Termo de Adesão do PDE em 2008. Neste mesmo ano o município assinou, também o Termo de Cooperação Técnica. Krawczik (2008), afirma que concomitante ao lançamento do PDE, foi promulgado o Decreto nº 6.094/07, contendo um Plano de Metas intitulado Compromisso Todos pela Educação ao qual os municípios e os Estados deveriam aderir por uma espécie de contrato territorial entre as diferentes esferas de governo para poder receber transferências voluntárias de recursos financeiros e assistência técnica do Governo Federal. O Termo de Adesão, ou contrato territorial, requer a elaboração de um Plano de Ações Articuladas (PAR) municipal e/ou estadual.

A partir da assinatura desse termo de adesão, o município de São Miguel do Guamá passou a ser assessorado e monitorado pelo MEC para melhorar a gestão da educação municipal. Nesta ocasião, o IDEB local<sup>10</sup> era baixo em relação à média nacional<sup>11</sup>, sendo este diagnóstico pré-requisito para adesão do município ao PAR.

---

<sup>9</sup> As escolas multisseriadas se caracterizam pelo fato de possuírem uma única sala de aula onde se agrupam alunos de níveis e séries diferentes (geralmente 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental) sob a responsabilidade de um único professor.

<sup>10</sup> Em consulta ao *site* <http://sistemasideb.gov.br>, acesso em 16/04/11, no período de 2007-2008 o IDEB observado do município de São Miguel do Guamá era de 3,0 a meta projetada era de 2,8.

<sup>11</sup> Em consulta ao *site* <http://sistemasideb.gov.br>, acesso em 02/11/10, no período de 2007-2008 o IDEB nacional observado era de 4,2 a meta era de 3,9.

Segundo a diretora de Ensino da SEMED<sup>12</sup> (informação verbal), o município vem recebendo ajuda técnica e financeira do MEC. São muitas ações/programas e o município de acordo com suas condições (infraestrutura e recursos humanos) vem tentando desenvolver todas as ações estabelecidas no PAR, conforme o exposto no Relatório das Atividades da SEMED-2011 e no (*Check Lists*) PAR São Miguel do Guamá.

Os documentos pesquisados mostram as ações e programas que o município recebe ou desenvolve a partir do PDE, aos quais, entre outros citamos: organização do Sistema Municipal de Educação; elaboração do Plano Municipal de Educação, Elaboração do Documento de Constituição do Conselho Municipal de Educação; Elaboração do Plano de Carreira Cargos e Remuneração dos Trabalhadores em Educação Pública; execução das ações contidas na proposta pedagógica das escolas; construção de creches; reformas de prédios escolares de Ensino Fundamental; adequação e equipamentos de escolas; capacitação de professores e pessoal de apoio; recebimento de ônibus; elaboração e execução do PDE-Escola; Escola Ativa; Pró-infância; BRALF (Brasil alfabetizado); sala multifuncional; LSE (Levantamento da Situação Escolar) entre outras. Conforme o exposto no documento do PAR de São Miguel do Guamá, a responsabilidade de financiamento e organização técnica dessas ações/programas, são divididas entre o município e o MEC.

Aprofundaremos, a seguir, o assunto sobre a descentralização, porque foi a partir desta forma de condução de políticas que o município passou a ter maior participação na condução das políticas públicas nacionais.

## **1.2 O Estado nacional em questão**

A compreensão de uma política pública está envolta da compreensão do papel do Estado, o qual está condicionado a processos históricos determinantes. Assim, intencionamos neste estudo, tratar o papel do Estado na condução das políticas públicas, a partir dos conceitos de centralização e descentralização

---

<sup>12</sup> A diretora de ensino da SEMED é professora da Educação Básica nas séries iniciais do Ensino Fundamental, atua há mais de 18 anos no município, compõe o quadro de professores efetivos concursados. É graduada em Formação de Professores (UEPA) e especialista em Gestão escolar (UNAMA/EGPA). No 2º semestre 2010, por indicação política, ocupou a função de diretora de Ensino da Secretaria Municipal de Educação.

construídos historicamente para então enveredarmos no contexto da formulação e a efetivação do PDE.

Para esse fim nos fundamentaremos em Ferreira e Aguiar (2000); Lima e Mendes (2006); Krawczik (2005, 2010); Oliveira e Rosar (2002); Oliveira e Duarte (2003); Oliveira e Santana (2010); Soares (2000) Sousa (2001, 2007); Xavier (1990) entre outros.

Antes, porém, cabem-nos alguns esclarecimentos acerca do conceito de Estado que melhor justifica nossa opção teórica e metodológica.

### 1.2.1 Estado: lugar de conflitos

Para Marx (2011), o Estado é a organização da burguesia para a dominação do capital. Esse entendimento resume o Estado como uma organização para a manutenção do capital. Esta compreensão é muito engessada, restrita, às condições do momento histórico no qual foi concebida. Contudo, é nesse lugar que ganha espaço a compreensão de Gramsci (2004), uma vez que revê essa condição do Estado enquanto instrumento de dominação.

A concepção marxista considera o Estado como a instituição que, acima de todas as outras, tem como função assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe<sup>13</sup>. Sob este enfoque o Estado é uma instituição a serviço da burguesia conforme o expresso no **Manifesto Comunista** que embora seja uma afirmação que se presta a simplificação exagerada traduz a proposição central do marxismo com relação ao Estado: “o executivo do Estado moderno nada mais é do que um comitê para a administração dos assuntos comuns de toda burguesia” (MARX, 2011).

---

<sup>13</sup> Marx defende que a sociedade capitalista é dividida em duas classes sociais, a “de possuidores de propriedades e de trabalhadores sem propriedade” a sociedade se deve dividir em duas classes, os possuidores de propriedade e os trabalhadores sem propriedade”. (2006, p. 110) e para Lênin, “Chamam-se classes a grandes grupos de homens que se diferenciam pelo seu lugar no sistema historicamente determinado de produção social, pela sua relação (na maioria dos casos confirmada e precisada nas leis) com os meios de produção, pelo seu papel na organização social do trabalho e, por conseguinte, pelos meios de obtenção e pelo volume da parte da riqueza social de que dispõem. As classes são grupos de homens em que uns podem apropriar-se do trabalho dos outros graças à diferença do lugar que ocupam num sistema da economia social (LÊNIN, V.I., A Luta de Classes, *in* Obras Escolhidas em três tomos, Edições Avante!-Edições Progresso, Lisboa-Moscovo, 1977, acesso em 31 jan 2012) .

Em Gramsci (2004) o pensamento marxista se desenvolve quando apresenta o entendimento de que, se por um lado o Estado tem sido usado como instrumento da burguesia, por outro essa instituição deve também ser ocupada pelos trabalhadores. E assim propõe o Estado socialista.

O proletariado ao assumir o Estado, o assume para beneficiar a classe trabalhadora e não o capital. Daí surge a diferença do Estado capitalista para o Estado socialista. Gramsci (2004) nos faz compreender se a interferência econômica é tão importante, se essa infraestrutura econômica determina a consciência como o próprio Marx (2011) afirma. Então, como o sistema não é perfeito, ele se fragmenta e assim Gramsci (2004) sugere que os trabalhadores devem ir pra dentro do Estado disputá-lo. E assim nasce o conceito de sociedade civil organizada em Gramsci.

Neste contexto na sociedade civil organizada está o capital organizado pelas suas instituições, mas também estão os trabalhadores a disputar o Estado. Optamos, então, para as nossas análises, utilizar o conceito de Gramsci (2004) porque segundo ele, o Estado burguês está a serviço do capital, mas o Estado não está “restrito” ao capital, uma vez que os trabalhadores estão na disputa pelo Estado, estão lá dentro lutando por direitos sociais, o direito de greve etc. Então esse Estado em tensão é inicialmente pensado e elaborado por Gramsci.

Não pretendemos aqui fazer um debate conceitual sobre a discussão do Estado de sua complexidade e profundidade, mas somente fazer uma breve definição que apoiará o debate que se segue.

Existe uma compreensão de que o Estado está a serviço da classe dominante, da burguesia, a serviço do capital, mas, acompanhado de outras contribuições como a de Fiori (2003), que nos apoiará nessa discussão, compreendemos que o Estado tem sido tensionado e questionado.

Nesse sentido, é importante entender o conceito de Estado restrito<sup>14</sup>, para entender por que o Estado brasileiro viveu esse processo histórico de centralização e descentralização. Então, a depender das referências econômicas do Estado brasileiro, nós tivemos um Estado mais central e mais fechado ou o um Estado mais flexível e liberal.

Mediante esse processo de entendimento do que vem a ser o Estado, Fiori (2003), por meio da sua leitura econômica, nos remete a posição do Estado na

---

<sup>14</sup> De acordo com (2011) o Estado está a serviço da classe dominante, da burguesia, a serviço do capital, portanto, entendemos a partir dessa concepção que o Estado é restrito.

conjuntura brasileira. Assim, partindo de sua contextualização de uma crise mundial e no bojo dela a existência de uma crítica radical do Estado nos convida a rever a concepção acerca dessa instituição:

Como na grande crise econômica do último quarto do século XIX – ocorrida em plena hegemonia inglesa – a crise mundial dos anos de 1980 ocorre em plena hegemonia americana, mas seus efeitos são mais extensos e globais, afetando, de certa forma ou de outra, todas as regiões e países do mundo [...] independente da forma como se conceitue a natureza da crise [...] parece que ela traz em seu bojo uma crítica radical do Estado (FIORI, 2003, p.16)

De acordo com Fiori (2003, p.23), a crise da periferia capitalista latino-americana se inscreve no movimento de uma desordem mundial e nela a questão da reestruturação do Estado também ocupa lugar central. Contudo, dominada por regimes autoritários desde a década de 1960 na América Latina, a crítica do Estado confunde-se com a luta pela redemocratização.

Apesar do descontentamento generalizado com os governos militares, aparecem profundas divergências que dividem as forças democráticas, em torno à crítica e à definição das velhas e novas funções do Estado, dificultando a compatibilização das várias tendências ideológicas reunidas sob a bandeira da redemocratização. Aparecendo como tábua de salvação, para uma crise que soma os constrangimentos externos aos efeitos do ciclo industrial interno, em uma desordem caracterizada pela recessão, inflação e desemprego, o processo de redemocratização nos países latino-americanos torna a crise ainda mais complexa.

Neste contexto, conforme Fiori (2003), a relação entre desestatização e democracia na América Latina escreve sua própria versão. Nas entrelinhas, recoloca-se a questão da inevitabilidade da intervenção do Estado na promoção do desenvolvimento dos capitalismo tardios – oligopolizados e internacionalizados desde a sua origem – e da viabilidade de regimes democráticos estáveis, no caso de sociedades profundamente heterogêneas, fragmentadas e excludentes.

Portanto, de acordo com essa análise, com o passar dos anos, estabeleceu-se o consenso, a certeza, de que os caminhos econômicos e políticos do mundo subdesenvolvidos não seriam jamais os mesmos dos países pioneiros do desenvolvimento capitalista industrial (FIORI, 2003).

Na análise de Fiori (2003), se entrelaçam em um mesmo processo de valorização o crescimento econômico, as lutas político-ideológicas e a expansão do Estado. O que permite uma compreensão melhor da história política brasileira recente e das forças e tendências em que se sustentam o projeto neoliberal da desestatização e a esperança popular da democratização.

Ainda nessa mesma linha de raciocínio problematizamos que nos países em desenvolvimento<sup>15</sup> como o Brasil, que lograram se industrializar, o Estado, além de suas funções comuns às de outros países, assumiu outras “novas” funções que lhe conferiram um estatuto absolutamente inusitado.

Nesses países, o Estado não apenas organiza e defende economias nacionais que se oligopolizaram, como assume o próprio comando do processo de desenvolvimento, passando pela indução necessária de uma industrialização acelerada.

O caráter periférico de tal industrialização, ocorrida sob a égide dos países centrais e com estruturas produtivas altamente internacionalizadas, exige do Estado ainda outra função: a de gerir a inserção desses países no sistema econômico mundial, articulando os interesses internos e externos às suas fronteiras geográficas, resumindo:

Nesses casos, cabe à ação estatal a múltipla tarefa de promover o crescimento, administrar o ciclo econômico, disciplinar a distribuição social da riqueza e comandar a inserção mundial dos interesses nacionais, o que outorga a esse Estado uma posição decisiva na reprodução econômica, social e política daquelas sociedades (FIORI, 2003, p. 99).

Concordamos com Fiori (2003) que intervenção e a política econômica do Estado definem os objetivos de curto e longo prazo da sociedade como um todo,

---

<sup>15</sup> Países em desenvolvimento são aqueles nos quais, devido a diversas carências estruturais, uma parte importante de sua população vive em situação de pobreza, sem ter acesso a condições mínimas de alimentação, saúde, educação moradia e/ou serviços básicos. A definição de país em desenvolvimento veio substituir a expressão país do Terceiro Mundo. Para classificar os países em desenvolvimento o mais adequado é usar o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) que inclui três elementos: expectativa de vida ao nascer; Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* e o grau de instrução (combinação da taxa de analfabetismo e o índice de escolarização). Contudo (para confirmar a inexatidão do termo país em desenvolvimento), encontramos países como Brasil, México e Índia que possuem IDH médio/alto, com setores econômico, científico e industrial desenvolvidos. No outro extremo, também são considerados países em desenvolvimento países muito pouco desenvolvidos em termos de geração de dinheiro, desenvolvimento humano, vulnerabilidade econômica e alimentar (Disponível em <http://www.infoescola.com>. Acesso em 08/05/2011).

decidindo acerca de seus planos estratégicos e táticos de implementação. Com isso, no Brasil,

[...] mais do que nos países centrais, é a política econômica que estabelece os horizontes coletivos, organizando, em torno do seu processo de decisão, todos os momentos conjunturais, assim como a multiplicidade infinita de atores, com seus interesses e expectativas heterogêneas. É o Estado quem define o problema central de cada momento, balizando as expectativas de atores que só adquirem sua organicidade e racionalidade quando pensados no interior desse *Leviatã* – gigantesco e frágil a um só tempo. Dentro dele germinam interesses e grupos heterogêneos; tantos quanto às arenas onde se desdobram os seus conflitos políticos (FIORI, 2003, p. 99).

De acordo com essa análise, o Estado é o palco onde atuam as forças econômicas e as forças políticas. Portanto, configura-se como o lugar privilegiado de decisões no contexto desses dois horizontes que constroem uma sociedade e por que não dizer que constroem as políticas públicas destinadas a atender a esses interesses heterogêneos. Nesse contexto está inserido o Plano de Desenvolvimento da Educação.

Portanto, a partir da teoria gramsciana que encontra reforço em Fiori (2003) o Estado se constitui enquanto síntese de sociedade política e de sociedade civil, de Estado-coerção e de aparelhos *privados de hegemonia*. Porém, mesmo concebendo a ideia de um embate entre esses expoentes na composição do Estado, focando na importância dos mecanismos da sociedade civil para consecução de políticas, a partir de Fiori (2003) contextualizamos que para uma visão eurocêntrica do conceito de sociedade civil, tudo das sociedades da periferia capitalista, parece caótico e imprevisível:

Nelas não existem, organizações partidárias ou sistemas de representações ao estilo dos modelos europeus ou norte-americanos. Mas quando se olha para essas mesmas sociedades de um ângulo que reconheça suas especificidades e privilegie as formas de convivência e luta no âmbito do Estado – reconhecendo também sua articulação em torno ao traçado da política econômica –, ciclos econômicos e ciclos políticos se interpenetram, segundo uma tendência onde a temática ideológica e as crises políticas reencontram seu lugar e suas recorrências (FIORI, 2003, p. 99-100).

O Estado, nessa perspectiva, é o lugar de conflitos de forças opostas que se entrecruzam no decorrer da história do capitalismo periférico, buscando estabelecer



seus modelos de sociedade e de políticas públicas. Contudo, o debate teórico e histórico sobre o papel do Estado no desenvolvimento capitalista periférico segue inconcluso conforme Fiori (2003, p.100):

O estado latino americano, em particular, tal como foi visto pelo positivismo progressista do século passado e revisto por várias tendências político-ideológicas e teóricas deste século, reaparece, ao final desta caminhada, como uma incógnita. A maior parte da reflexão desenvolvida ao longo deste tempo obedeceu muito mais a objetivos doutrinários ou estratégicos do que parâmetros científicos. O Estado aparece, quase sempre, como parte de um discurso normativo, ou como dedução lógica de um discurso político, quando não como um “ente epistemológico”, exigido pelas estratégias de desenvolvimento econômico.

Entretanto, mais recentemente, sobretudo depois de 1960/1970, como resultado da decepção com o desenvolvimentismo e sob o impacto dos golpes militares e regimes autoritários, o Estado passou a ocupar uma posição de destaque na pesquisa e interpretação da especificidade latino-americana (FIORI, 2003).

Esse empreendimento em torno da compreensão do papel do Estado nos remete à análise acerca do significado do termo Política Pública, para então prosseguirmos tecendo considerações em torno do contexto de formulação da Política Pública Educacional com o foco no contexto que caracteriza a elaboração e efetivação do Plano de Desenvolvimento da Educação.

### **1.3 Compreendendo Políticas Públicas**

Compreendemos a partir de Bobbio, Matteucci e Pasquino (2009) que o termo política em sentido clássico e moderno está intimamente ligado às atividades desempenhadas pelo Estado, portanto, às atividades de administração pública que se constitui enquanto

[...] expressão administração pública designa o conjunto das atividades diretamente destinadas à execução concreta das tarefas ou incumbências consideradas de interesse público ou comum, numa coletividade ou numa organização estatal [...] compreendendo, de um lado, as atividades de governo, relacionadas com os poderes de decisão e de comando, e as de auxílio imediato ao exercício de governo mesmo e, de outra parte, os empreendimento voltados para a consecução dos objetivos públicos, definidos por leis e por atos de governo [...] (BOBBIO, MATTEUCCI E PASQUINO, 2009, p. 10).

Observamos uma clara relação entre política e atividade de administração pública como inerentes à ação de Estado e/ou de Governo. Isto nos remete ao conceito de Políticas Públicas. Portanto, foi necessário em nossa pesquisa termos o entendimento dessa área de conhecimento, cuja acuidade ressurgiu nas últimas décadas do século XX. Essa maior visibilidade em países como Brasil se deu por diversos fatores, conforme Souza (2007, p. 65).

O primeiro foi a adoção de políticas restritivas de gasto, que passaram a dominar a agenda da maioria dos países, em especial em desenvolvimento [...] O segundo fator é que novas visões sobre o papel dos governos substituíram as políticas keynesianas do pós-guerra por políticas restritivas de gasto [...] O terceiro fator, mais diretamente relacionado aos países em desenvolvimento e de democracia recente ou recém-democratizados, é que na maioria desses países, em especial da América Latina, ainda não se conseguiu formar coalizões políticas capazes de equacionar, minimamente, a questão de como desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento e de promover a inclusão social de grande parte de sua população [...]

Para Souza (2007), foram esses os fatores que contribuíram para que a área de políticas públicas passasse a receber grande atenção, tanto em estudos acadêmicos como em trabalhos técnicos.

Uma das definições mais conhecidas de políticas públicas é atribuída a Lowi (apud Rezende, 2004, p.13) que a conceitua como “uma regra formulada por alguma autoridade governamental que expressa uma intenção de influenciar, alterar, regular, o comportamento individual ou coletivo através de sanções positivas ou negativas”.

As definições que superestimam aspectos racionais e procedimentais das políticas públicas, em outras palavras, que enfatizam o papel da política pública na solução de problemas são alvo de críticas, uma vez que elas ignoram a essência da política pública, ou seja, o embate em torno de ideias e interesses.

Essas definições que concentram o foco no papel dos governos deixam de lado o seu aspecto conflituoso e os limites que podem ocorrer entre os governos e outras instituições e grupos sociais (SOUZA, 2007).

No entanto, conforme Souza (2007), as definições de políticas públicas, mesmo as minimalistas, guiam o nosso olhar para o *lócus* onde os embates em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem, isto é, nos governos.

Apesar de optar por abordagens diferentes, as definições de políticas públicas assumem, em geral, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que as partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia, interesses contam também, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa desses fatores.

Nesse sentido, as políticas públicas vão se configurando nas ações do Estado brasileiro em diferentes esferas de governos, seja em nível nacional, estadual e municipal, sendo o PDE um exemplo de uma macropolítica da Educação Nacional desde 2007 em que o município deve operacionalizar, caracterizando-se no federalismo<sup>16</sup>, conforme veremos adiante.

### **1.3.1 Federalismo brasileiro: centralização e descentralização na organização do Estado**

Para a compreensão e a análise da efetivação das políticas públicas educacionais por parte do Estado, é necessário que pontuemos o princípio pelo qual o Estado-Nação está organizado constitucionalmente.

Desde o Decreto de 15/11/1889, o Estado brasileiro é definido como uma República Federativa: “Fica proclamada provisoriamente e decretada como a forma de governo da nação Brasileira – A República Federativa”<sup>17</sup>.

A República Federativa adota um tipo de Estado em que há tanto um autogoverno (concentração) e um governo compartilhado (difusão). Pode-se dizer que o caráter federativo de um Estado Nacional se concentra em um polo central de poder e, ao mesmo tempo, difunde-se pela autonomia dos seus membros que possuem competências próprias (CURY, 2010 p.154).

Corroborando com Cury (2006), pautamos que a investigação e análise de políticas educacionais não podem deixar ausentes as incumbências que o regime federativo impõe aos Estados, Distrito Federal e municípios, com suas características diferenciais e com suas responsabilidades em matéria de políticas sociais.

---

<sup>16</sup> O Federalismo é um sistema de governo que surgiu nos Estados Unidos em meados do século XVIII com a união das colônias inglesas que se declararam politicamente independentes da Inglaterra no ano de 1787. O Federalismo pressupõe democracia e Estado de Direito, haja vista os regimes não democráticos não aceitarem a autonomia de seus entes constitutivos (ANDERSON, 2009).

<sup>17</sup> O advérbio provisoriamente teve sua consumação no plebiscito acontecido no Brasil, em 21 de abril de 1993. O povo pôde se manifestar sobre o sistema de governo (presidencialismo ou parlamentarismo) e ainda para decidir se o país deveria continuar sobre o regime republicano ou optar pela restauração da monarquia em virtude da EC nº 02/1992 (CURY, 2010, p.154).

Portanto, ao tratarmos de federalismo estamos falando de Estado e de um tipo específico de Estado. Então para o estudo em questão é imprescindível à exploração de alguns conceitos que não se esgotam em nossa explanação.

De acordo com Cury (2006, p.114), o termo Federação provém do latim: *foederatio* que por sua vez, resulta do latim *foedus*. *Foedus-eris* significa contrato, aliança, união, ato de unir-se por aliança. Significa também se fiar, confiar-se, acreditar.

Uma federação é a união de membros federados, que formam uma só entidade soberana: o Estado. Ou seja, no caso do Brasil, é o que denominamos de União. No regime federal, só há um Estado Soberano, com unidades federadas subnacionais (Estados). Estes gozam de autonomia, cuja relatividade se dá dentro dos limites jurisdicionais atribuídos e especificados. Daí que tais subunidades não são nem nações independentes nem unidades somente administrativas. Trata-se, pois, de um regime em que os poderes de governos são repartidos entre instâncias governamentais por meio de campos de competências legalmente definidas (CURY, 2006, p. 114-115).

Regis (2009, p.27) baseado em Robert Dahl [s/a] afirma que:

Federalismo é um sistema de governo no qual existe uma clara divisão de poder entre o governo nacional e subnacional, no qual cada unidade federativa desfruta de poderes exclusivos, bem como da necessidade de autonomia para exercer esses poderes sem interferências de outras entidades.

Partindo do pressuposto de que o Estado Brasileiro é organizado sob bases do federalismo que presume a união de membros federados, com divisão responsabilidades políticas, administrativas e fiscais e autonomia para exercê-las, concebemos ao longo da história, com o olhar nas Constituições brasileiras, o

oscilamento entre federalismo centralizado<sup>18</sup> e federalismo descentralizado<sup>19</sup> e a instituição do federalismo cooperativo<sup>20</sup> a partir da Constituição de 1988.

De acordo com Oliveira e Santana (2010), até a Constituição de 1988 oscilava entre federalismo centrípeto (centrado na união) e federalismo centrífugo (centrado nos Estados). A partir de 1988 é instituído o federalismo cooperativo, onde município aparece como ente federado.

A República Federativa adota um tipo de Estado em que há tanto um autogoverno (concentração) como um governo compartilhado (dispersão). Desse modo, pode-se dizer que o caráter nacional de um Estado Federativo se concentra em um polo central de poder e, ao mesmo tempo, se difunde pela autonomia nacional de um Estado-Nação e pela autonomia de seus membros, que possuem competências próprias (CURY, 2006, p. 117).

Nesse sentido, o federalismo cooperativo pode ser atingido por meio do regime de colaboração estabelecido pela Constituição de 1988 em seu artigo 211 e pela LDB nº 9.394/96 em seu artigo 8º, porém, este regime ainda carece de uma regulamentação.

Para Cury (2006) estabelecer um pacto federativo que discrimine as responsabilidades das diferentes esferas da administração pública (União, Estados, Distrito Federal e municípios) para com a Educação é um dos aspectos mais importantes da Constituição Federal de 1998, que ainda deverá ser regulamentado por legislação complementar.

Nesta dinâmica de um Estado Federativo na organização política do Brasil, a responsabilidade do Estado perante à promoção e consolidação de políticas

---

<sup>18</sup> O federalismo centralizado, também denominado centrípeto, se inclina ao fortalecimento do poder da União em que, na relação concentração (difusão do poder) predominam relações de subordinação dentro do Estado Federal. Pode-se dar como exemplo o próprio Brasil entre 1930-1934, 1937-1945 e 1988 (CURY, 2010 p. 153).

<sup>19</sup> O federalismo descentralizado, também denominado de centrífugo, remete ao fortalecimento do poder do Estado-membro sobre a União em que a na relação concentração – difusão do poder prevalecem relações de larga autonomia dos Estados-membros. Pode-se assinalar como tal a Velha República, especialmente o poder hegemônico das oligarquias paulistas e mineiras, entre 1898-1930 (idem).

<sup>20</sup> O federalismo de cooperação busca um equilíbrio de poderes entre a União e os Estados-membros, estabelecendo laços de colaboração na distribuição das múltiplas competências por meio de atividades planejadas e articuladas entre si, objetivando fins comuns. Esse federalismo político e cooperativo foi posto em 1934, em 1946 e é registro jurídico forte de nossa atual constituição (idem).

públicas educacionais, ganham diferentes contornos de acordo com as exigências para a manutenção e legitimação do modelo de produção vigente.

A Constituição Imperial de 1824 adotou um **regime centralizado** nos Poderes Gerais, que tinham proeminência sobre os Conselhos Gerais das Províncias. Por isso, a primeira lei geral de educação, datada de 15 de outubro de 1927, era uma lei imperial [...] que efetivava a gratuidade do ensino primário [...]. Essa lei era uma lei geral de educação primária dentro de um sistema imperial e centralizado de poder. (CURY, 2010, p.154, grifo nosso)

De acordo com Azevedo (2000), na década de 1930 com o advento do processo de industrialização do país foi grande a demanda por processos no campo político, econômico e social que correspondessem com a necessidade de modernização do sistema de produção. Era urgente uma mudança no modo de conduzir o sistema de produção até então agrário manufatureiro.

É requerido do Estado um posicionamento de reestruturação no sentido de dar condições infraestruturais legais para a instauração de um novo sistema de produção. Destacamos que a partir da década de 1930 a educação é vista como a via pela qual se processará o desenvolvimento socioeconômico do país. Como analisa Xavier (1990, p. 59):

A partir da emergência do processo de industrialização no país, verificou-se um crescimento acelerado de demanda social por escola, acompanhado de uma intensa mobilização das elites intelectuais em torno da reforma e da expansão do sistema educacional vigente [...], se antes a necessidade de instrução não era sentida como fundamental no bojo da sociedade brasileira e era relegada a plano secundário pelo poder político, a nova situação induziu profundas modificações no quadro das aspirações educacionais, no discurso e na ação do próprio estado.

Nesse contexto, mediante reformas e movimentos reivindicatórios, a elite industrial reivindica do Estado uma postura mais presente na condução das políticas voltadas para o sistema educativo.

Nesse cenário, evidenciamos o dilema histórico da oscilação entre centralização e descentralização que permeia a organização do Estado com reflexos no modo de condução das políticas públicas educacionais, explicitamente pontuados pela Constituição vigente no período.

O ciclo das reformas dos sistemas estaduais de educação compreendendo basicamente o ensino primário e o ensino normal, realizado nos anos 20 e início dos anos 30, em vários estados [...] e a atuação dos Pioneiros da Escola Nova conseguiram **inscrever na constituição federal de 1934 alguns princípios básicos relativos ao papel da União, à vinculação de recursos orçamentários para educação, ao lado da autonomia dos sistemas estaduais, em termos de legislação própria, estabelecimento de conselhos estaduais de educação** etc. No entanto, desde o Governo provisório de Vargas, nos primeiros anos da década de 30, **iniciou-se um processo de centralização dos sistemas de ensino**, através da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e da legislação promulgada por iniciativa de Francisco Campos. Logo a seguir, no entanto, o Estado Novo abafou de vez as primeiras conquistas, **repondo a pesada centralização por parte da União**, especialmente durante a longa gestão do ministro Gustavo Capanema (1934-1945) (FÁVERO, 2003, p. 107, grifos nossos).

Observa-se que o regime pelo qual o Estado conduz as políticas públicas é institucionalizado a partir de interesses políticos e econômicos daqueles que conduzem a nação. Neste contexto, a responsabilização dos entes federados pela oferta e manutenção de políticas é muito oscilante entre União, Estados e municípios com reflexos concretos nos serviços públicos e seus destinatários, especificamente no caso do nosso estudo, na área educacional.

Essas realidades de um maior ou menor federalismo educacional vão criando uma cultura na qual as diretrizes e bases da educação nacional são da alçada na União, competindo aos estados e, subsidiariamente aos municípios a efetivação do direito à educação no âmbito do primário. Concorrentemente, os estados poderiam investir no ensino secundário e superior ao lado da União (CURY, 2010, p.157).

Esse oscilamento entre centralização e descentralização evidencia um processo pelo qual o Estado procura manter a sua obrigação com as demandas de políticas públicas que garantam o direito constitucional dos cidadãos aos serviços públicos, como é o caso da educação. Sendo que a União cabe à responsabilidade de subsidiar o sistema organizacional enquanto aos Estados e municípios cabe a execução desses direitos constitucionais.

É propício problematizar de que forma se dá a divisão de responsabilidades no sentido de averiguar se Estados e municípios, naquele período entre as décadas de 1920 e 1930, teriam condições de arcar com tamanho compromisso, haja vista,

que mesmo em décadas posteriores existe uma impossibilidade para tanto, como veremos adiante.

Após 1930, o Estado Federal vai concentrando gradativamente mais poderes a caminho de um federalismo centrípeto. O termômetro dessa interferência se exacerba, quando em 1937, é dado o golpe de Estado e se outorga a Constituição ditatorial do Estado Novo.

O Estado Novo (1937-45) criou enormes obstáculos para a ação das oligarquias estaduais. Durante esse período, o presidente Getúlio Vargas deteve concentração do poder político, e o Brasil não foi democrático nem federativo (REGIS, 2006).

Entretanto, na curta vigência da Constituição proclamada em 16 de julho de 1934, houve grandes avanços como a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, a vinculação de um percentual dos impostos para a educação, o plano nacional de educação e a institucionalização dos Conselhos de Educação (CURY, 2010).

Nessa mesma linha de raciocínio discorreremos que ao federalismo centrípeto de 1930, à centralização fática de 1937, sucede um federalismo tendencialmente centrífugo no interregno 1946-1964. Apesar da defesa justificada feita por próceres educacionais em favor de um sistema nacional de educação, a vinculação orçamentária em que a presença da União fosse além das diretrizes e bases, tal empreitada não obteve êxito.

Ainda assim, a Constituição de 1961 (Lei nº 4.024/1961) confirma a gratuidade, a obrigatoriedade, a vinculação orçamentária e o Plano Nacional de Educação. A organização da educação nacional continuava a se desenhar por um federalismo bastante dependente dos setores ligados à economia e à divisão dos impostos<sup>21</sup>.

De acordo com Regis (2009, p.3):

O retorno à democracia só ocorreu com o fim da Segunda Guerra Mundial. No processo constitucional que culminou com a Constituição de 1946, a pressão para descentralizar foi tremenda. Com a Nova Carta os Estados ganharam mais poderes políticos e fiscais. No entanto, o jovem governo democrático não durou. O sistema funcionou relativamente bem em três dos quatros mandatos

---

<sup>21</sup> Cumpre registrar que nem sempre há uma simetria distributiva entre federalismo jurídico (repartição das competências) e federalismo fiscal (divisão dos impostos). (OP CIT, p.157).



presidenciais que se seguiram: o de Dutra (1946-1951), o de Vargas (1951-54) e o de Juscelino (1955-61).

A década de 1950 é considerada para Oliveira (2003) como um momento importante de síntese de uma referência política educacional. Foi nesse período que se assistiu no Brasil a uma tentativa sem precedentes de modernização da economia por meio da industrialização, o que exigiu da classe trabalhadora melhores e maiores quesitos educacionais. Desde essa época, a relação entre formação e emprego passa a determinar as políticas educativas educacionais conduzidas pelo Estado.

Nesse contexto, a análise depreendida, é que a educação surge novamente como “redentora de todos os males”, por meio da qual todos os problemas socioeconômicos teriam soluções plausíveis. O investimento econômico em educação tornou-se novamente algo seguro, pois por meio da formação do capital humano<sup>22</sup> se atingiria níveis satisfatórios de desenvolvimento socioeconômico.

Com o esgotamento da possibilidade dos trabalhadores, principalmente na realidade americana, ascenderem socialmente via próprio negócio (ideia muito deflagrada os anos de 1940) em detrimento do crescimento das grandes corporações produto do capitalismo monopolista, entra em cena na década de 1950 a educação formal como um elevador social.

O vínculo direto entre escolaridade e trabalho, em decorrência da relação educação e desenvolvimento, é forjado a partir daí, o que pode ser percebido no texto da primeira LDB – EN nº 4.024, de 1961. Tal relação intensifica-se durante todo o regime autoritário, que tem lugar no Brasil a partir de 1964, apresentando a educação como investimento produtivo, como ficou expresso na Lei 5.692, de 1971. (OLIVEIRA, 2003, p.71-72).

Nesse contexto, compreendemos que Frigotto (2010) discorda veementemente da concepção de que a educação é o principal capital humano e que, portanto, seja concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho, e deste modo considerada um investimento como qualquer outro.

---

<sup>22</sup> O conceito de capital humano – ou mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no Fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente de mobilidade social. (FRIGOTTO, 2010, p.51).

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e assim de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar.

Nesse sentido, a educação se constitui num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda.

A década de 1960 é marcada por um centralismo na condução das políticas públicas. As liberdades democráticas foram suspensas e, paralelamente, também a tendência à descentralização. O regime militar (1964-1985) que vigorou 21 anos seguintes inaugurou um novo período de centralização política e especialmente fiscal, marcada pela reforma tributária de 1966-67. Essa reforma resultou em uma maior concentração das receitas fiscais, que ficavam à disposição do Governo Federal (REGIS, 2009).

Após o golpe de 1964 e do regime militar que lhe seguiu, a Constituição de 1967 ampliou a educação obrigatória para oito anos e retirou a vinculação do percentual de impostos para a educação. Tal vinculação passou a existir somente em 1969 e para os municípios (CURY, 2010, p 157).

A centralidade ocupada pela administração escolar no referido momento justificava-se no imperativo de organizar os sistemas de ensino de acordo com as demandas do mercado de trabalho dentro do padrão de industrialização emergente (OLIVEIRA, 2003).

O regime militar brasileiro, dez anos após ser implantado, começou a pavimentar o caminho para a redemocratização e se enfraqueceu à medida que passou a negociar mais com os governadores, buscando seu apoio numa eventual transição. Em conseqüência, o regime passou a incrementar a autonomia estadual.

Com o fim do regime militar, em 1985, as pressões dos Estados dispararam uma nova descentralização do poder. A escola de pensamento dominante no seio da assembleia constituinte (1987-88) era de que a democracia só poderia se consolidar e desenvolver por meio da descentralização política e fiscal (REGIS, 2009).

De acordo com Peixoto (2003), a descentralização no que diz respeito à educação retomada na década de 1940, com o fim do Estado Novo, e na década de 1970, foi sempre apresentada como portadora de um conjunto de vantagens nem sempre verdadeiras.

A descentralização seria propiciadora de uma ação de política educacional menos burocratizada permitiria maior flexibilidade nas mudanças curriculares e possibilitaria uma gestão mais democrática das escolas.

Nesse sentido, é possível observar, por exemplo, que, conforme as circunstâncias, a maior proximidade da população em relação ao poder público municipal em comparação com o estadual ou federal tanto pode proporcionar oportunidades de uma gestão mais democrática quanto de uma gestão subordinada às elites locais.

No processo histórico de condução das políticas públicas pelo Estado, esse oscilamento entre centralização e descentralização, no qual ora a União centraliza a condução do sistema educacional no sentido do planejamento e fiscalização, ora aos Estados e municípios, cabe à responsabilidade de execução das políticas para atender à efetivação dos direitos constitucionais.

Diante disso, tomando os interesses políticos e econômicos do sistema de produção em vigor, o Estado procura centralizar ou descentralizar a condução das políticas públicas.

Como vimos na história da educação brasileira, mesmo com pressão de movimentos organizados e com conquista de mudanças na Constituição em determinados períodos por uma descentralização, é evidente a retomada da condução das políticas por parte da União, conforme evidencia Fávero (2003, p. 109).

Mesmo após a Constituição liberal de 1946, que definiu constitucionalmente a vinculação de verbas para a educação e que introduziu a obrigação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação, a União não abriu mão de seu poder centralizador.

Fávero (2003), reportando ao processo de descentralização, nos conduz à compreensão desse resgate histórico de oscilação entre centralização e descentralização. Assim, em meados dos anos de 1970, no vigor da tecnocracia e

do autoritarismo, tiveram início as propostas de municipalização do ensino de 1º grau.

Em alguns Estados, passou a ocorrer um início de desconcentração administrativa, entendida como uma delegação de distribuição de tarefas, mas não como possibilidade de redistribuição de poder e de autonomia administrativa.

Para Fávero (2003) a proposta de municipalização do ensino não encontrou condições de se efetivar na maioria dos municípios, por falta de recursos materiais e humanos, isto é, as redes de escolas estaduais jamais puderam ser absorvidas pelos poderes municipais.

É importante pontuamos que o processo de descentralização na educação que foi marcado e concretizado na década de 1970 pelo fenômeno da municipalização do ensino, por meio da transferência de encargos ao município, sem o correspondente investimento financeiro nesse nível de sistema.

Destaca-se como forma de induzir essa municipalização uma política educacional traçada no âmbito dos projetos federais, como por exemplo, o Projeto de Coordenação e Assistência Técnica no Ensino Municipal (Promunicípio).

A concepção e implementação do Promunicípio foram marcadas por uma política que pretendia estruturar um sistema educacional que fosse ao mesmo tempo, adequado aos interesses econômicos vigentes mantendo, porém, uma absorção controlada da demanda pelo ensino público em todos os níveis. Em consequência, os investimentos da União reduziram-se em lugar de crescerem e as responsabilidades pelo ensino de 1º grau passava a esfera que dispunha de menor volume de recursos. Dessa forma, o Promunicípio caracterizou-se como uma “descentralização centralizada que pretendia concretizar uma política de distribuição de recursos com a garantia de manter o controle sobre os estados e os municípios (PEIXOTO, 2003, p.102)

Cabe registrar que esse programa contava com o financiamento do Banco Mundial. Na primeira metade da década de 1970 iniciou a cooperação técnica e financeira desse banco ao setor social brasileiro, uma vez que havia o entendimento, como no início da década de 1930, de que a educação era fator de crescimento econômico na medida em que formava técnicos de nível médio para o setor produtivo.

Este “apoio” do Banco Mundial, conforme Peixoto (2003) se estende da década de 1970 para 1980 por meio dos grandes planos nacionais de desenvolvimento, desdobrados por planos setoriais baseados na crença do poder do

planejamento para a consecução dos objetivos propostos para o desenvolvimento econômico, com ênfase na necessidade de participação da comunidade para o êxito desse processo.

Na década de 1990, esse apoio se deu por meio de medidas educacionais descentralizadas (autonomia das escolas), uma vez que as análises do Banco apontavam a organização do sistema de ensino como um dos principais obstáculos para a melhoria da qualidade<sup>23</sup>, tendo em vista principalmente os custos, considerados elevados, de manutenção de um sistema centralizado.

Com isso assiste-se, nas décadas de 1970 e início de 1980, a um redimensionamento jamais visto da rede física de ensino público, conforme nos aponta Oliveira (2003). Este crescimento se deu de forma desordenada, combinando elementos da descentralização administrativa previstos na reforma do Estado de 1967 com o planejamento centralizado.

Consolida-se assim, a organização de um sistema nacional de educação com evidentes traços de autoritarismo e verticalismo na sua gestão. A administração da educação passa a ser entendida como uma atividade racional burocrática<sup>24</sup>, devendo ser completamente dissociada da política.

Cabe registrar que neste período, o planejamento econômico já vinha sendo adotado como política efetiva de governo. A gestão da educação deveria assentar-

---

<sup>23</sup> No informe de 1990 da Divisão de Educação do Banco Mundial, Vespoor destacava dois eixos essenciais para a melhoria da qualidade das escolas fundamentais. O primeiro deles era considerar a escola como unidade de transformação do processo de aprendizagem e o segundo, ter “a descentralização como estratégia de construção de escolas eficazes”, fortalecendo-se a autonomia, a despeito da manutenção de estruturas centralizadas responsáveis por determinados aspectos da administração escolar como currículos, pagamento de professores etc. (apud Rosar, 1997, p. 134).

<sup>24</sup> Lima (2008), em seu estudo sobre os modelos organizacionais aplicáveis ao estudo da escola como organização, centraliza suas discussões em torno dos modelos racionais burocráticos e anárquicos. Mediante o modelo racional é acentuado o consenso e a clareza dos objetivos organizacionais (que não constituem matéria relevante para discussão) e pressupõe a existência de processos e de tecnologias claros e transparentes. As organizações são vistas como formas de realização de objetivos e de preferências numa visão instrumental centrada na orientação para a tarefa e na importância das estruturas organizacionais. Desse modo, a ação organizacional é entendida como sendo produto de uma determinada decisão claramente identificada, ou de uma escolha deliberada, calculada, racional. Este autor ressalta que embora o modelo racional não seja exclusivo da burocracia prefere designá-lo como um modelo que estuda as organizações como organizações burocráticas, uma vez que em sentido weberiano a burocracia constitui o modelo mais racional, aquele que afasta erros, afetos e sentimentos. Dessa forma, **a racionalidade burocrática é uma “racionalidade instrumental”, uma “racionalidade técnica**. A razão técnica que, atinge o seu apogeu com o desenvolvimento do capitalismo industrial, é o elemento central da concepção weberiana de racionalidade – uma racionalidade do tipo econômico. O modelo burocrático é, portanto, o modelo da racionalidade típico do homem econômico, que acentua o consenso, a certeza e a estabilidade, em suma a racionalidade objetiva a priori. O homem econômico é tendencialmente omnisciente, pois não só conhece todos os possíveis cursos da ação, mas também é capaz de antecipar as conseqüências de cada alternativa.

se no planejamento elaborado por especialistas no assunto. Neste contexto, a escola assim como o sistema, também deveria se organizar dentro dos pressupostos da chamada administração científica do trabalho<sup>25</sup>.

Em contrapartida, conforme Oliveira (2003), no final da década de 1970, com as manifestações que deram início ao processo de abertura política no país e ao surgimento do novo sindicato, ganha espaço o movimento em defesa da educação pública e gratuita. Este movimento vai se contrapor à dissociação existente entre planejamento econômico e social.

Os segmentos sociais organizados, em defesa da escola pública e gratuita, extensiva a todos, vão denunciar o caráter centralizado dos planejamentos globais que refletem o padrão autoritário de política estatal. Reivindicando o direito à educação, tais segmentos propõem a extensão da educação para toda a população.

Do ponto de vista político, para Cury (2010, p. 157) nos anos de 1970 o centralismo político financeiro e fiscal na união passou a contar com uma sobre-representação de camadas conservadoras no Congresso por meio de uma relação distorcida entre número de eleitores e de eleitos.

Junto com esse centralismo, a censura, o abafamento das liberdades civis e a perseguição política conduzem a uma resistência e a uma crítica à situação estabelecida. O crescimento de um sentimento forte de cidadania, de busca de igualdade e de democracia se revela nas ruas, nos centros de estudos e nos meios políticos.

Retomamos a Oliveira (2003) para afirmar que a Constituição de 1988 consolida muitas conquistas dos segmentos sociais organizados uma vez que atendendo a reivindicações reconhece a necessidade de ampliação da educação

---

<sup>25</sup> De acordo com a “administração científica” de Frederick Taylor (1978) todo possível trabalho cerebral deve ser banido da oficina e centrado no departamento de planejamento ou projeto. E que todo trabalho feito pelo operário no sistema antigo (anterior à “administração científica”) como resultado de sua experiência pessoal deve ser necessariamente aplicado pela direção no novo sistema de acordo com as leis da ciência. Assim para o trabalhador seria materialmente impossível “trabalhar, ao mesmo tempo, na máquina e na mesa de planejamento”. Mediante essa linha de pensamento é necessário um tipo de homem para planejar e outro para executar. Para Taylor, o importante é colocar o homem certo no local certo, pois existe um homem talhado para cada tipo de trabalho. Cabe à administração encontrar e treinar esse trabalhador para que ele produza no seu limite máximo. A administração não poderá esquecer-se de planejar e supervisionar o trabalho executado pelos seus “operários”. Assim nenhum trabalhador é digno de confiança e autonomia. Ele funciona sob permanente supervisão e controle e responde favoravelmente ao incentivo econômico dado logo após o desempenho de uma tarefa. Portanto cabe a administração premiar os melhores destacando-os e cooptando para seus objetivos. Os princípios do taylorismo não foram abandonados, mas simplesmente sofrem adaptações. Esses princípios não podem ser abandonados, uma vez que coincidem com os princípios básicos do capitalismo, de acumulação de capital pela exploração do trabalho (UHLE, 1994; PARO 2006).

básica, bem como, a Carta Magna em relação aos direitos dos trabalhadores da educação pública dispõe sobre a liberdade dos mesmos organizarem-se em sindicatos.

Para Regis (2009), o consenso – e a grande inovação – da Constituição de 1988 foi um novo arranjo, com a elevação das administrações municipais ao nível federativo de governo, criando uma terceira esfera de autonomia. Essa nova estrutura representou uma quebra radical na tradição de dualidade no federalismo brasileiro (BONAVIDES, 2002).

Assim, os municípios passaram a adquirir poderes, especialmente fiscais, recebendo diretamente suas receitas constitucionais que lhes eram anteriormente repassadas pelos Estados em que se encontravam (REGIS 2009).

Neste contexto, as reformas dos anos de 1990 apontam para uma mudança no papel do Estado que se utiliza de mecanismos descentralizadores para “democratizar” as políticas públicas, como é o caso da educação, e assim oferecer uma equidade social no sentido já apresentado como uma possibilidade de ampliar benefícios à totalidade das populações, sem ampliar as despesas públicas.

Isto exclui, portanto, a possibilidade das pessoas alcançarem igualdade de condições, porém, mantém a governabilidade. Assim, o Estado abandona o papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de “regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, à medida que envolve investimentos em capital humano (BRASIL. 1995, p. 18)”.

Assim, é importante destacarmos as reformas ocorridas no Brasil na década de 1990 devido a forte descentralização das políticas públicas educacionais que são direcionadas para a esfera municipal, como veremos adiante.

### **1.3.2 Centralização e Descentralização nos anos de 1990**

Conforme Oliveira (2003), duas abordagens referentes às décadas anteriores à década de 1990 nortearam a construção de uma nova orientação para a formulação das políticas públicas.

Enquanto, por um lado, no período da década de 1950 até meados de 1970, a condução das políticas públicas educacionais foi marcada pela influência da teoria

do capital humano<sup>26</sup> na educação como fator impulsionador do crescimento econômico.

Por outro lado, em meados dos anos de 1970 ao final dos anos de 1980, estavam em pauta na condução das políticas educacionais a democratização do acesso a uma educação pública e, concomitantemente, as reivindicações também para a permanência na escola, destacando-se a luta por sua qualidade.

Na base do movimento que se desenvolveu nesse período estava justamente a preocupação com a defesa de direitos e garantias fundamentais. A marca desse momento será a busca da universalização do ensino. A *idéia* de que a educação constitui-se em um direito de todos e a possibilidade de uma vida melhor muda o eixo econômico da busca pela escolarização para um foco mais político centrado nas noções de sociedade civil, cidadania e participação (OLIVEIRA, 2003, p.75) (*sic*).

Nos anos de 1990, o encaminhamento para as reformas educacionais se deu sob uma nova orientação cunhada a partir da combinação dessas duas referências anteriores. Assim:

As orientações para as reformas dos anos 90 resguardam a possibilidade de continuar a formar a força de trabalho apta às demandas do setor produtivo, e no lugar da igualdade de direitos oferecem a equidade social, entendida como a capacidade de estender para todos o que se gastava só com alguns. (OLIVEIRA, 2003, p.75).

A estratégia apontada por França (2005) para as funções executivas condizentes com a administração pública gerencial<sup>27</sup> é a descentralização.

---

<sup>26</sup> Nos anos de 1950 com a tentativa de modernização da economia por meio da industrialização é exigida maior qualificação dos trabalhadores, portanto, maiores e melhores quesitos educacionais. Surge então a relação entre formação e emprego para determinar as políticas educativas. Então o pensamento econômico passou a exercer influência sobre a educação formal, isso atribuía à educação formal status de investimento seguro, o que mais tarde seria conhecido como **Teoria do Capital Humano**. Dentro dessa concepção a Educação passa então a ser considerada como um elevador social (OLIVEIRA 2003). Em outros termos, a educação passa a ser considerada como garantia de empregabilidade e desenvolvimento.

<sup>27</sup> Após a II Guerra Mundial há uma reafirmação dos valores burocráticos, mas, ao mesmo tempo, a influência da administração de empresas começa a se fazer sentir na administração pública. As ideias de descentralização e de flexibilização administrativa ganham espaço em todos os governos. Entretanto, a reforma da administração pública só ganhará força a partir dos anos 70, quando tem início a crise do Estado, que levará à crise também a sua burocracia. Em consequência, nos anos de 1980 inicia-se uma grande revolução na administração pública dos países centrais em direção a uma administração pública gerencial. A administração pública gerencial surge inspirada nos avanços realizados pela administração de empresas. Os contornos da nova administração pública gerencial são: (1) descentralização do ponto de vista político, transferindo recursos e atribuições para os níveis políticos regionais e locais; (2) descentralização administrativa, através da delegação de autoridade



Contudo, para Camini (2009) o processo de descentralização de praticamente todos os programas sociais diretamente para os municípios, elevando de forma crescente suas funções e encargos, não é acompanhado de forma equivalente pela “descentralização de recursos em quantidade e qualidade, cujos fluxos são irregulares e discricionários, além de não respeitar as particularidades dos municípios” (SOARES, 2002, p. 17).

De acordo com Soares (2002), em muitos casos, essa descentralização tem provocado o desmonte de estruturas e equipamentos sociais federais e/ou estaduais pré-existentes, sem que as prefeituras sejam capazes de mantê-los ou substituí-los por algo equivalente.

Em geral, a reforma da educação básica no Brasil, no contexto da reforma do Estado visa: a universalização, a melhoria da qualidade do ensino e o aumento da equidade. Tem, em comum, o fato dos conteúdos serem definidos, fundamentalmente, por dois preceitos, ou seja, a descentralização e desconcentração, este último envolvendo, fortemente, autonomização das instituições educacionais. (FRANÇA, 2005).

Partindo da lógica marxista, de acordo com Lima e Mendes (2006) não há como entender o Estado sem contradições, neste sentido é impossível conceber o Estado como um ente neutro dos conflitos entre as diferentes classes sociais, ou mesmo percebê-lo como o caminho para o ético-moral para se chegar a verdade, a razão. As tendências assumidas pelo Estado se refletem em uma perspectiva de dominação, na medida em que pretende reproduzir a totalidade das relações sociais, segundo interesses dominantes.

Desse ponto de vista, o Estado capitalista serve amplamente ao capital, não sendo, entretanto, um mero reflexo da classe dominante, nem pode ser encarado direto e mecanicamente enquanto comitê da burguesia, mas compreendido como a expressão das contradições que resultam da relação entre as classes dominantes e as classes dominadas cujas relações dependerão a sua subsistência (LIMA e MENDES 2006).

---

para os administradores públicos transformados em gerentes crescentemente autônomos; (3) organizações com poucos níveis hierárquicos ao invés de piramidal, (4) pressuposto da confiança limitada e não da desconfiança total; (5) controle por resultados, *a posteriori*, ao invés do controle rígido, passo a passo, dos processos administrativos; e (6) administração voltada para o atendimento do cidadão, ao invés de autorreferida (PEREIRA, 1996).

As políticas educacionais dos anos de 1990, em decorrência das (re) configurações do Estado, ganham novos contornos, que resultam do receituário do Consenso de Washington<sup>28</sup>. Formou-se uma ideia de que o Estado – sobretudo nos países periféricos – deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira, “com base em critérios negociados diretamente com os organismos internacionais” (MARTINS 2001, p. 29).

Conforme Arretche (2002), havia uma leitura de que a excessiva centralização do regime militar havia produzido ineficiência, corrupção, ausência de participação no processo decisório e, por isso, tanto a corrente política de direita como a esquerda se reuniam em torno das virtudes da descentralização.

Assim, no Brasil dos anos 1980, centralização e autoritarismo eram ambos encarados como filhos da ditadura, ao passo que descentralização, democratização do processo decisório e eficiência na gestão pública andariam automaticamente juntas (ARRETICHE, 2002, p.26).

Nesse contexto, para Lima e Mendes (2006) havia uma mobilização em busca do aperfeiçoamento das relações democratizadas em torno da cidadania quando se celebrava a disputa de espaços entre as tendências conservadoras e a sociedade civil organizada. Arretche (2002) considera que os debates sobre a descentralização se expandiram mesmo para países com democracias estáveis, como na França.

No Brasil, conforme Lima e Mendes (2006), a discussão sobre gestão democrática teve início nos fins dos anos de 1970 e ganhou fôlego por toda a década de 1980, quando as lutas dos trabalhadores da educação se expressaram na consciência de romper com a cisão do capitalismo entre gestão do trabalho e realização de trabalho.

Dois fenômenos foram cruciais para o otimismo em torno do aperfeiçoamento da democracia no Brasil: a retomada das eleições diretas em todos os níveis de governo a partir de 1982, e as deliberações da Constituição Federal de 1988, que recuperou as bases federativas do Estado<sup>29</sup> brasileiro, suprimidos durante o regime militar (*Idem*).

---

<sup>28</sup> O “consenso de Washington” resultou do acordo entre países centrais por meio de medidas de ajuste global como parte de estratégias econômicas e políticas internacionais para a subordinação dos países periféricos sob a égide da doutrina neoliberal (SOARES, 2000).

<sup>29</sup> Por Estado Federativo entende-se uma forma particular de governo, dividido verticalmente, de tal modo que diferentes níveis de governo têm autoridade sobre a mesma população e território. Nesses

Contudo, é importante destacar que a agenda de reformas de 1990 – de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) – foi rica em alteração da distribuição de competências entre os municípios, Estados e Governo Federal para provisão dos serviços sociais, cujo paradigma era: descentralizar a alocação de recursos federais e introduzir os princípios de mercado para os referidos serviços.

Nas justificativas dos documentos que referendavam a política de FHC encontravam-se argumentos apoiados em um discurso de que o Estado estava em crise e sua legitimidade se encontraria na administração pública gerencial.

Segundo Abreu (2010), durante os dois mandatos do governo FHC (1995-2002), a área da educação foi marcada por uma política “exitosa” na expansão da educação (seja do Ensino Fundamental e do Ensino Superior privado), mas as demandas relativas à educação básica estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, eram outras e se voltavam a uma perspectiva diferente, para uma maior atenção ao Ensino Infantil e ao Ensino Médio, e, na Educação Superior, para uma maior expansão da rede pública e para a melhoria da qualidade da educação privada, com atenção para as disparidades regionais.

Esse processo de expansão focalizada em determinado nível de ensino em detrimento de outros, e de falta de compromisso com a qualidade do ensino ofertado, precisava ser revertido, com o intuito de que os resultados do processo de expansão fossem mantidos e, ainda, houvesse uma melhoria na qualidade da educação.

Embora esses problemas fossem de constatação geral, a educação era vista, ainda, nas ações implementadas pelos governos em seus diferentes níveis, de forma pouco integrada, como se, por exemplo, os problemas na Educação Básica não dissessem respeito à Educação Superior (ABREU, 2010).

Por mais que o foco na descentralização e na gestão democrática viesse atender às reivindicações da década anterior, a ela se contrapõe à medida que:

Deixa de ser expressão da demanda da comunidade educativa por maior autonomia escolar, em busca da democratização das relações institucionais, para passar a ser resultado da preocupação dos

---

Estados, o governo Central e os governos locais são independentes entre si e soberanos em suas respectivas jurisdições, pois cada poder local está resguardado constitucionalmente – e isso pode variar conforme a Constituição – pelo princípio de soberania, o que significa que estes são atores políticos autônomos, com capacidade para implementar pelo menos algumas de suas políticas (LIJPHART, 1999; RICHER, 1987 APUD ARRETICHE, 2002).

órgãos centrais por definir quem deve assumir a responsabilidade da gestão pública: tanto pela definição de seu conteúdo, como do seu financiamento e seus resultados (KRAWCZYK, 2005, p. 805).

A defesa da descentralização da gestão das políticas apoia-se na crença de poder permitir às populações o maior controle sobre os serviços públicos pela proximidade física com os meios de decisão e gestão das mesmas, pois “o processo de democratização que o país viveu fez aumentar, simultaneamente, o interesse por movimentos descentralizadores como se a descentralização fosse sinônimo de democracia” (OLIVEIRA, 2002, p. 122).

Corroborando com os pressupostos acima, a concepção de descentralização mais difundida de acordo com Farah (1988) foi a de redução da distância entre Estado e cidadão, possibilitando maior controle sobre a destinação de recursos e sobre a qualidade dos serviços prestados e viabilizando uma maior democratização dos processos decisórios.

Mas a tendência à descentralização foi reforçada, pela crise do Estado de sua capacidade de investimento. A descentralização das políticas sociais para instâncias locais de governo aparece, nesta perspectiva como mecanismo de aumento da eficiência e da eficácia na gestão pública.

Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 ao estabelecer o município como ente federado e ao prevê o regime de colaboração entre as esferas de governo, traz para o centro o município como *locus* para as políticas públicas educacionais se concretizarem, pois como analisa Romão (2010) se tem o entendimento que o município é o lugar onde o cidadão está. E nesse contexto ocorre (ou deveria ocorrer) o movimento da descentralização dos processos educacionais.

A partir de Romão (2010) compreendemos que por meio da descentralização o processo de decisão é ou deveria ser compartilhado por seus diversos níveis e instâncias governamentais e circunscrições administrativas.

A nosso ver isto poderia dar corpo ao regime de colaboração. E para a efetiva concretização da descentralização e logo de uma colaboração entre as esferas de governo no que tange à educação é necessário a implantação e fortalecimento dos sistemas municipais de educação, pois é no município que o cidadão tem condição de exercer sua cidadania ativa cotidianamente. Neste universo, a municipalização é entendida como uma etapa da descentralização.

Portanto, conforme Romão (2010) a tese da municipalização, entre outros, apresenta como pressuposto a clara definição das responsabilidades que serão assumidas pelos diversos níveis de governo, com definição do regime de colaboração entre eles; negociação da municipalização no sentido de respeitar as especificidades locais, a vontade do município, não a partir da vontade do governo municipal, mas dele e da sociedade por intermédio de mecanismos de participação popular.

Assim, a municipalização da Educação Básica teve como vantagem, entre outras, que o modelo de desenvolvimento econômico de um país não pode estar mais entregue à responsabilidade de uma minoria comprometida exclusivamente com os objetivos da acumulação capitalista, os quais na maioria das vezes não legitimam o projeto de uma nação que se volte para os interesses da maioria (ROMÃO, 2010).

Portanto, foi com base na tese da descentralização via municipalização em regime de colaboração que as políticas públicas, especialmente, as educacionais foram pensadas e implementadas, havendo uma intensificação dessa dinâmica a partir dos anos de 1990.

Na análise pontuada por Oliveira (2002) e Lima (2000), a descentralização das políticas públicas estaria atrelada à democratização e a maior eficiência e à eficácia, porém, é preciso observar que há uma aparente universalização por meio do acesso, uma vez que há aumento de matrícula, mas não foi acompanhada nas mesmas proporções a qualidade do ensino ministrado.

Diante disso, a política de municipalização do Ensino Fundamental, ainda que bem intencionada, naquele momento histórico, foi um dos efeitos da descentralização às avessas, cujas críticas apontam na direção de uma forma de (re)centralização ou, no máximo, uma (des)concentração<sup>30</sup> das políticas.

Embora a descentralização seja difundida como um poderoso mecanismo para corrigir as desigualdades educacionais, por meio da otimização dos gastos públicos e dos postulados democráticos que lhes são recorrentemente reafirmados, percebe-se que eles se tornaram pela lógica instituída, justificativas de

---

<sup>30</sup> A desconcentração pressupõe a descentralização das ações às outras esferas de gestão das políticas que, no caso da educação, se dá no âmbito dos sistemas regionais, locais e unidades de ensino. Entretanto, as decisões permanecem centralizadas por meio de uma espécie de “controle remoto” (LIMA, 2001).

transferências de competências da esfera central de poder para as locais, respaldadas por noções neoliberais:

Desta perspectiva a descentralização é considerada um instrumento de modernização gerencial da gestão pública, pela crença nas suas possibilidades de promover a eficácia e a eficiência dos serviços concernentes (AZEVEDO, 2002, p. 54.).

Nesta linha de raciocínio, Zauli (2006) nos aponta aspectos importantes para compreensão da dinâmica descentralizadora da reforma do Estado no Brasil, ao longo dos anos de 1990, um deles diz respeito a certo grau das virtudes da descentralização dos processos decisórios e de sua identificação com a perspectiva de construção de um sistema político democrático.

Em decorrência da postulação de uma maior eficiência e eficácia da gestão descentralizada de políticas públicas, as reformas descentralizadoras seriam benéficas não somente aos diferentes públicos-alvo das diversas modalidades de intervenção estatal, mas também ao conjunto da sociedade (ZAULI, 2006).

Conforme analisam Lima e Mendes (2006) a partir dessa ideia sobre liberdade na gestão evidencia-se um recuo que o Estado nacional vem apresentando, tanto na sua participação direta no setor produtivo como também em outras esferas de seu domínio, como é o caso da educação, provocando mudanças nas formas de financiamento das políticas sociais, com transferência de parte desses encargos para os atores sociais, o que obriga as instituições a se tornarem autônomas.

Neste cenário, o que podemos observar é uma descentralização para o mercado, ou seja, de responsabilização social, uma vez que os sistemas ou unidades terão que se manter a partir de uma gerência que os preservem como tais, pois diante de poucos recursos é preciso utilizar as melhores estratégias para o melhor aproveitamento. Neste sentido, a esfera pública é convocada a se mercantilizar. Assim uma descentralização para o mercado envolve mecanismos complexos:

[...] não se realiza, prioritariamente, pela transferência dos serviços públicos para o setor privado, mas por um conjunto de reformas que buscam aproximar as “decisões do não mercado” (as decisões públicas) das “decisões de mercado”, criando um quase mercado na educação (MARTINS, 2002, p.68).

A descentralização para o mercado, de acordo com Lima e Mendes (2006) é feita por duas vias que tendem a consolidar o espaço de um quase mercado na educação: uma delas se faz por meio de transferências de toda carga de responsabilidade para o mercado do controle e regulação educacional e a outra pretende realizar a descentralização da responsabilidade da oferta e universalização do serviço educativo para outros setores, entendendo que tais tarefas não são exclusividade do Estado.

Não importa que estejamos tratando da descentralização de funções no âmbito da burocracia central, da transferência de responsabilidades para estados e municípios, da execução de políticas públicas por entidades não governamentais do “Terceiro Setor”, da privatização do fornecimento de bens e serviços públicos, ou de uma combinação qualquer destas diferentes estratégias. Cabe ressaltar que, no contexto de um processo de reforma do estado, em que estão presentes diferentes formas de descentralização, é importante o alcance de níveis superiores de formulação e implementação de políticas públicas, vale dizer de governance por parte do poder central (ZAULI, 2003, p.47).

Entendemos que as instituições governamentais constitutivas do Estado, precisam recuperar sua capacidade de pensar e implementar as políticas públicas. Neste sentido, o Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE está articulado a uma complexa forma de pensar e conduzir as políticas públicas educacionais, pois se insere no contexto de uma nova relação entre as esferas governamentais e sociedade civil organizada, onde está implícita a cooperação na implementação dessas políticas, se constituindo em mecanismo do Estado para retomar sua capacidade de governar.

#### **1.4 O município: novo nível federativo de governo**

A partir de Oliveira e Santana (2010) é preciso considerar que entre outras dimensões a relação entre os entes federados se dá a partir dos programas do Governo Federal que afetam a educação dos Estados e municípios. Este processo confirma, entre outros, o estabelecimento do município enquanto esfera governamental. Nesse sentido, é interessante situar o período que se inicia com a aprovação da Constituição de 1988. O espírito que orientou boa parte dos debates travados na ocasião tomava como ponto de partida a crítica ao centralismo da

ditadura militar em matéria educacional, realçando-se a diversidade nacional e a autonomia dos entes federados.

Conforme mencionamos, embora a existência de toda uma mobilização para que houvesse a redução de desigualdades regionais por meio da viabilização de um Sistema Nacional de Educação, essa proposta não logrou êxito, nem na Constituição Federal de 1988 nem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Então a solução encontrada pelos constituintes foi prever um regime de colaboração pressupondo a criação de três sistemas, ampliando, dos dois níveis existentes até então, o federal e o estadual, para três, acompanhando a transformação do município em ente federativo.

Os municípios passam a partir de então, a engrossar o Estado no sentido de ser um ente indispensável na condução das políticas públicas educacionais, uma vez que no processo de redemocratização passaram a ser fortalecidos à medida que recebem recursos financeiros diretamente do Governo Federal.

Regis (2009) aponta que devido ao processo de redemocratização a partir de 1988, pelo qual foi dada aos governadores autonomia fiscal e administrativa, desencadeou uma descentralização desenfreada, resultando na perda de controle do Governo Federal sobre a economia.

Vê-se então que a redemocratização resultou na perda de controle do Governo Federal sobre a economia. A forte descentralização sem freios e contrapesos significou efetivamente que o poder central era incapaz de controlar integralmente a economia nacional nos anos que se seguiram a transição democrática [...] a assembléia constituinte promoveu uma ampla descentralização política e fiscal nos governos subnacionais. **Estados e municípios foram fortalecidos, e os últimos mais ainda, em termos de fundos que passaram a receber diretamente do Governo Federal** (REGIS, 2009, p.6, grifo nosso).

Esta ampla descentralização promovida pela Assembleia Constituinte tornou o Brasil um dos países mais descentralizados, especialmente do ponto de vista fiscal: em 2000, quase 43% das receitas de impostos foram divididas entre Estados (25,9%) e municípios (16,9%).

De acordo com Regis (2009), analisamos ainda que além da descentralização fiscal, aconteceu também a descentralização política traduzida em uma redução da importância política dos governadores.



Desde 1988, foram criados mais de 1.200 novos municípios, em virtude da facilitação do processo de emancipação trazida pela nova Constituição de 1988.<sup>31</sup> Assim, a descentralização levou a grandes distorções financeiras, pois que a maioria desses municípios foi criada para atender a arranjos eleitorais. De fato, uma minoria é financeiramente autossuficiente; o resto sobrevive à base de transferências dos Estados e da União (REGIS, 2009, p.7).

Com a descentralização política que acompanhou o aumento das receitas municipais, o poder político dos governadores ficou reduzido, uma vez que os prefeitos passaram a depender menos deles. Então, as prefeituras passaram a ter mais proximidade com o palácio do Planalto do que com os Palácios de Governo respectivos.

Antes das reformas, os prefeitos contavam com os governadores para suas obras. Hoje os prefeitos não só obtêm mais verbas das transferências fiscais, mais também prestam serviços ao Governo Federal por meio de programas como o Fundef e o SUS (Sistema Único de Saúde)<sup>32</sup> (REGIS, 2009, p. 8, sic).

Neste sentido, a partir das políticas de fundos, como Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), e de programas, como o próprio PDE, observamos a existência de uma proposição de relação direta do Governo Federal com os municípios.

Desta forma, “as prefeituras passaram a ter uma relação muito mais próxima com o Palácio do Planalto do que com os respectivos palácios de governos” (REGIS, 2009, p. 8). Neste contexto, cresce a autonomia administrativa do município e, ao mesmo tempo, a influência político-partidária.

Deve-se observar que o Governo Federal se relaciona diferentemente com os mais de 5.500 municípios. Quando se trata de programas sociais descritos na Constituição, situação em que o Governo Federal transfere recursos para que os municípios realizem serviços específicos, a relação é impessoal, mas as transferências são automáticas: os prefeitos recebem verbas e realizam serviços. Essa relação muda quando se trata de transferências voluntárias reservadas no orçamento federal para obras municipais em nome do

---

<sup>31</sup> A Emenda nº 15 à Constituição de 1988 modificou as exigências, aumentando os rigores para a criação de novos municípios, como a necessidade de estudo de viabilidade de Lei Complementar Federal.

<sup>32</sup> Nesses programas, previstos pela Constituição, o Governo Federal transfere verbas aos municípios para que eles executem serviços nas áreas como educação e saúde (REGIS 2009).

governo federal<sup>33</sup>. Aí, preferências partidárias muitas vezes têm prioridade, sendo liberados mais facilmente recursos para prefeitos ligados a parlamentares que apóiam o Presidente. A lógica para isso é simples: os parlamentos fazem emendas orçamentárias para municípios nos quais eles têm apoio dos prefeitos, o que aumenta suas chances de reeleição e também as dos próprios prefeitos. Assim quando o Governo Federal precisa do apoio de congressistas na aprovação de seus projetos acena com a liberação de verbas do Orçamento da União destinadas aos municípios de seu interesse (REGIS 2009, p. 8).

Regis (2009) analisa a derrocada do poder político dos governadores em detrimento do crescimento da autonomia municipal, uma vez que os governadores não participam desse relacionamento entre o Executivo Federal e o Congresso Nacional.

Quando os prefeitos eram financeiramente mais dependentes dos então ricos governadores, estes tinham uma maior influência no resultado das eleições legislativas federais, pelo papel decisivo dos prefeitos no resultado dessas eleições.<sup>34</sup> Pode então o Presidente usar o Orçamento Federal como instrumento de governabilidade sem recorrer aos governadores (REGIS, p. 8).

Embora o fortalecimento político do município tenha aumentado o poder de barganha de determinados municípios, adquirido nessa dinâmica de apoio eleitoral prestado a deputados e senadores, tendo interferência na relação entre o Executivo Federal e o Congresso Nacional e assim, na consecução de políticas públicas direcionadas aos municípios, não podemos nos furtar a registrar que a partir da instituição do município, enquanto ente federativo e mais recentemente, de seu fortalecimento, é possível atualmente em termos de política pública educacional que o município dialogue diretamente com o Governo Federal, sem precisar de intermediação de algum deputado federal ou governador, uma vez que o Governo Federal por meio do Ministério da Educação lançou o PDE que utiliza de mecanismos como o PAR para parametrizar a relação existente entre os municípios com o Governo Federal.

---

<sup>33</sup> Os prefeitos normalmente se beneficiam dessas transferências aos olhos dos eleitores menos avisados, que tendem a ver essas obras como providenciadas apenas pelos prefeitos. (REGIS 2009)

<sup>34</sup> Os prefeitos tradicionalmente mobilizavam o eleitorado em seus municípios nas eleições para o congresso. Sem apoio dos prefeitos, os candidatos parlamentares tinham grandes dificuldades no acesso aos eleitores em municípios nos chamados "grotões".

Neste sentido, para compreendermos melhor essa relação entre os municípios e as políticas públicas nacionais, especificamente o PDE, é que iremos na próxima sessão discutir a configuração desta política através da análise dos documentos oficiais, tais como: Constituição Federal de 1988; a LDB nº 9.394/96; Lei nº 10.172/2001 Plano Nacional de Educação (2001-2010); o Projeto de Lei nº 8.035, de 2010 (Novo PNE) ; Documento Final da CONAE (2010); o documento do MEC que explica a dinâmica do PDE: O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas (2008); O Decreto nº 6.094/07 (Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação); Relatório Público do PAR (2008-2011) entre outros.

## 2 O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO/PDE: POLÍTICA PÚBLICA NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES COLABORATIVAS

Compreender como o município vem se organizando a partir da promulgação do Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE (2007) requer a compreensão de que novas relações serão (ou deverão ser) estabelecidas junto aos entes federados, o que nos impulsiona a situar o plano no contexto de articulação das esferas de governo para organização da educação nacional.

Nesta sessão, descrevemos e analisamos os documentos existentes acerca do PDE enfatizando a relação de colaboração que o programa anuncia. Tomaremos também como referências para nossas análises as bibliografias que tecem críticas a esses documentos. Trazemos então o discurso oficial e as críticas aos documentos sobre o PDE.

Para realizar uma análise do PDE no contexto da relação de colaboração entre as esferas de governo faremos uma breve exposição do significado do termo “regime de colaboração”, tão presente nos atuais debates das políticas públicas educacionais inauguradas desde a Constituição brasileira de 1988.

Conforme Werle (2006, p. 23, grifos do autor),

Regime vem do latim *regimen*, que significa a ação de guiar, de governo, direção. Regime significa modo de administrar, regra ou sistema, regulamento. Colaborar implica trabalhar na mesma obra, cooperar, interagir com outros. Colaborar não significa concorrer, ou desvencilhar-se de um trabalho ou de uma obra, mas contribuir, assumir responsabilidades, ter parte nos resultados e em compromissos em despesas comuns.

Este pensamento nos remete ao tipo ideal de regime de colaboração, mas na realidade, a conformação desse regime se encontra em terreno arenoso, uma vez que as esferas de governo, para dar conta de suas competências constitucionais, que se inclui a autonomia, procuram articular por meio de estratégias variadas, como veremos adiante, que nem sempre lhes permitem agir de forma cooperativa.

Compreendemos que existe um modelo institucional cooperativo, embora não esteja isento de incertezas, pois a “Constituição Federal montou um sistema de repartição de competências entre os integrantes do sistema federativo, (...) reconhecendo a dignidade e autonomia dos mesmos “(CURY 2002, p. 170).

Para Werle (2006), discutir o regime de colaboração envolve, portanto, a busca de definições, a intencionalidade expressa por uma direção, por uma proposta que explicita normas de colaboração e de um modo de administrar a educação que implique trabalho autônomo, porém compartilhado, colaborativo entre as instâncias de governo. De acordo com o autor, problematizar o regime de colaboração implica abordar este tema sob muitas dimensões, tais como:

Regime de colaboração pra quê? Envolvendo que instituições, quais recursos, com que finalidades? Como colocar os entes que deverão estar envolvidos em colaboração-União, Estados e municípios-juntos para a análise das questões educativas que devem responder? **Quais os requisitos da obra educacional em cada município e como o Estado – União e os entes federados – se relacionarão com essa diversidade? Como estas propostas poderão ser efetivadas diante do alto grau de heterogeneidade dos municípios brasileiros e mesmo dos municípios de um mesmo Estado da Federação?** (2006, p. 25-26, grifos do autor).

Werle (2006) nos traz muitos questionamentos acerca do regime de colaboração, contudo, neste estudo, não temos a pretensão de responder a todas as questões apresentadas pelo autor, porém, elas nos remetem às nossas questões de pesquisa, uma vez que, no contexto da efetivação do PDE, nos questionamos se esse plano articula o regime de colaboração na promoção de políticas públicas educacionais no município e se a relação estabelecida entre os entes federados (União e municípios) por meio do PDE pode se configurar em regime de colaboração.

As questões propostas por Werle (2006) nos ajudam a compreender o panorama atual no qual o regime de colaboração se constitui e a identificar qual colaboração marcou, ao longo da História, as relações entre os entes federados e as perspectivas atuais para desenvolvê-las, na qual situamos o PDE.

## **2.1 Reformas de Estado e Regime de Colaboração**

Para discutir o regime de colaboração entre União, Estados e municípios, faz-se necessário primeiramente refletir acerca do panorama das reformas do Estado nas quais as políticas públicas passaram a ser conduzidas por meio de estratégias

descentralizadoras, demandando outra forma de relacionamento entre as esferas de governo traduzida constitucionalmente por meio do regime de colaboração.

Conforme Souza, Carvalho (1999), nas últimas décadas os países têm se adaptado às novas condições da economia mundial por meio de ajuste fiscal, reformas estruturais ou reformas orientadas para o mercado, pela eliminação de funções governamentais, desregulamentação e descentralização. Tais reformas operam em dois estágios: o primeiro voltado para a abertura dos mercados e desregulamentação, buscando a racionalização de recursos fiscais; o segundo, que se caracteriza pela tentativa de reconstrução das capacidades administrativas e institucionais do Estado, que busca eficiência dos serviços públicos, a efetividade, a democratização e a “descentralização para as esferas subnacionais das responsabilidades de provisão de infraestrutura e dos serviços sociais” (p. 188).

Para Souza, Carvalho (1999), no Brasil a década de 1990 foi marcada por mecanismos de mercado, que reduziu a capacidade e autonomia dos Estados e municípios e aumentaram sua dependência do poder central. Para esses autores, atualmente, as reformas, superando o modelo burocrático apresentam as características do modelo gerencial, racional, fortalecendo, principalmente no âmbito federal, as funções de regulação e coordenação.

Por outro lado, de acordo com Werle (2006), há de se considerar também que a globalização e o processo de formação de blocos econômicos revelam nova dinâmica, exigindo novas formas de ação dos governos municipais, agora como atores de relações internacionais.

Portanto, é Werle (2006) quem nos diz que no quadro de rearticulação das funções do Estado, que ora adota um modelo gerencial fortalecido no plano federal e inclinado para a regulamentação mercantil e ora redistribui custos entre os entes federados mediante uma certa forma de “descentralização de políticas” exigindo que os municípios locais absorvam custos gerados pela dinâmica global, que as discussões sobre regime de colaboração se estabelecem.

Diante de um quadro que, conforme Barroso (2003), as políticas educativas trazem em si elementos de “hibridismo, contaminação e mosaico”<sup>35</sup>, em que

---

<sup>35</sup> Contaminação: significa tomar de empréstimo modelos, discursos ou práticas de outros sistemas educativos para legitimar propostas de mudanças, geralmente distintas do contexto social, histórico, econômico e político local; o efeito de hibridismo: indica sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição de ações políticas, e o efeito mosaico, implica a proliferação

metrópoles se articulam diretamente no espaço internacional e que Estados-Nações rearticulam-se perante blocos supranacionais, concordamos com Werle (2006) que precisamos nos questionar *como e para que* estabelecer um regime de colaboração entre os entes federados.

### **2.1.1 Regime de colaboração na educação: há evidências históricas de construção ou recusa?**

Para situar historicamente se há evidências de construção ou recusa do regime de colaboração na educação, recorreremos aos estudos de Werle (2005) que realizou uma análise do sistema político-administrativo da educação nas interações entre diferentes instâncias – federal estadual e municipal – no início do período republicano, considerando a posição de cada uma delas diante das demais e a forma como foram se consolidando os inter-relacionamentos entre as mesmas e as estruturas criadas em seu interior. Nesse estudo caracterizou as relações entre as instâncias político-administrativas da educação a partir das ideias de ingerência e permeabilidade.

Ingerência é entendida como um conjunto de práticas político-administrativa de influência e intervenção, de penetração de umas instâncias sobre as outras. A ingerência envolve concessões, negociações, omissões político-administrativas, revelando certa prevalência das instâncias que a produzem sobre as demais. A ingerência se manifesta numa conjuntura como revelação e como condensação de relações de poder. [...] Para que haja ingerência de uma sobre as outras é necessário que os espaços de cada uma estejam relativamente separados e delimitados, e especializadas as funções; é preciso que haja individualização entre as instâncias do Estado, que estas sejam núcleos de decisão administrativa ou com expectativas a respeito, e que as funções estejam setorizadas (WERLE, 2006, p.30).

Conforme os dados da pesquisa de Werle (2005), a instância municipal no início do período republicano fazia parte da estadual, compondo com esta uma totalidade e mantendo certa ambiguidade em ações relativas à instrução pública. A estrutura municipal era o próprio Executivo estadual em contato com a realidade local. Na época do Estado Novo este tipo de vínculo teve continuidade determinado, naquele momento, por interesses federais.

---

de iniciativas avulsas e normas para a prática dos processos de desregulação, no contexto das políticas educacionais (BARROSO, 2003).

Mas, de acordo com Werle (2006) se ambiguidade e indiferenciação caracterizaram as relações entre as instâncias do Estado no início do período republicano, a ingerência começa a se delinear quando os diferentes papéis entre as instâncias se diferenciam, quando há uma incipiente especialização e hierarquização e a educação se separa de outras esferas de atuação do poder público como, por exemplo, da saúde. A partir da década de 1930 e 1940 verifica-se uma progressiva configuração da ingerência entre instâncias, que se acelera e aprofunda nas décadas de 1960 e 1970.

Convênios, contratos, aditivos, mais que instrumentos de descentralização, revelam-se objetos de delimitação de funções das diferentes instâncias. A instância que toma a iniciativa do convênio define competências, áreas de ação, estipula critérios, determina prazos que devem ser seguidos pela outra parte conveniente, que se subordina a tais regras para receber recursos, partilhar da divisão de verbas (WERLE, 2006, p. 31).

Ainda nessa mesma linha de raciocínio, enfatizamos, conforme Werle (2006), que nos anos 1970 e 1980 do século XX a instância municipal mostra-se responsável pelos recursos materiais atendendo prioritariamente, mas não exclusivamente, a sua rede escolar e as séries iniciais do Ensino Fundamental. A instância municipal afigura-se como rápida, efetiva e sensível às questões relacionadas com conservação, ampliação e manutenção dos prédios escolares. Isso, no entanto, se modifica quanto à construção de novas unidades escolares, obtenção de recursos para a formação de pessoal e outros financiamentos, pois, para isso, precisa interagir com outras instâncias e se submeter a repasses de recursos e a termos de acordos formais.

Observamos que esta é uma realidade dos sistemas municipais ainda presentes nos dias atuais, uma vez que por meio de recursos próprios a esfera municipal consegue fazer pequenas alterações nas estruturas das escolas, enquanto para a construção de novas unidades depende consideravelmente das verbas advindas do Governo Federal por meio de acordos como é o caso do PDE/PAR, ou o Proinfância<sup>36</sup>, que visa garantir o financiamento para a construção, ampliação e melhoria de creches e pré-escolas.

---

<sup>36</sup> O governo federal criou o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância), por considerar que a construção de creches e escolas de educação infantil bem como a aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível educacional são indispensáveis à melhoria da qualidade da educação. O



Para Werle (2006), o sistema de financiamento do ensino brasileiro dispersa recursos nos diferentes âmbitos do poder público para depois realocá-los, o que permite às diferentes instâncias propor critérios, condicionando a liberação dos recursos e instituindo, com isso, espaços de poder para si próprias. “São os espaços de poder que controlam a ação da instância municipal que a fazem permeável a ingerência das instâncias federal e estadual” (p. 32).

Compreendemos que a dinâmica do PDE possivelmente esteja inserida nesse contexto de instituição de espaços de poder, uma vez que muitas ações da esfera municipal são controladas pela liberação de recursos advindas do governo Federal por meio do PAR municipal estando, dessa forma, o município permeável à ingerência da instância federal.

Inferimos que ingerência e permeabilidade estão intimamente interligadas nas relações entre as instâncias de governo, pois, segundo Werle (2006, p. 32), a permeabilidade:

[...] é uma condição de participação na partilha de recursos e de poder. A divisão de recursos e responsabilidades entre as diferentes instâncias do poder público parece ter concorrido para atrelar mais, umas às outras, e definir permeabilidade e ingerências mútuas, impossível de serem extintas no espaço de lutas político administrativas no campo da educação.

A partir desses conceitos, entendemos que nas relações entre as instâncias de governo há uma sobreposição de uma esfera em relação à outra. Dessa forma, a ingerência

Tem um sentido, uma direção seguindo, da instância federal para a estadual ou para a municipal. A ingerência envolve uma certa prevalência das instâncias mais altas que encobrem, sob a forma de delegação, descentralização ou auxílio, uma relação que implica uma certa passividade e adesão das demais.

---

programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Seu principal objetivo é prestar assistência financeira, em caráter suplementar, ao Distrito Federal e aos municípios que efetuaram o Termo de Adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e elaboraram o Plano de Ações Articuladas (PAR). Os recursos destinam-se à construção e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da educação infantil (MEC /2012).

Para que uma instância se sobreponha a outra, é preciso que haja todo um aparato político administrativo de uma das instâncias. Desta forma, a permeabilidade, conforme Werle (2006, p. 32),

[...] é uma característica concomitante e conseqüente à ingerência e consiste em um conjunto de assentimentos e práticas político-administrativas que permitem e favorecem a penetração das intenções e práticas de umas instituições sobre as outras. A permeabilidade envolve também, concessões, negociações, falta de posicionamento crítico e omissões político-administrativas, revelando uma certa subordinação e dependência da instância que a prática, caracterizada como permeável diante das demais.

Portanto, de acordo com essa autora, é pela permeabilidade que as equipes da instância municipal aderem à programa de outras e as incorpora a seus planos de ação, criam cargos e um espaço estrutural na Secretaria Municipal de Educação para viabilizar tais programações.

Compreendemos a partir de Werle (2006) que, numa perspectiva histórica, as ideias de ingerência e permeabilidade identificadas nos relacionamentos entre as esferas e governo demonstram relações de afastamento de uma colaboração positiva, contínua, articuladora e responsável, não fragmentária entre os entes federados.

## **2.2 Regime de colaboração e os constitutivos legais**

Antes do Plano de Desenvolvimento da Educação existia uma relação entre as esferas subnacionais de governo e o Governo Federal. Contudo, era uma relação indireta, pautada em interesses eleitorais, portanto, desleal para a consecução de políticas públicas para os municípios. Não havia uma estrutura organizacional, conseguiam obras e programas sociais aqueles municípios que contavam com o apoio de deputados e/ou senadores que faziam parte da bancada política de apoio ao governo.

No final da década de 1990 e início do século XXI, apenas alguns municípios eram contemplados com os programas do Governo federal. A exemplo dessa conformação de políticas públicas tivemos programas como o “Brasil Alfabetizado”, “Universidade Solidária” que sofriam influência das relações da política estabelecida, das forças partidárias de poder. Isto não significa afirmar que pelo PDE todos os

municípios são atendidos com a mesma ordem de prioridade. Existe um recorte onde são prioritários os municípios com IDEB abaixo de 3,8.

Compreendemos, *a priori*, que o MEC tenta parametrizar a relação entre Governo Federal e demais instâncias governamentais a partir de 2007 por meio do PDE, se utilizando do Plano de Ações Articuladas – PAR como instrumento oficial para equalizar a relação União-municípios. As demandas dos municípios são colocadas no PAR e, embora haja um tempo de espera, os municípios são atendidos sem precisar de intermediações político-partidárias. E, conforme disposto na estrutura organizacional das ações contidas no PAR de cada município, existe uma relação estabelecida entre o Governo Federal e o governo municipal, na qual cada ente tem sua responsabilidade no que diz respeito à organização e ao financiamento dessas ações. Esta relação é denominada pelo MEC como relação de colaboração entre essas esferas de governo, conforme exposto no decreto nº 6.094/07 que ainda abordaremos nesta sessão.

Embora o Governo Federal por meio do MEC em sua proposta de Plano de Desenvolvimento da Educação anuncie uma relação de colaboração entre as esferas governamentais, encontramos nos constitutivos apenas a previsão dessa relação desprovida de critérios legais para que assim se estabeleça. Portanto, a discussão em torno do regime de colaboração entre os entes federados e a reorganização do município no que tange à educação foi e é prevista principalmente na Constituição Federal de 1988, no seu capítulo III que trata da Educação, da Cultura e do Desporto, sendo que na Seção I estabelece no artigo 211 que a “União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão se organizar **em regime de colaboração** os seus respectivos sistemas de Ensino” (BRASIL, 1988). Também encontramos previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) no Título IV esta mesma determinação, na qual inclui que:

Art. 9º a União incumbir-se-á de: I - **elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios**; IV - estabelecer, **em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios**, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de: II - definir, **com os Municípios, formas de colaboração** na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a

distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público; Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, **integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados** (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Diante desses constitutivos legais, observamos, portanto, que tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a LDB nº 9394/96 determinam que a organização da educação nacional deverá se dar de forma articulada, ou seja, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e municípios no que diz respeito à organização dos respectivos sistemas, suas diretrizes, bem como no que concerne à elaboração do Plano Nacional de Educação.

No texto da legislação apresentada acima, o município tem suas incumbências pré-estabelecidas, de modo que, sendo um ente federado, buscará cooperação com os demais entes para dar conta de suas atribuições de forma que, ao assumir a responsabilidade de trabalhar na execução de programas/ações, contribuirá para que aconteça o regime de colaboração.

Ainda com relação ao Regime de Colaboração, no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001), que teve sua vigência de 2001-2010, também definia que as diretrizes para o financiamento e a gestão da Educação deveriam ocorrer em regime de colaboração:

Para que a gestão seja eficiente há que se promover o autêntico federalismo em matéria educacional, a partir da divisão de responsabilidades previstas na Carta Magna. A educação é um todo integrado, de sorte que o que ocorre num determinado nível repercute nos demais, tanto no que se refere aos aspectos quantitativos como qualitativos. Há competências concorrentes, como é o caso do ensino fundamental, promovido por Estados e Municípios, como é o caso do transporte escolar. Mesmo na hipótese de competência bem definida, como a educação infantil, que é de responsabilidade dos Municípios, não pode ser negligenciada a função supletiva dos Estados (art. 30, VI, CF) e da União (art. 30, VI, CF e art. 211, § 1º, CF). Portanto, uma diretriz importante é o *aprimoramento contínuo do regime de colaboração*. Este deve dar-se, não só entre União, Estados e Municípios, mas também sempre que possível, entre entes da mesma esfera federativa, mediante ações, fóruns interestaduais, regionais e intermunicipais.

E no PNE (2001-2010), o regime de colaboração é reforçado nos objetivos e metas para a gestão:

19. **Aperfeiçoar o regime de colaboração** entre os sistemas de ensino com vistas a uma **ação coordenada** entre entes federativos, compartilhando responsabilidades a partir das funções constitucionais próprias e supletivas e das metas deste PNE. 20. **Estimular a colaboração** entre as redes e sistemas de ensino municipais, através do apoio técnico a consórcios intermunicipais e colegiados consultivos, quando necessários (BRASIL, 2001).

Compreendemos que União, Estados-membros, Distrito Federal e municípios não podem se eximir da conjugação de esforços em regime de cooperação (SILVA, 2003, p.15). Contudo, Werle (2006, p. 2) analisa que, no caso de competência comum, deve ser fixada por lei complementar e não por convênios, parcerias, acordos ou assistência técnica.

No PNE (2001-2011) ao que se refere às diretrizes, objetivos e metas para a gestão da educação, observamos a chamada para o aprimoramento e também a indicação dos mecanismos de estímulo ao regime de colaboração como pré-requisito para uma gestão eficiente. Existe aqui uma incoerência na Lei, uma vez que a gestão eficiente consiste na perspectiva de gestão gerencial que, conforme Araújo (2005) se caracteriza por ser elitizada, eficiente, individualista, seletiva, excludente e não pela cooperação conforme prevê a Lei.

O documento final da Conferência Nacional de Educação/CONAE-2010<sup>37</sup>, expressa que é resultado de um rico processo desencadeado pela decisão política

---

<sup>37</sup> A Conferência Nacional de Educação – CONAE foi um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. Foi organizada para tematizar a educação escolar, da Educação Infantil à Pós Graduação, e realizada, em diferentes territórios e espaços institucionais, nas escolas, municípios, Distrito Federal, estados e país. Estudantes, Pais, Profissionais da Educação, Gestores, Agentes Públicos e sociedade civil organizada de modo geral, tiveram em suas mãos, a partir de janeiro de 2009, a oportunidade de conferir os rumos da educação brasileira. Tema da CONAE, definido por sua Comissão Organizadora Nacional, foi: Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação. A CONAE aconteceu em Brasília, de 28 de março a 1º de abril de 2010, foi precedida de Conferências Municipais, previstas para o primeiro semestre de 2009 e de Conferências Estaduais e do Distrito Federal programadas para o segundo semestre do mesmo ano. A Portaria Ministerial nº 10/2008 constituiu comissão de 35 membros, a quem atribuiu as tarefas de coordenar, promover e monitorar o desenvolvimento da CONAE em todas as etapas. Na mesma portaria foi designado o Secretário Executivo Adjunto Francisco das Chagas para coordenar a Comissão Organizadora Nacional. A Comissão Organizadora Nacional é integrada por representantes das secretarias do Ministério da Educação, da Câmara e do Senado, do Conselho Nacional de Educação, das entidades dos dirigentes estaduais, municipais e federais da educação e de todas as entidades que atuam direta ou indiretamente na área da educação (disponível em: <http://www.conae.mec.gov.br>. Acesso em 31/03/12).

de submeter ao debate social as ideias e proposições em torno da construção do Sistema Nacional de Educação que assegurasse a articulação entre os entes federados e os setores da sociedade civil.

Observamos que há um avanço na legislação brasileira uma vez que o Documento Final da CONAE-2010 não só propõe um regime de colaboração, mas, sobretudo apresenta para discussão a ideia de construção de um Sistema Nacional de Educação como meio para assegurar essa relação entre os entes federados e sociedade civil.

Ainda ao que se refere o regime de colaboração, encontramos no Projeto de Lei 8035/2010 do Novo Plano Nacional de Educação o seguinte:

Art. 7º A consecução das metas do PNE - 2011/2020 e a implementação das estratégias deverão ser realizadas em **regime de colaboração** entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. § 1º As estratégias<sup>38</sup> definidas no Anexo desta Lei não elidem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos que formalizem **a cooperação entre os entes federados**, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais e locais de **coordenação e colaboração recíproca** (grifos nossos).

Embora a construção do novo PNE se apresente como objeto de discussão da CONAE-2010, evidenciamos que o projeto de lei nº 8.035 de 2010, prevê o regime de colaboração para a consecução de metas e implementação de estratégias para a educação nacional no período de 2011 a 2020, contudo, diferentemente do que foi discutido CONAE-2010, o PNE não prevê a Construção de um Sistema Nacional de Educação como garantia da efetivação do regime de colaboração, ao contrário, estabelece estratégias que não garantem a colaboração recíproca entre as esferas.

---

<sup>38</sup> A exemplo das estratégias definidas no anexo citamos na **meta 1**: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos. **Estratégia 1.1**: Definir, **em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios**, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade compatível com as peculiaridades locais; na **Meta 3**: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária. **Estratégia 3.7**) Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência na escola por parte dos beneficiários de programas de assistência social e transferência de renda, identificando motivos de ausência e baixa frequência e garantir, **em regime de colaboração**, a frequência e o apoio à aprendizagem.

Em outras palavras, novamente não são estabelecidos em lei os critérios para que se garanta o regime de colaboração. E, de acordo com o exposto no projeto de lei do novo PNE, é franqueado para que se adotem medidas em âmbito local ou de instrumentos jurídicos para garantir a colaboração. Entendemos que há uma transferência da formalização dos critérios de colaboração para cada ente federado. Desta forma, cada esfera de governo pode tomar a decisão de como pensar e executar ou não as políticas públicas em colaboração entre as demais esferas. Assim, a educação perde seu caráter nacional no que tange a uma colaboração entre os entes federados.

Nesse sentido, mais uma vez observamos a fragilidade dos instrumentos legais em relação à regulamentação dos critérios para a efetivação do regime de colaboração. Sob nosso olhar esta realidade contribui para a manutenção e/ou aumento das desigualdades no interior do país ao que se refere à elaboração e implementação de políticas públicas sociais, especialmente as voltadas para a educação.

Partindo da análise de Oliveira e Santana (2010), compreendemos que não há regulamentação nacional de critérios para regime de colaboração, mas, não significa dizer que não há tentativas de práticas que se voltem para colaboração pois, ações nessa direção têm sido combináveis entre Estados e municípios. Não existe uma forma única, mas existem práticas, formas de mediação que estados e municípios têm combinado para desenvolver ações locais. A União criou a sua forma de “colaboração” que pode não ser a melhor, pode ser direcionadora, até impositiva. Contudo, não podemos nos esquivar de mencionar que a União criou uma forma de colaboração com os municípios, isto é, criou o PDE.

Não existe regime de colaboração regulamentado, conforme já mencionamos, isso tem sido um reclame da sociedade brasileira, manifestado por meio de documentos. A Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010 proclamou que definissem as bases, os métodos do regime de colaboração. Entretanto, ainda não foi regulamentado. A União, no entanto, criou a sua forma de estabelecer um regime de colaboração: O PDE, definido por Saviani (2009) como o “programa guarda chuva”, que no município se estabelece por meio do PAR.

Desta forma, os entes federados têm procurado formas de colaboração. Por meio do PDE, a União apresenta aos municípios a sua proposta e os municípios por meio do PAR fazem sua adesão às ações do Plano que mais se aproximam de sua

realidade. Não deixa de ser uma forma de colaboração, que pode não ser a mais acertada, mais adequada à realidade. Assim, não podemos afirmar que de fato o PDE se caracteriza exatamente como um mecanismo que favorece a colaboração entre as esferas governamentais, uma vez que não temos critérios regulamentados para utilizar como parâmetro dessa colaboração entre os entes federados. Desta forma, compreendemos que a definição de critérios para que o regime de colaboração aconteça exige a configuração de um novo pacto federativo.

### **2.3 Relação da União com os Municípios: O PDE no Município de São Miguel do Guamá**

Neste item descreveremos e analisaremos os documentos existentes acerca do PDE, bem como tomaremos por base as bibliografias que tecem críticas a esses documentos. Pretendemos então trazer o discurso oficial e as críticas aos documentos sobre o PDE.

Antes de tecermos nossas considerações sobre a configuração do PDE nos documentos com o objetivo de situar a forma de condução das políticas públicas educacionais que consubstanciam os governos cronologicamente, retomamos que no contexto dos anos de 1990, a área da educação foi marcada pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, de acordo com os principais problemas educacionais do país, a política educacional daquela época foi marcada pela expansão do Ensino Fundamental e do Ensino Superior privado. Momento em que as principais medidas tomadas foram a criação do Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério o estímulo à abertura de novos cursos superiores pela rede privada (ABREU, 2010).

Compreendemos, conforme Abreu (2010), que essas medidas ao mesmo tempo em que contribuíram para a universalização do Ensino Fundamental e para o aumento do número de alunos no Ensino superior, contribuíram para a persistência da baixa qualidade na educação básica e para o surgimento de uma educação superior privada também de baixa qualidade. Nesse cenário, constatava-se, ainda, a ausência de progressão dos alunos oriundos do Ensino Fundamental para o Ensino Médio e destes para o Ensino Superior. Registravam-se ainda insuficiências de



investimentos na educação infantil, com consequências para a aprendizagem dos alunos no Ensino Fundamental. Eram evidentes também as disparidades regionais.

De acordo com Abreu (2010), a década de 1990 foi marcada por um processo de expansão focalizada em determinado nível de ensino em detrimento de outros, e de falta de compromisso com a qualidade do ensino ofertado e que, portanto, era preciso reverter esse quadro, com o intuito de que os resultados do processo de expansão fossem mantidos e, ainda, houvesse uma melhoria na qualidade da educação. Embora esses problemas fossem de constatação geral, a educação era vista, ainda, nas ações implementadas pelos governos em seus diferentes níveis, de forma pouco integrada, como se, por exemplo, os problemas na educação Básica não dissessem respeito à educação superior (ABREU, 2010).

Nesse sentido é importante observar os indícios da mudança de uma gestão focalizada para uma gestão pautada na integração, ou seja, uma gestão que contemple os níveis e modalidades de ensino. Assim, no primeiro mandato do Governo Lula (2003-2006) foi construída a base para a atuação do Ministério da Educação (MEC) em todos os níveis de ensino e também na modalidade profissional.

A exemplo dessa ampliação da atuação do MEC, a educação básica teria uma nova sistemática de distribuição de recursos, tendo como referência não somente o Ensino Fundamental, mas também o Ensino Infantil e Ensino Médio. O Ensino Infantil foi incluído na destinação dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica/FUNDEB<sup>39</sup> como consequência da forte campanha nacional pelo direito à educação, uma vez que esse nível de ensino não era contemplado pelos recursos do FUNDEF, destinado a custear o Ensino Fundamental.

Por sua vez, a educação superior recebia um novo marco regulatório para que a expansão da rede privada de Ensino Superior ocorrida no ano anterior obtivesse sua qualidade verificada por processos de avaliação periódicos e referenciados pelo MEC. O ensino tecnológico voltou a ter seu estatuto de formação destinado à vida profissional, na educação superior também, de forma integrada e

---

<sup>39</sup> O Fundeb, aprovado pela EC nº 53/2006, destinou-se fundamentalmente a superar a concentração de recursos no Ensino Fundamental realizada pelo Fundef. Esse é seu aspecto mais positivo: estabelecer um MEC mecanismo de financiamento de toda a educação básica.

não sob a influência das demandas estritamente empresariais, como reivindicavam os setores ligados a essa modalidade de educação.

Passados cinco anos de gestão do Partido dos Trabalhadores, o Governo Lula apresentou o Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE como expressão de uma mudança essencial no papel do Estado.

Com a implantação do PDE, o poder executivo busca reverter várias situações que tornaram difícil a governança da área: o Crescimento desmedido do número de municípios; a segmentação territorial constitutiva da educação pública; **a diminuição da responsabilidade da União com a educação**; a proliferação de programas desarticulados entre si, vinculados à mudança da gestão escolar e à melhora da aprendizagem no ensino fundamental; a privatização acelerada da educação superior na década de 1990; **a ausência de um regime de colaboração no processo de municipalização** deslanchado dez anos atrás; o velho debate em torno da constituição de um sistema nacional de educação; e os baixos índices de rendimento escolar na rede de educação pública em todo o país (KRAWCZYK, 2008, p.800, grifo nosso).

Tendo por base as intenções acima, o Governo Federal lançou o PDE. De acordo com Abreu (2010), o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em abril de 2007, marcou o início do segundo mandato do Governo Lula (2007-2010) no campo da educação.

O Plano<sup>40</sup>, documento de organização do Poder Executivo, estava estruturado inicialmente em trinta ações de porte variados e voltadas para todos os níveis e modalidades da educação<sup>41</sup>. Esse Plano tem norteado toda a ação do MEC nesses últimos cinco anos. De acordo com Saviani (2009), o Plano de Desenvolvimento da Educação/ PDE, apresentado ao país em 15 de março de 2007, foi lançado oficialmente em 24 de abril, juntamente à promulgação do Decreto n.º 6.094, dispondo sobre o Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação (uma das ações do PDE), considerado como 'carro-chefe' do PDE. Durante a execução do plano, as ações ampliaram-se. O PDE, na realidade, se apresenta como um grande

<sup>40</sup> Apenas para explicitar alguns conceitos que são usados no nosso trabalho para para tentar designar sinonimamente o nosso objeto de estudo : **PLANO**. (do lat. Planu) adj. (...) Projeto ou empreendimento com fim determinado. Conjunto de métodos e medidas para a execução de um empreendimento (...) (Aurélio). **PROJETO**. ( do lat. Rojectu, " lançado para adiante). S .m. 1. Ideia ideia que se forma de executar ou realizar algo, no futuro; intento, designio. 2. Empreendimento a ser realizado dentro de determinado esquema. (Aurélio). Em geral, a antecipação de possibilidades: isto é, qualquer previsão, predição, predisposição, ordenação, perdeterminação (Nicola Abbagano) ( VASCONCELOS, 2006). **PROGRAMA** é um conjunto de projetos com finalidades comuns.

<sup>41</sup> Ver Saviani, D. , "O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC". Educação e sociedade, 2007.vol.28, nº 100, pp.1231-1255.

“guarda-chuva” que abriga praticamente todos os programas previstos pelo MEC (SAVIANI, 2009).

Conforme Krawczyk (2008) o PDE é um plano plurianual 2008/2011<sup>42</sup> que reúne ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC e incidem sobre uma série de aspectos nos diferentes níveis de ensino, visando o objetivo comum de melhorar a qualidade da educação. Quase todas essas ações já vinham sendo desenvolvidas, embora haja algumas novas, inspiradas em ações implementadas por organizações não governamentais - ONGs – em escolas públicas.

Depreendemos, a partir algumas leituras<sup>43</sup>, que o PDE é definido como um programa de Governo e não uma política de Estado<sup>44</sup>. Conforme Valente (2008, p. 10), “as políticas e a Gestão da Educação no Brasil, materializadas em ações políticas e programas, são marcadas de um modo geral pelas rupturas, caracterizando políticas de governo e não de Estado”.

A este respeito, concordamos com Camini (2009) ao afirmar que os programas de Governo, em geral, são pensados para um período de gestão correspondente ao mandato do gestor eleito, esquecendo-se que a efetividade da política pública pressupõe a continuidade de suas ações no atendimento das demandas sociais reivindicadas como direito do cidadão, independente da articulação política que esteja no comando do Estado.

Nesse contexto de política de governo, destacamos, de acordo com Saviani (2007; 2009), que na circunstância do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) pelo Governo Federal, cada Ministério teria de indicar as ações que se enquadrariam no referido programa. O MEC aproveitou, então, o ensejo e lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>45</sup> atrelada às

---

<sup>42</sup> A obrigatoriedade de elaboração de um plano plurianual de quatro anos (inclui o primeiro ano de mandato do sucessor para evitar descontinuidades) está estipulada na Constituição de 1988 para todas as pastas do governo federal (KRAWCZYK, 2008).

<sup>43</sup> Saviani (2007; 2009); Gadotti (2008); Adrião e Garcia (2008); Abreu (2010); Krawczyk (2008); Brasil-Mec (2007).

<sup>44</sup> A este respeito ver em REZENDE, Flávio da Cunha. Por que Falham as Reformas Administrativas? Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004, p. 47-66. O autor discute a evolução de políticas administrativas ocorridas no Brasil durante o período de 1930-95, chama atenção para o problema da falha sequencial nas reformas implementadas neste período. Afirma que há uma constante tensão entre a formulação e a implementação de políticas públicas. Da onde entendemos que as políticas de governo talvez não se tornem políticas de Estado pela falha sequencial. Uma vez que, por serem política de governo não se constituem em lei para que haja uma obrigatoriedade de continuidade dessas políticas.

<sup>45</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB (mediante mecanismos de avaliação) é utilizado como parâmetro para a tomada de decisões de gestão dos sistemas de ensino, para o estabelecimento e controle de metas a serem cumpridas por estados e municípios. Como

diversas ações que já se encontravam na pauta do Ministério, ajustando e atualizando algumas delas.

O IDEB inicialmente atrela todas as ações do MEC para a educação nacional prioriza a educação básica, mas pensando em dar uma visão “sistêmica da educação”, o MEC desenvolve o PDE no qual todos os níveis e modalidades da educação estão inseridos.

Quando são atreladas ao IDEB, indagamos a respeito da novidade que o PDE trouxe as ações que já existiam no Ministério da Educação no que concerne às políticas públicas educacionais, uma vez que aparentemente apenas reúne todas as pautas que já existiam em matéria de programas/ações do MEC e denomina de um Plano que supostamente pretende resolver o problema da qualidade da educação.

Gadotti (2008), por sua vez, afirma que o PDE, foi chamado de “PAC da Educação”, demonstrando, assim, a preocupação daquele “plano” estar associado a uma visão subordinada da educação ao crescimento econômico. Contudo, pontua o autor que é esperançoso que a prática, ou seja, os programas concretos superem debates generalistas e a ambiguidade estabelecida pela indefinição do termo desenvolvimento<sup>46</sup>, conceito chave no PDE.

No sentido de indagar de onde advêm os fundamentos político-filosóficos do programa, o autor supracitado nos alerta para o fato de o PDE ter sido lançado sem fazer referência ao Plano Nacional de Educação – PNE (sancionado em janeiro de 2001, portanto antes do governo Lula). Por outro, lado não é mencionado também o programa de governo apresentado ao país por Lula durante a campanha. Contudo, o autor pontua, que se compararmos o PDE com o Programa Setorial de Educação Lula Presidente, veremos que muitas propostas do PDE já estavam contempladas naquele programa (GADOTTI, 2008).

Temos indícios para supor, então, que a formulação do PDE está inserida no contexto da necessidade que os governos têm de estabelecer programas/ações para “resolver” os problemas históricos da educação brasileira, a partir de suas

---

consequência, os professores recebem bônus vinculando-se incentivos aos resultados de desempenho de alunos e/ou professores (OLIVEIRA E SANTANA, 2010).

<sup>46</sup> Muitas vezes o termo desenvolvimento tem sido qualificado como “humano” e também como “sustentável”, ampliando o seu sentido inicial, enfatizando outras dimensões além da econômica, abrangendo não só o crescimento e a sustentabilidade ambiental, mas também a eliminação da pobreza, a promoção da equidade, a inclusão social, igualdade de gênero e raça e a participação política [...]. É preciso retirar do chamado “desenvolvimento” essa visão predatória e concebê-lo de forma mais holística, antropológica, menos economicista (GADOTTI, 2008, p.19-20, grifos do autor).

próprias concepções, que não raro estão ligadas a interesses de grupos político-partidários, empresariais, imprensa.

Contudo, o PDE teve uma boa aceitação pública, com ampla divulgação pela mídia (jornais, telejornais, revistas e outros), uma vez que sinalizava a prioridade da educação no segundo mandato do governo Lula (2006- 2010) indicando ações a serem implementadas, mas também recebeu críticas quanto à insuficiência das ações, dada a improbabilidade de aumento dos recursos, a partir da política econômica adotada pelo Governo Federal e ausência da participação da sociedade na proposição das ações contidas no plano (SAVIANI 2007, 2009).

Devido a estas críticas, o PDE foi recebido com certo ceticismo por alguns setores<sup>47</sup> ligados à educação, bastante conhecedores dos problemas da educação no país, que afirmavam em geral que o PDE não contou com a participação dos setores ligados à educação na sua elaboração, era apenas uma plataforma de ações do MEC e não vinculou maiores recursos à educação.

Mas, segundo Abreu (2010), apesar da crítica da falta da participação direta dos setores ligados à educação, as ações do PDE resultariam das demandas das necessidades que já vinham sendo apontadas em fóruns e pelo debate público da área, além de que as principais ações do Plano foram constituídas por meio de leis votadas no Congresso, resultariam, portanto, de processos que envolvem os legítimos representantes da sociedade brasileira que teriam reconhecido as demandas da população.

E perante a crítica em relação ao montante de recursos destinados à educação serem considerados insuficientes, Abreu (2010) discorre que o fim da Desvinculação das Receitas da União (DRU)<sup>48</sup> em relação aos recursos da educação importariam num aumento substancial de recursos para o exercício de 2010.

Contudo, neste contexto de questionamento das bases e consistência do PDE, Saviani (2007) afirma que o MEC, ao formular o PDE, fez sim em interlocução com o empresariado e não com o movimento de educadores. Neste sentido, o PDE

---

<sup>47</sup> Segundo Gadotti (2008), representantes de setores como ONGs, entidades representativas do ensino privado e comunitário, por exemplo, se sentiram excluídos e se queixaram com o ministro Hadadd por não serem consultadas com relação à elaboração do plano.

<sup>48</sup> A Desvinculação das Receitas da União (DRU) estabelecidas no artigo 76 do Ato das disposições Constituições Transitórias abria uma exceção na vinculação constitucional relativa aos recursos da União para a educação. Com o seu fim, em 2010 os recursos da educação aumentaram em R\$ 7 bilhões, sendo que a partir de 2001, o aumento tinha sido estimado em R\$ 10 bilhões por ano (ABREU, 2010, p.135).

teria assumido a agenda do “Compromisso todos pela educação”. Este movimento, por sua vez, apresentou-se como iniciativa da sociedade civil, conclamando a participação de todos os setores sociais, mas para o autor esse movimento se constituiu de fato, como um grande aglomerado de grupos empresariais.

A este respeito, Krawczyk (2008) afirma que o MEC teve como parceiro privilegiado para as metas que pretende atingir até 2011 um grupo empresarial que, em uma atitude bastante propositiva, havia lançado, em outubro de 2006, o Movimento Compromisso Todos pela Educação, nome pelo qual foi batizado também o plano de metas promulgado pelo Governo Federal.

Saviani (2007) tece a crítica de que é importante avaliar como positiva a iniciativa do MEC de capitalizar a receptividade da opinião pública à questão da qualidade do ensino, expressa por setores influentes da mídia.

Inegavelmente, é preciso aproveitar esse momento favorável, em que a sensibilidade em torno da importância e prioridade da educação se espraia pela sociedade e parece exigir que se ultrapasse consenso das proclamações discursivas, e se traduza em ações efetivas. No entanto, é preciso cautela para não cairmos na ingenuidade de acreditar, sem reservas, nas boas intenções que agora, finalmente teriam se apoderado de nossas elites econômicas e políticas. Com efeito, se o MEC seguir a trilha proposta pelo movimento empresarial “Compromisso Todos pela educação”, os limites do PDE resultarão incontornáveis (SAVIANI, 2007, p.1251).

Outra crítica pautada por Saviani (2007, 2009) para pontuar a consistência do PDE, diz respeito ao montante de recursos destinados à educação no plano. Os recursos financeiros são provenientes do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB – aos qual o MEC se propõe a adicionar em 2007 um bilhão de reais visando atender prioritariamente os mil municípios com os mais baixos níveis de qualidade avaliados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Afirma o autor, que aquele fundo, por sua vez, mesmo representando um avanço em relação ao FUNDEF, não se constituiu aumento dos recursos financeiro, o FUNDEB é um fundo de natureza contábil que não consegue resolver o problema do financiamento da Educação representando um ganho de gestão não um ganho financeiro.

Evidenciamos que muitas são as críticas pautadas em relação ao PDE no que diz respeito a sua formulação e viabilidade. É preciso, contudo, reconhecer e relativizar tais críticas ao Plano, verificando a concepção política que o sustenta.

O programa concebe a educação tendo como foco a autonomia do indivíduo [...]. Em segundo, pretende promover o “enlace entre educação e ordenação territorial”, o que está relacionado com o papel que a União, com este Plano, avocou pra si, de se constituir em um agente democratizador responsável pelo desenvolvimento regional, minimizando desigualdades regionais que produzem iniquidade de oportunidade e de acesso a serviços públicos de qualidade. Com isso, o Ministério da Educação transformou-se no principal agente promotor da igualdade na educação nacional e houve uma federalização da responsabilidade pela educação. Por fim, [...] a defesa de uma “**visão sistêmica da educação**”, que consiste numa visão articulada entre os diversos níveis e modalidades de ensino. Com essa visão, educação básica e educação superior deixaram de ser fragmentos estanques e foram integradas, e a educação profissional deixou de ser apenas uma modalidade residual, passando a ter papel decisivo na formação de quadros para o mundo do trabalho e a oferecer alternativas para jovens e adultos que queiram uma formação voltada para a área de tecnologia (ABREU, 2010, p.136, grifo nosso).

O PDE apresenta-se como uma política e um arranjo institucional resultante de uma revisão das responsabilidades da União, que passa a assumir o compromisso do combate às desigualdades regionais e da construção de um mínimo de qualidade educacional para o país, adjudica ao Governo Federal o papel regulador das desigualdades existentes entre as regiões do Brasil por meio de assistência técnica e financeira, de instrumentos de avaliação e de implementação de políticas que ofereçam condições e possibilidades de equalização das oportunidades à educação de qualidade. Por sua parte, os Estados e, principalmente, os municípios assumirão o compromisso pelo desenvolvimento educacional em seus “territórios” (KRAWCZYK, 2008, p. 802).

Assim, o MEC lançou em outubro de 2007 um documento com exposição dos motivos, justificativas e fundamentação dessa nova proposta de política educacional que o governo estava apresentando a nação. Este documento se constituiu em um livro intitulado “O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”. Está publicado em três partes<sup>49</sup>. Na primeira parte procurou apresentar

---

<sup>49</sup> As partes do livro que explica o PDE estão assim divididas: 1-Razões e princípios do Plano de Desenvolvimento da Educação; 2-O Plano de desenvolvimento da Educação como programa de

a concepção de educação que inspirou o PDE. Para isso, enuncia uma visão sistêmica da educação que permitirá superar a visão fragmentária caracterizada por falsas oposições<sup>50</sup> que pautaram as medidas do governo anterior de Fernando Henrique Cardoso 1995-2002.

Problematizamos, a partir de Saviani (2009), que para o MEC, o PDE, pela visão sistêmica que o caracteriza, vem colocar-se como antídoto a essas falsas oposições, procurando enfatizar a educação em todo o território da nação, considerando com o mesmo cuidado e atenção, cada uma de suas partes, do bairro ao país em seu conjunto dando efetividade ao princípio constitucional do “regime de colaboração”. Assim procedendo, na visão do MEC, o PDE poderá articular o desenvolvimento econômico e social do país, superando a contraposição entre educação como bem de consumo e como fator de investimento. Para isso, o PDE desenvolve mecanismos objetivos de avaliação que podem assegurar ao mesmo tempo a responsabilização e a mobilização social em torno da busca da qualidade da educação básica.

Portanto, o PDE surge nesse contexto de regime de colaboração, presente na Constituição, na LDB, no PNE (2001-2010), sendo em 2010 reforçado pela CONAE e em 2011 pelo projeto de Lei do novo PNE. Essa relação de colaboração que o MEC imprime ao PDE é manifestada também no decreto nº 6.094/07 baixado pelo presidente da República na ocasião do lançamento do Plano, em 24 de abril de 2007. Destacamos que a ementa deste decreto

Dispõe sobre **a implementação do Plano de Metas Compromisso todos pela Educação pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados**, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007, apud SAVIANI 2007, p.1244, grifos nossos).

Nessa ementa está implícita a dinâmica de regime de colaboração na implementação do PDE, pois o Plano de Metas Compromisso de Todos pela

---

ação; 3-O plano de desenvolvimento da Educação como horizonte do debate sobre o sistema nacional de educação (MEC, 2007).

<sup>50</sup> São cinco oposições indevidas. A primeira delas opõe educação básica e educação superior. A segunda está no interior da educação básica, ao colocar o foco no Ensino Fundamental em detrimento da Educação Infantil e Ensino Médio. A essas duas oposições somam-se igualmente com efeitos deletérios, aquelas entre o Ensino Médio e Educação Profissional, entre alfabetização e a Educação de Jovens e Adultos e entre educação regular e educação especial (SAVIANI, 2009, p.16).



Educação, que de acordo com Adrião e Garcia (2008) se constitui na efetivação do PDE.

Outro aspecto que merece atenção para a compreensão da efetivação do nosso objeto é a relação do PDE com o Plano Nacional de Educação (PNE). De acordo com Saviani (2007, 2009), com exceção do “Livro PDE” todas as ações que compõem o PDE incidem sobre os aspectos previstos no Plano Nacional de Educação<sup>51</sup>. Contudo, confrontando-se a estrutura do PNE com a do PDE, este não se constitui em plano no sentido próprio da palavra. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente se constituiriam para a realização de objetivos e metas previstos no PNE, pois, de fato, o PDE não se define como estratégia para o cumprimento de metas do PNE<sup>52</sup>. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas compõe-se de ações que não se articulam organicamente com este.

Para Saviani (2007, 2009), o PDE foi formulado paralelamente sem levar em conta o PNE e, como adotou o nome de “plano”, projeta a percepção de que trata de um novo Plano Nacional de Educação, mas não é disso que se trata. O “plano” foi lançado num momento em que se encontrava formalmente em plena vigência o PNE, ainda que, de fato, este permaneça, de modo geral, solenemente ignorado. Contudo, ressalta o autor, a existência de uma singularidade no PDE que pode ser aferida em dois sentidos: um negativo e outro positivo.

No sentido negativo, Saviani (2007, 2009) diz que o PDE não se configura como plano de educação propriamente dito é antes um programa de ação, fazendo alusão mais ao Plano de Metas de Juscelino Kubitschek<sup>53</sup> do que a ideia dos planos educacionais como instrumento de introdução da racionalidade na ação educativa, entendida como um processo que articula a multiplicidade dos seus aspectos

---

<sup>51</sup> O PNE atualmente em vigor foi aprovado em 9 de janeiro de 2001, com duração prevista para dez anos. Sua estrutura assenta-se em três momentos: 1 Diagnóstico da Situação; 2. Enunciado das diretrizes a serem seguidas; 3. Formulação dos objetivos e metas a serem atingidos progressivamente durante o período de duração do Plano. Tal estrutura é aplicada aos níveis de ensino, abrangendo: 1. Educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio) e 2. Educação Superior. Às modalidades de ensino, envolvendo: 1. Educação de Jovens e Adultos; 2. Educação a distancia e tecnologias educacionais; 3. Educação Tecnológica e formação profissional; 4. Educação especial e 5. Educação Indígena. Ao magistério da educação básica. E ao financiamento e Gestão (SAVIANI, 2009, p.26-27).

<sup>52</sup> Ver em Saviani (2009, p. 27-29) alguns exemplos que confirmam que o PDE não cumpre as metas previstas no PNE para os níveis e modalidades de ensino.

<sup>53</sup> O plano de metas de Kubitschek era composto de um conjunto de metas que se distribuía em seis grupos (energia, com cinco metas; transportes, sete metas; alimentação, seis; indústria de base, 11 metas; educação, uma; construção de Brasília, uma, a meta-síntese) ligados aos aspectos estratégicos do desenvolvimento nacional (BENEVIDES, 1976, p. 210, APUD SAVIANI, 2009,p.30).

constitutivos num todo orgânico. Contudo, ressalta o autor, que é preciso reconhecer que o Plano de Metas de Kubitschek se revestia de maior organicidade que o PDE.

No sentido positivo, a singularidade do PDE manifesta-se naquilo que ele traz de novo e que, portanto não fazia parte do PNE e também não se encontrava em planos anteriores. Trata-se da preocupação em atacar o problema qualitativo da educação básica no Brasil, o que se revela em três programas lançados no dia 24 de abril de 2007: O IDEB, o “Provinha Brasil”, e o “Piso Nacional do Magistério”.

#### **2.4 O Plano de Ações Articuladas/ PAR: caracterização**

Conforme abordamos anteriormente, o PDE foi lançado simultaneamente à promulgação do Decreto nº 6.094, contendo um Plano de Metas intitulado "Compromisso Todos pela Educação", o qual os municípios e os Estados devem aderir por uma espécie de contrato entre as diferentes esferas de governo para poder receber transferências voluntárias de recursos financeiros e assistência técnica do Governo Federal. O termo de adesão, ou contrato territorial, requer a elaboração de um Plano de Atividades Articuladas (PAR) municipal e/ou estadual. O plano de metas Compromisso Todos pela Educação, nesse sentido, integra o Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE) no que concerne a mobilização em torno da melhoria da Educação Básica no Brasil.

Conforme o exposto no relatório público do Plano de Ação Articuladas<sup>54</sup>, o PDE colocou à disposição dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública.

Ainda conforme o Relatório Público, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, é um programa estratégico do PDE, e inaugura um novo regime de colaboração, que busca concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Trata-se de um compromisso fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas, efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas e

---

<sup>54</sup> Disponível no sítio do MEC : [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica.

Então, a partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os Estados e municípios elaboram seus respectivos Planos de Ações Articuladas.

Para auxiliar na elaboração do PAR, o Ministério da Educação criou um novo sistema, o SIMEC – Módulo PAR Plano de Metas – , integrado aos sistemas que já possuía, que pode ser acessado de qualquer computador conectado à internet, representando uma importante evolução tecnológica, com agilidade e transparência nos processos de elaboração, análise e apresentação de resultados dos PAR.

Conforme o relatório público com metas claras, passíveis de acompanhamento público e controle social, o MEC pode assim disponibilizar, para consulta pública, os relatórios dos Planos de Ações Articuladas elaborados pelos Estados e municípios que aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Apresentamos, a seguir, uma breve descrição dos elementos constitutivos do PAR, conforme exposto no Relatório Público.

Inicialmente, os Estados e municípios devem realizar um diagnóstico minucioso da realidade educacional local. A partir desse diagnóstico, desenvolverão um conjunto coerente de ações que resulta no PAR.

O instrumento para o diagnóstico da situação educacional local está estruturado em quatro grandes dimensões:

- 1. Gestão Educacional.**
- 2. Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar.**
- 3. Práticas Pedagógicas e Avaliação.**
- 4. Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos.**

Cada dimensão é composta por áreas de atuação e cada área apresenta indicadores específicos. Esses indicadores são pontuados segundo a descrição de critérios correspondentes a quatro níveis.

A pontuação gerada para cada indicador é fator determinante para a elaboração do PAR, ou seja, na metodologia adotada, apenas critérios de pontuação 1 e 2, que representam situações insatisfatórias ou inexistentes, podem gerar ações.

Assim, o relatório disponibilizado apresenta as seguintes informações:

**1. Síntese por indicador:** resultado detalhado da realização do diagnóstico.

Ao aderir ao PDE – Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os municípios devem realizar um diagnóstico minucioso da realidade educacional local. A partir desse diagnóstico, desenvolverão um conjunto coerente de ações. Esse conjunto de ações é o que denominamos Plano de Ações Articuladas (PAR).

Para a realização do diagnóstico e a elaboração do PAR, o MEC disponibiliza um ambiente virtual, o Simec (Sistema de Monitoramento do MEC). O dirigente municipal de educação deve fazer o seu cadastro no sistema para ter acesso ao PAR do seu município.

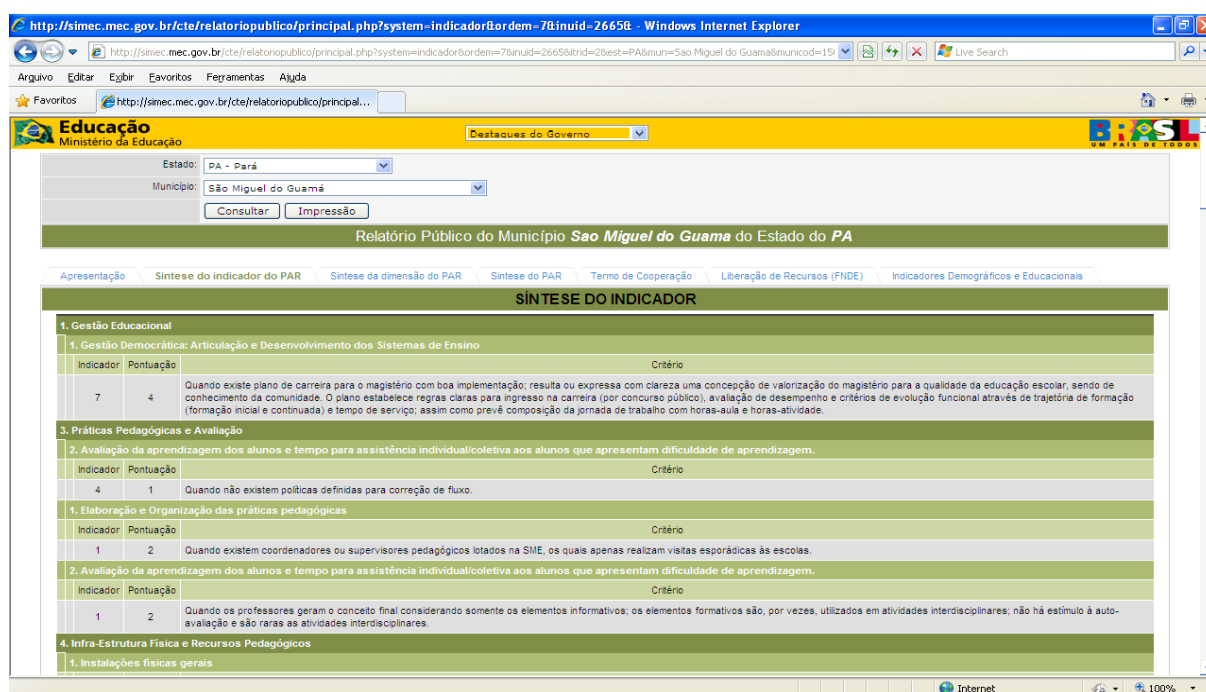
A síntese do PAR por indicador corresponde a um diagnóstico que aponta o panorama das dificuldades e limitações da educação municipal.

De acordo com Guia Prático de Ações (2008) elaborado para orientar a definição de ações que farão parte do Plano de Ações Articuladas (PAR), quando o município faz o diagnóstico da situação educacional, a equipe técnica local pontua os indicadores propostos no instrumento de campo. Essa pontuação segue critérios cuja descrição corresponde a 4 níveis:

- **Critério de pontuação 4** – a descrição aponta para uma situação positiva, ou seja, para aquele indicador não serão necessárias ações imediatas.
- **Critério de pontuação 3** – a descrição aponta para uma situação satisfatória, com mais aspectos positivos que negativos, ou seja, o município desenvolve, parcialmente, ações que favorecem o desempenho do indicador.
- **Critério de pontuação 2** – a descrição aponta para uma situação insuficiente, com mais aspectos negativos do que positivos; serão necessárias ações imediatas que poderão contar com o apoio técnico e/ou financeiro do MEC.
- **Critério de pontuação 1** – a descrição aponta para uma situação crítica, de forma que não existem aspectos positivos, apenas negativos ou inexistentes. Serão necessárias ações imediatas que poderão contar com o apoio técnico e/ou financeiro do MEC.

Para cada indicador pontuado 2 ou 1, o MEC apresenta uma ação para ser cadastrada. Cada ação apresenta um conjunto de subações que, pelo entendimento do Ministério, pode contribuir para implementar essa ação e melhorar, assim, a situação do indicador. É importante que a equipe técnica que está elaborando o PAR conheça todas as subações, selecione aquelas que considera pertinentes para alcançar o resultado esperado e exclua as demais (importante: a subação excluída não poderá ser inserida novamente). Se a equipe decidir, pode executar todas as subações relacionadas à ação.

Apresentamos a síntese por indicador do PAR de São Miguel do Guamá conforme expõe o relatório público disponível no sit do Simec (PAR)<sup>55</sup>.



**Figura 06** – Síntese do Indicador do PAR de SMG. **Fonte:** SIMEC

Para o entendimento do que a ilustração apresenta é importante conceituar os seguintes termos:

**a. Dimensões:** são agrupamentos de grandes traços ou características referentes aos aspectos de uma instituição ou de um sistema, sobre os quais se emite juízo de valor e que, em seu conjunto, expressam a totalidade da realidade local.

<sup>55</sup> Simec (PAR) - O Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec) é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas *on-line* do Governo Federal na área da educação. É no Simec que os gestores verificam o andamento dos Planos de Ações Articuladas em suas cidades.

**b. Áreas:** é o conjunto de características comuns usadas para agrupar, com coerência lógica, os indicadores. Entretanto, não são objetos de avaliação pontuação.

**c. Indicadores:** representam algum aspecto ou característica da realidade que se pretende avaliar. Expressam algum aspecto da realidade a ser observada, medida, qualificada e analisada. Neste Instrumento, os indicadores foram construídos a partir das diretrizes estabelecidas no Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007.

**d. Indicadores aos quais é atribuída à condição NSA (não se aplica):** representam os indicadores em que não há possibilidade de registro ou pela falta de informação ou pelo entendimento conjunto de que a descrição dos critérios do indicador não reflete a realidade local.

**e. Critérios:** são os padrões que servem de base para comparação, julgamento ou apreciação de um indicador.

## 2. Síntese da dimensão: resultado quantitativo da realização do diagnóstico.

Após a realização do diagnóstico quando é gerada a síntese por indicador do PAR, o *site* do SIMEC gera também a síntese da dimensão do Par, a qual apresentada a pontuação recebida para cada uma das quatro dimensões do PAR, conforme ilustramos abaixo:

Relatório Público do Município *São Miguel do Guamã* do Estado do *PA*

SÍNTESE DA DIMENSÃO

Dimensão	Pontuação				
	4	3	2	1	n/a
1. Gestão Educacional	6	5	3	5	1
2. Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar	0	2	3	5	0
3. Práticas Pedagógicas e Avaliação	2	1	4	1	0
4. Infra-Estrutura Física e Recursos Pedagógicos	0	1	7	6	0
<b>Total:</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>17</b>	<b>17</b>	<b>1</b>

n/a : Não se Aplica.

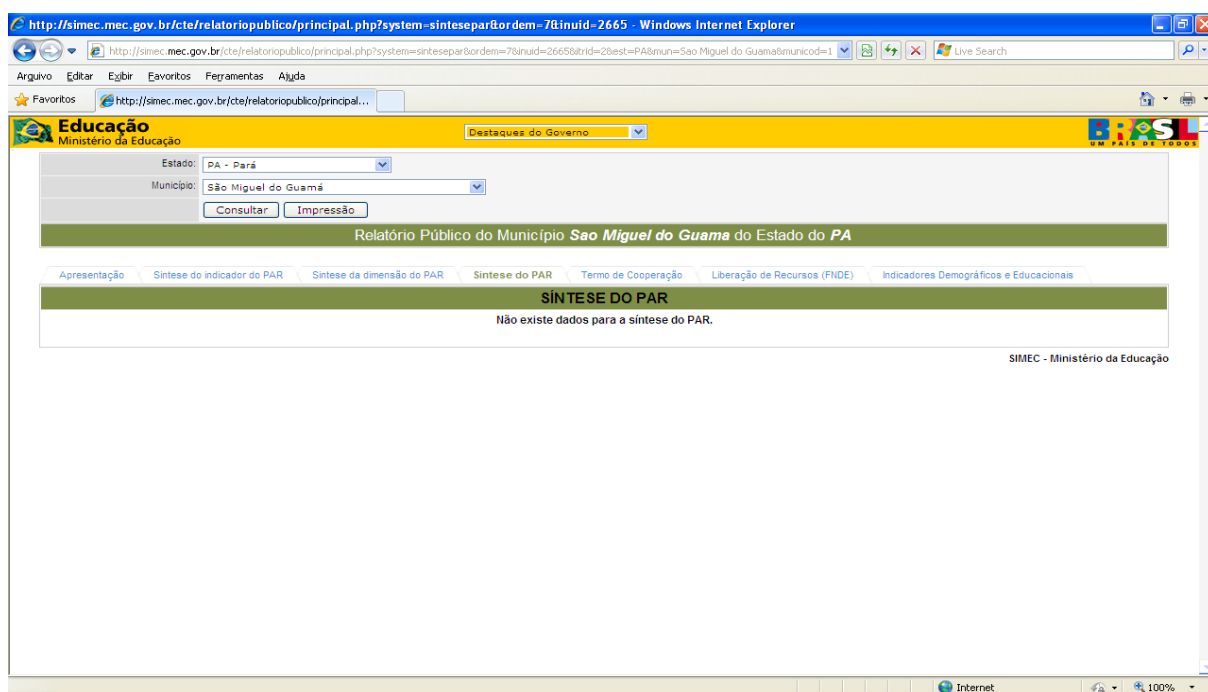
SIMEC - Ministério da Educação

**Figura 07** – Síntese da Dimensão do PAR de SMG. **Fonte:** SIMEC

De acordo com o documento “Instrumento de Campo” (2008) essa é a parte mais complexa e envolve habilidade e entendimento por parte de equipe técnica local da lógica proposta para coleta das informações.

### 3. Síntese do PAR:

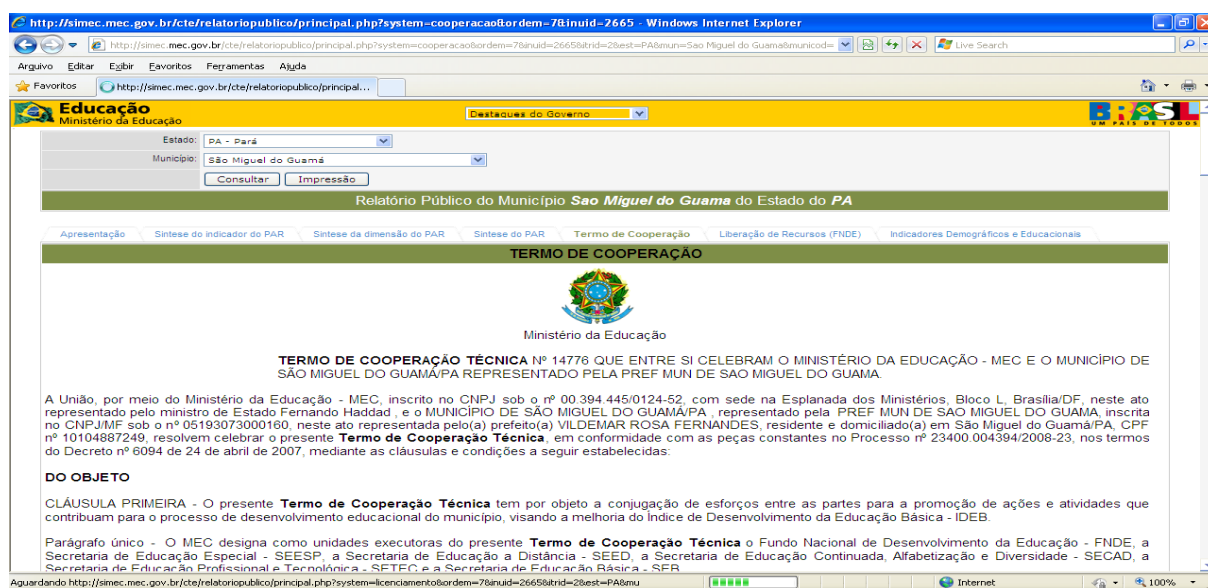
Apresenta o detalhamento das ações e subações selecionadas por cada Estado ou município. Devido a sua estrutura compreendemos essa síntese como o documento final do PAR.



**Figura 08** – Síntese do PAR de SMG. **Fonte:** SIMEC

Conforme observamos na figura não foi possível visualizarmos no *site* do SIMEC os dados atuais da síntese do PAR de São Miguel do Guamá, uma vez que a Secretaria Municipal de Educação está em processo de elaboração do novo PAR (2012-2014) e o *site* retirou das páginas a síntese do PAR (2008-2011) ao qual teremos considerações mais detalhadas na próxima sessão desse relatório de pesquisa.

4. **Termo de Cooperação:** apresenta a relação de ações e subações que contarão com o apoio técnico do Ministério da Educação.



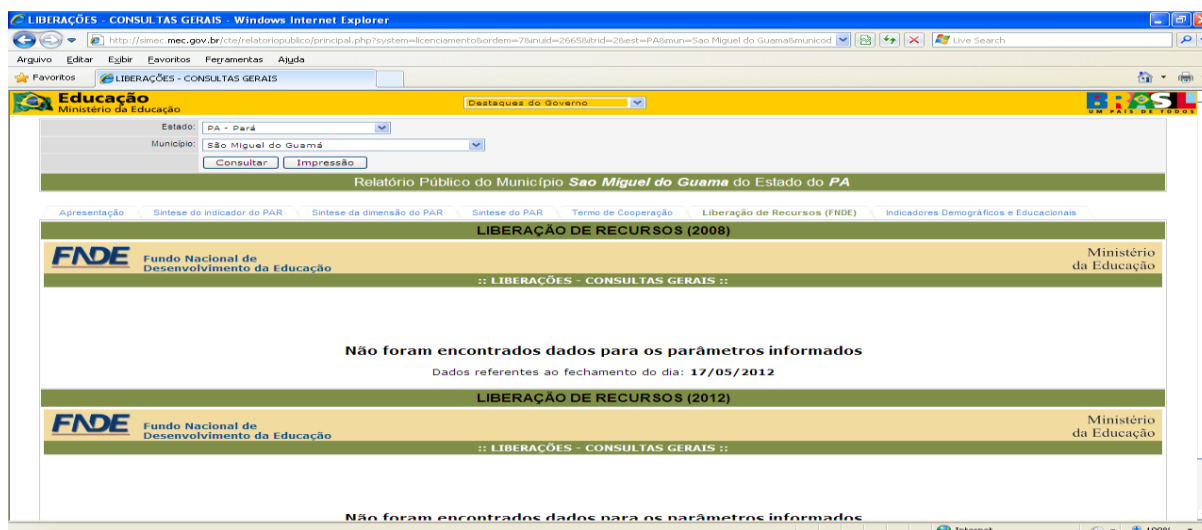
**Figura 09 – Termo de cooperação do PAR. Fonte: SIMEC**

Este termo de cooperação técnica foi firmado entre o MEC e o município de São Miguel do Guamá no ano de 2008. Mediante esse termo o município passou a receber assessoria técnica e financeira do MEC para o desenvolvimento de ações/programas estabelecidos no PAR do município.

Portanto, a partir do PAR todos os programas e verbas que o município vier a receber devem estar estabelecidos nessa ferramenta de planejamento, do contrário o município fica impossibilitado de receber programas e verbas advindas do Governo Federal via MEC.

4. **Liberação dos recursos:** apresenta a relação de ações que geraram convênio, ou seja, a liberação de recursos financeiros.





**Figura 10** – Liberação de recursos (2008). **Fonte:** SIMEC

Conforme ilustra a figura, não foi possível visualizar a liberação de recursos tanto para o período de 2008 (antigo PAR), quanto para o período de 2012 (novo PAR). O acesso a esta sessão é permitido apenas por meio de senha composta pelo Cadastro de Pessoas Física (CPF) do Secretário de Educação.

Mediante a estrutura do PAR apresentada acima compreendemos que o PAR se configura dentro da dinâmica do planejamento estratégico municipal. Essa forma de planejamento de acordo com Rezende (2007, p.62-63),

[...] é um processo dinâmico e interativo para determinação dos objetivos, estratégias e ações do município e da prefeitura. É elaborado por meio de diferentes e complementares técnicas administrativas com o total envolvimento dos atores sociais, ou seja, munícipes, gestores locais e demais interessados na cidade. É formalizado para e articular políticas federais, estaduais e municipais visando produzir resultados no município e gerar qualidade de vida adequada aos seus munícipes. É um projeto urbano global que considera os aspectos sociais, econômicos e territoriais. É uma forma participativa e contínua de pensar o município no presente e no futuro.

Desta forma, inferimos que o PAR quer ser para a educação municipal uma ferramenta de planejamento para determinar os objetivos, estratégias e ações que definem os rumos da educação local. E para sua elaboração a Secretaria Municipal de Educação convoca a participação de instituições locais, como por exemplo, o conselho tutelar, e também dos atores do contexto educacional escolar, como por exemplo, gestores de escola, coordenadores pedagógicos entre outros.

Segundo Pfeiffer (2000), o planejamento estratégico municipal é um instrumento de gerenciamento com um único propósito: tornar o trabalho de uma

cidade ou Prefeitura mais eficiente. O enfoque estratégico no desenvolvimento local diminui as indecisões e favorece as transformações econômicas, sociais e políticas nas cidades, para tratar com coerência a multiplicidade de iniciativas sobre o município, buscando um consenso entre os múltiplos atores (inclusive o governo) na seleção de um futuro desejável e factível (LIONA et al., 2003). Para Lopes (1998), coordena os vários níveis e funções estratégicas de uma cidade em um projeto global. Ainda Motta (2004), reitera que é uma forma de aprendizado sobre as demandas e necessidades externas e sobre a capacidade de resposta da administração municipal para revelar expectativas e referências de valor.

A partir dessa definição de planejamento estratégico municipal supomos que o PAR se configura como ferramenta de planejamento estratégico para a educação à medida que quer tornar as ações educacionais mais eficientes, pois as ferramentas de que dispõe favorecem o consenso das diferentes instituições e atores envolvidos na formulação desse planejamento para que sejam capazes de olhar sobre as demandas da realidade local e desta forma traçar ações e metas a elas correspondentes.

Compreendemos que as ações do PDE se materializam na esfera municipal por meio desse termo de cooperação técnica entre Governo Federal e governo municipal denominado de Plano de Ações Articuladas (PAR) que, por sua vez, “tem se revelado num poderoso instrumento de planejamento e execução da política municipal de educação” (DAMASCENO, SANTOS e MOTA, 2009, p.6-7). Portanto, a partir desses entendimentos analisaremos o PDE no município de São Miguel do Guamá.

### **3 O PDE NO MUNICÍPIO DE SÃO MIGUEL DO GUAMÁ: ARTICULAÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO E METAS ALCANÇADAS POR MEIO DO PAR.**

Nesta sessão, descreveremos e analisaremos o Plano de Ações Articuladas (PAR) do município de São Miguel do Guamá (SMG), pois é por meio dessa ferramenta de planejamento que são pautadas todas as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) a serem executadas em parceria entre União-município.

Mediante a descrição e análise do PAR – São Miguel do Guamá, conheceremos as ações diagnosticadas e programadas no município e como se deu o processo de conformação desse instrumento de planejamento, bem como as metas alcançadas.

Como já discutimos na seção anterior, o Plano de Desenvolvimento da Educação se insere nos municípios por meio do PAR, pois este se caracteriza como termo de cooperação técnica entre Governo Federal e governo municipal. Cabendo ao município fazer o planejamento da educação local, iniciado pelo diagnóstico do cenário educacional deste onde são apontadas as demandas para que este receba os programas/ações do PDE.

Com base nas falas dos entrevistados vamos analisar os avanços e limitações da implantação e execução do PDE via PAR no município de São Miguel do Guamá e as alternativas encontradas para que as políticas educacionais como o PDE/PAR possam contribuir para mudanças no cenário educacional local.

Nossa intenção é tomar por base as falas dos entrevistados para, a partir delas, analisar os avanços e limitações da implantação e execução do PDE via PAR no município de São Miguel do Guamá e as alternativas encontradas localmente para que as políticas educacionais propostas no PDE/PAR possam contribuir para mudanças no cenário educacional.

Nesta direção, faremos também referências aos programas/ações do PDE via PAR que foram implementadas no município de São Miguel do Guamá para analisar os discursos que apontam para a possibilidade da relação de colaboração existente entre União e município.

Além disso, verificaremos se as metas traçadas pelo Governo Federal via PDE/PAR correspondem às necessidades educacionais do município de São Miguel do Guamá.

Para compreender como o PDE está sendo efetivado no município de São Miguel do Guamá buscaremos ainda analisar:

- Os projetos que existiam no município antes do PDE, e após o PDE, no período de 2008 até 2011;
- Quais os projetos que o município desenvolveu, o que o PDE inaugurou enquanto política pública educacional para este;
- Se as políticas implantadas por meio do PDE são demandas educacionais de São Miguel.

Cabe registrar que o município de SMG em 2010 passou por uma mudança da gestão local<sup>56</sup>, pois o prefeito<sup>57</sup> eleito nas eleições de 2008, por ter sido julgado e condenado por crime eleitoral foi substituído pelo segundo candidato<sup>58</sup> mais votado, o que representou alterações nos setores da administração municipal.

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) teve a gestão substituída no segundo semestre de 2010. E no segundo semestre de 2011 ocorreu uma nova substituição do gestor da SEMED.

Compreendemos que este cenário sociopolítico municipal, em constante modificação, constitui-se em elemento definidor do andamento do PDE no município, portanto, isso se tornou objeto de análise na nossa pesquisa.

As entrevistas e os documentos foram bases fundamentais para o desenvolvimento dessa seção. Considerando o cenário de modificação na estrutura administrativa do município optamos por entrevistar os dois<sup>59</sup> secretários de Educação que estiveram à frente da SEMED no período de 2008 a 2011.

O primeiro secretário atuou no município no período de janeiro de 2005 ao primeiro semestre de 2010, participando, portanto, da implantação, ocorrida no ano de 2008, e da implementação das ações do PAR.

O segundo secretário perdurou na gestão da SEMED de São Miguel do Guamá a partir do segundo semestre de 2010 até o primeiro semestre de 2011, dando prosseguimento à implementação das ações do PAR.

---

<sup>56</sup> A esse respeito ver o jornal “Diário do Pará” do dia 23/07/2010 disponível em <http://www.diariodopara.com.br>

<sup>57</sup> Vildemar Rosa Fernandes (Partido da República - PR), popularmente conhecido como Nenê Lopes.

<sup>58</sup> Márcia Maria Rocha Cavalcante (Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB), popularmente conhecida como dona Márcia.

<sup>59</sup> Tínhamos como intenção entrevistar o secretário de Educação atual (gestão a partir 2º semestre de 2011), mas não o entrevistamos porque ele havia tomado posse durante o período de encerramento da coleta de dados, então, houve a incompatibilidade do tempo da pesquisa e o tempo da gestão da SEMED.

Ainda são sujeitos das entrevistas: 2 (dois) técnicos da SEMED, 1 (um) membro do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará (SINTEPP) e o diretor de Ensino do município, estes correspondem à gestão segundo semestre de 2010 até o primeiro semestre de 2011, concomitante ao segundo secretário de Educação entrevistado.

Para preservação do anonimato dos entrevistados, decidimos nomeá-los a partir do cargo na estrutura educacional do município, assim os sujeitos entrevistados são nomeados ao longo do texto como: Secretário de Educação I, Secretário de Educação II, Diretor de Ensino, Técnico do PAR I, Técnico do PAR II, Membro do SINTEPP.

Consideramos ainda para as nossas análises os seguintes documentos: Síntese do PAR (2008-2010); Relatórios de acompanhamento da implantação e desenvolvimento do PAR no município (2011); *Check-list* do PAR no município (2011); Relatório da situação do PAR no município; Plano Municipal de Educação; Decretos; Documentos de gestão do novo PAR (2011-2014) entre outros documentos criados no contexto da implantação e implementação do PAR no município.

A seguir faremos uma discussão acerca da implantação e da execução do PAR no município de São Miguel do Guamá.

### **3.1 O Plano de Ações Articuladas (PAR) do município de São Miguel do Guamá: da implantação a execução**

Conforme o Manual Técnico-Operacional do Módulo de Monitoramento do Plano de Ações Articuladas (MONIPAR) (2011) a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), as transferências voluntárias de recursos para a Educação Básica e a assistência técnica do Ministério da Educação (MEC) passaram a ser vinculados à adesão dos Estados, municípios e Distrito Federal ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR).

Com base no que está disposto no MONIPAR (2011), compreendemos que o município está condicionado à adesão ao Plano de Metas e a elaboração do PAR para que esteja apto a receber verbas do Governo Federal.

Nessa perspectiva, se não estiverem estimadas no PAR as demandas do município, a União não libera os recursos estimados para o financiamento dos programas, como confirmado nas falas dos entrevistados:

[...] então, tudo está atrelado ao PAR, e a gente vê que futuramente, inclusive os recursos [...] FUNDEB, alimentação escolar, que é o PNAE<sup>60</sup>, o PNATE<sup>61</sup>, que é do transporte escolar, vão ser atrelados ao PAR, eles vão ter que ser atrelados ao PAR, porque o PAR acaba nos orientando, acaba nos encaminhando a essa superação dos altos índices da reprovação escolar, questão da qualidade mesmo da educação [...] Então nada é feito sem o PAR (Técnico do PAR I).

Para o entrevistado, nada pode ser feito pela educação na esfera municipal sem o PAR e por isso futuramente todos os programas que distribuem recursos financeiros para o município custear as despesas, com a educação, estarão vinculados ao PAR.

[...] porque hoje sem o PAR da educação a gente não consegue fazer nada, tudo tem que está amarrado, articulado dentro do PAR, se a gente poder pegar uma ajuda de um vereador, de um deputado, qualquer ação, se não tiver amarrado dentro do PAR se não tiver como ação, a gente não pode realizar, então o PAR hoje, como se diz é a nossa 'mola mestra', tudo tem que partir de lá [...] (diretor de Ensino).

Para o diretor de Ensino toda ação dentro da educação municipal tem que estar determinada no PAR. Isso criou uma nova forma de relacionamento entre o Governo Federal e os municípios, pois a partir do PAR até mesmo os projetos solicitados por parlamentares não são liberados se o município não tiver solicitado essa demanda na síntese do PAR.

Entendemos que o PAR caracterizou-se como elemento que permite diálogo entre o município e o Governo Federal. Esta relação no município de São Miguel do

---

<sup>60</sup> O Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), implantado em 1955, garante, por meio da transferência de recursos financeiros, a alimentação escolar dos alunos da educação infantil (creches e pré-escola) e do Ensino Fundamental, inclusive das escolas indígenas, matriculados em escolas públicas e filantrópicas.

<sup>60</sup> O Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar – PNATE – consiste na transferência automática de recursos financeiros, sem necessidade de convênio ou outro instrumento congênere, para custear despesas com a manutenção de veículos escolares pertencentes às esferas municipal ou estadual e para a contratação de serviços terceirizados de transporte escolar, tendo como base o quantitativo de alunos da educação básica que utiliza o transporte escolar e informados no censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) relativo ao ano anterior ao do atendimento.

Guamá é representada na análise de Regis (2009), ao afirmar que é possível, atualmente, em termos de política pública educacional que o município dialogue diretamente com o Governo Federal, sem precisar de intermediação de algum deputado federal ou governador. “As transferências voluntárias, ‘famosos convênios’ passaram a ser condicionados às demandas apresentadas no PAR, pondo fim ao balcão de negócios junto ao FNDE” (ARAÚJO, 2011, p. 1).

Dessa forma, compreendemos que o MEC se utiliza de mecanismos como o PAR de modo a parametrizar a relação existente entre os municípios com o Governo Federal.

De acordo com o MONIPAR (2011), o PAR configura-se como um planejamento dinâmico para a educação no âmbito dos municípios, Estados e Distrito Federal em caráter plurianual, com duração prevista até 2011.

Outro aspecto relevante do PAR, conforme o MEC é o seu processo de elaboração, ou seja, um processo plural, democrático e participativo, que conta com gestores, representantes da sociedade civil e educadores locais (MONIPAR, 2011).

Em São Miguel do Guamá esse processo de elaboração do PAR de 2008 aconteceu da seguinte forma, segundo o secretário de Educação I:

[...] depois que eu abri o documento aqui de São Miguel pra olhar então como é que funciona, nos tivemos que formar um comitê no município. Esse comitê tinha representação de todas as categorias, professor de cada disciplina por área, eu lembro de alguns da [...], que ela representava a parte de história e a geografia, o pessoal do SINTEPP representando a categoria; a categoria de aluno; a categoria de pais; professores e diretores; o conselho do FUNDEB, então esse pessoal fazia parte [...] um bocado de gente um dia eu tava lembrando tinha [...] professores a [...] representava os diretores [...] (secretário de Educação I).

A partir disso, visualizamos que a elaboração do diagnóstico municipal permitiu participação dos mais diversos representantes da educação no município. Contudo, o secretário de Educação II apresenta outra perspectiva, como podemos observar:

Eu acho que foi isso, eu acho que faltou assim uma participação de mais pessoas na elaboração do PAR, uma abertura para mais pessoas e, não sei se é correto falar aqui, mas parece que fechavam-se as coisas e, de repente [...] uma coisa perfeita surge e iria ficar entre poucas pessoas [...] (secretário de Educação II).

No ano de 2008, o secretário de Educação II fazia parte do SINTEPP na gestão do secretário de Educação I, as falas nos levam a contradição das informações. Nessa perspectiva, chamamos atenção que “contextualizar o documento que se coleta é fundamental” (BARCELLAR, 2005, p. 63) para o pesquisador.

Para Le Goff (1992, p. 109) o documento deve ser criticado, já que o mesmo “não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1992, p. 109). Da mesma forma, Marc Bloch em *Apologia da História* afirma que “o vocabulário dos documentos não é, ao seu modo, nada mais que um testemunho: precioso, sem dúvida, entre todos; mas, como todos os testemunhos, imperfeito; portanto, sujeito à crítica” (BLOCH, 2001, p. 71).

Para o secretário de Educação II faltaram mais pessoas envolvidas, ou seja, de maior participação das pessoas, houve uma centralização nas mãos de poucas pessoas. Diante disso, analisamos que faltaram mecanismos mais eficientes de convocação para comunidade educacional e entidades locais.

Contudo, na elaboração do PAR 2011 esse processo já sofreu avanços. O que podemos observar na fala, a seguir:

[...] Nós [...] chamamos uma reunião e até as entidades que a gente convidou elas vieram, elas ficaram ainda meio assim, perguntando [...] e, outras acabaram não participando, como o próprio Ministério Público, nós chamamos eles por algumas vezes mas não vieram ao município, na reunião, mas acreditamos que nessas próximas que estamos marcando eles vão participar (secretário de Educação II).

O entrevistado informa que foram convidadas diversas entidades para as reuniões, que umas participaram e outras não. Essa convocação atende aos requisitos do MEC para elaboração e acompanhamento da efetivação do PAR que deve ser realizada a partir da instituição da Equipe Local e do Comitê Local.

Conforme registramos anteriormente no Instrumento de Campo (2008) consta que o MEC sugere que a equipe local de elaboração do PAR seja composta pelo (a) dirigente municipal de educação, técnicos da Secretaria Municipal de Educação e representantes dos diretores de escola, dos professores da zona urbana e da zona rural, dos coordenadores ou supervisores escolares, do quadro técnico-



administrativo das escolas, dos Conselhos Escolares e, quando houver, do Conselho Municipal de Educação.

E o Comitê Local, conforme aparece na 28ª diretriz do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, deve ser composto por representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público.

O Comitê Local é encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB.

Compreendemos que a dinâmica pensada para o PAR quer vincular-se também ao planejamento participativo, que conforme Padilha (2007, p. 34).

[...] se constitui num processo político, num contínuo propósito coletivo, numa deliberada e amplamente discutida construção do futuro da comunidade, no qual participe o maior número possível de membros de todas as categorias que a constituem. Significa, portanto, mais do que uma atividade técnica, um processo político vinculado à decisão da maioria, tomada pela maioria, em benefício da maioria.

Nosso entendimento é de que o PAR mescla duas possibilidades de planejamento: o participativo e o estratégico. O planejamento participativo conforme Padilha (2007) exige coletividade, discussão, grupos ativos na definição das ações.

De acordo com Ultramari e Rezende (2008), o planejamento estratégico é contextualizado numa visão atual da administração pública, comprometida com os interesses da maioria da população, mas igualmente obrigando-se a adotar práticas de eficiência até então restritas ao setor privado. Nessa direção, adotamos a noção de eficiência em Rico (2009) relação entre os objetivos e instrumentos explícitos de um dado programa e seus resultados efetivos.

Embora o MEC anuncie no documento Plano de Desenvolvimento da Educação (2008) que o processo de elaboração do PAR deve ser plural, democrático e participativo, contando com gestores, representantes da sociedade civil e educadores locais nas falas dos sujeitos entrevistados percebemos que no caso de São Miguel do Guamá houve limitações com relação a essa participação, a exemplo, da ausência do Ministério Público, conforme apontado pelo secretário da Educação II.

Ainda sobre o processo de elaboração, o Relatório de Acompanhamento da Implantação e Desenvolvimento das Atividades Realizadas através do PAR no município de São Miguel do Guamá (2010) apresenta que esse planejamento foi elaborado no município, com a formulação de um diagnóstico que aponta para as demandas da educação municipal.

Depois de analisado e aprovado o PAR de SMG foi gerado o Termo de Cooperação assinado pelo prefeito em 2008, iniciando a fase de execução dessas ações por parte do município e/ou do MEC/FNDE.

A respeito desse processo de elaboração consta no Instrumento de Campo (2008, p.3) que

Ao aderir o PDE – Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os Municípios devem realizar um diagnóstico minucioso da realidade educacional local. A partir desse diagnóstico, desenvolverão um conjunto coerente de ações. Esse conjunto de ações é o que denominamos Plano de Ações Articuladas (PAR). Para a realização do diagnóstico e a elaboração do PAR, o MEC disponibiliza um ambiente virtual, o Simec (Sistema de Monitoramento do MEC). O dirigente municipal de educação deve fazer o seu cadastro no sistema para ter acesso ao PAR do seu município (BRASIL, 2008).

Esse Instrumento de Campo (2008) orienta as etapas e mecanismos disponibilizados para a elaboração do PAR. Portanto, há uma preocupação do MEC na direção de que os municípios sejam bem orientados para a elaboração desse planejamento, pois “antes de a equipe técnica local trabalhar no Simec, é bom que todos conheçam o instrumento de campo” (MEC/INSTRUMENTO DE CAMPO, 2008, p.3).

O Instrumento de Campo é utilizado para coleta de informações quantitativas e qualitativas na Rede Municipal de Ensino e está estruturado em três partes que objetivam mostrar os passos para a elaboração do PAR do município. Vejamos a seguir as três partes:

A primeira parte, considerada elementos pré-qualificados do Instrumento de campo, traz informações que servirão de base inicial para os consultores, é composta por: **(1)** Dados da Unidade e **(2)** Dados Demográficos e Educacionais Quantitativos. Esses elementos se caracterizam por informações gerais quantitativas do município (MEC/INSTRUMENTO DE CAMPO, 2008).

A segunda parte, considerada instrumento para coleta de informações qualificadas, conforme o Instrumento de Campo (2008) é mais complexa e envolve habilidade e entendimento por parte de equipe técnica local acerca da lógica proposta para coleta das informações.

No caso de São Miguel do Guamá, de acordo com os sujeitos entrevistados, o município contou com a ajuda de um técnico do MEC para fazer essa coleta, uma vez que a equipe da SEMED ainda carecia de maiores esclarecimentos para atuar com as ferramentas disponibilizadas pelo MEC para obter informações qualitativas sobre o município. Isto nos remete a afirmar que o município não estava preparado para lidar com todos os instrumentos que o PAR oferecia.

Esse instrumento para o diagnóstico da situação educacional local está estruturado em quatro grandes dimensões: (1) Gestão Educacional; (2) Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; (3) Práticas Pedagógicas e Avaliação; (4) Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos.

Cada dimensão é composta por áreas de atuação e cada área apresenta indicadores específicos. Esses indicadores são pontuados segundo a descrição de critérios correspondentes a quatro níveis conforme explicitamos anteriormente esse níveis se estendem do critério de pontuação 4 (quatro) ao critério de pontuação 1 (um).

No critério de pontuação 4 (quatro), a descrição aponta para uma situação positiva, ou seja, nesse indicador não serão necessárias ações imediatas, enquanto que no critério de pontuação 1 (um) a descrição aponta para uma situação crítica, de forma que não existem aspectos positivos, apenas negativos ou inexistentes. Nesse critério são necessárias ações imediatas que poderão contar com o apoio técnico e/ou financeiro do MEC.

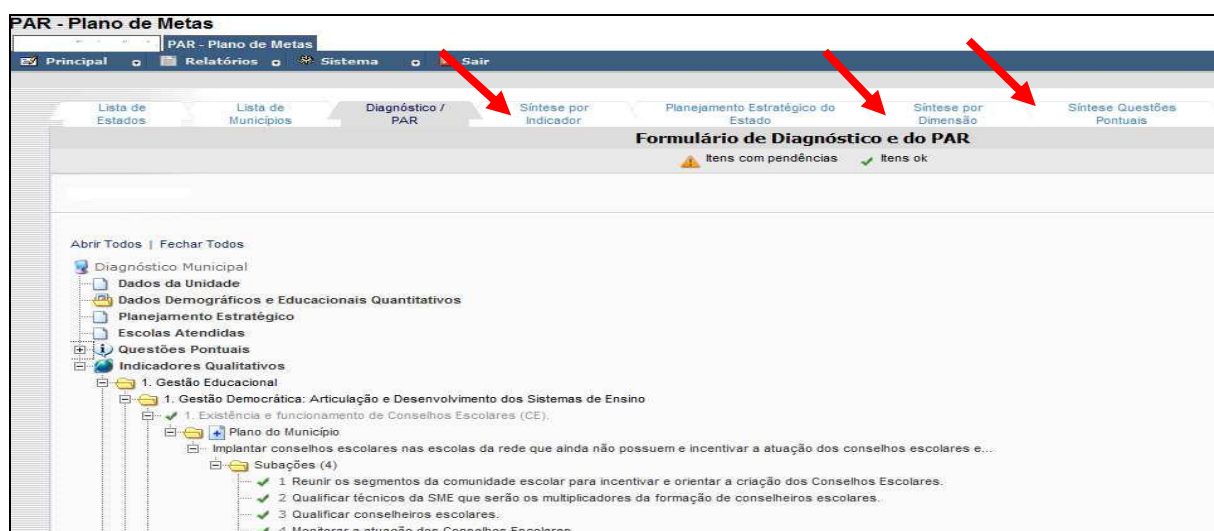
Cabe considerar que, em São Miguel do Guamá, na dimensão (2) Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar e na dimensão (4) Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos os indicadores em sua maioria receberam a pontuação entre 2 e 1 e em algumas situações, não foi possível aplicar a avaliação nos quatro níveis de critérios, o que levou à apresentação de questões pontuais<sup>62</sup>.

---

<sup>62</sup> 1.Sistema Municipal de Ensino; 2. Plano Municipal de Educação; 3. Conselho Municipal de Educação; 4. Comitê Local do Compromisso (XXVIII Diretriz do Plano de Metas do PDE); 5. Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais

Isso revela que o município no momento do diagnóstico do PAR em 2008 com base nos parâmetros estipulados pelo MEC/PAR apresentava um quadro crítico de carências de toda ordem, necessitando de ações com vistas a reverter tal quadro. Dessa forma, podemos inferir que o município de São Miguel do Guamá, naquele momento, precisava das ações do PDE via PAR.

A terceira parte, sistematização das informações, do instrumento de campo é destinada à sistematização das informações coletadas. Essa parte é composta por três quadros (no Simec, aparecem na parte superior da página inicial) conforme ilustra figura abaixo:



**Figura 11 – Sínteses do PAR. Fonte: MEC/PAR, 2011.**

A figura mostra os *links* para a sistematização dos dados do município os quais são:

1. Síntese por Indicador: quadro com a pontuação gerada para cada dimensão, cada área e indicadores isolados, justificativas apresentadas e demandas potenciais.

2. Síntese por Dimensão: quadro com a totalização da pontuação por dimensão.

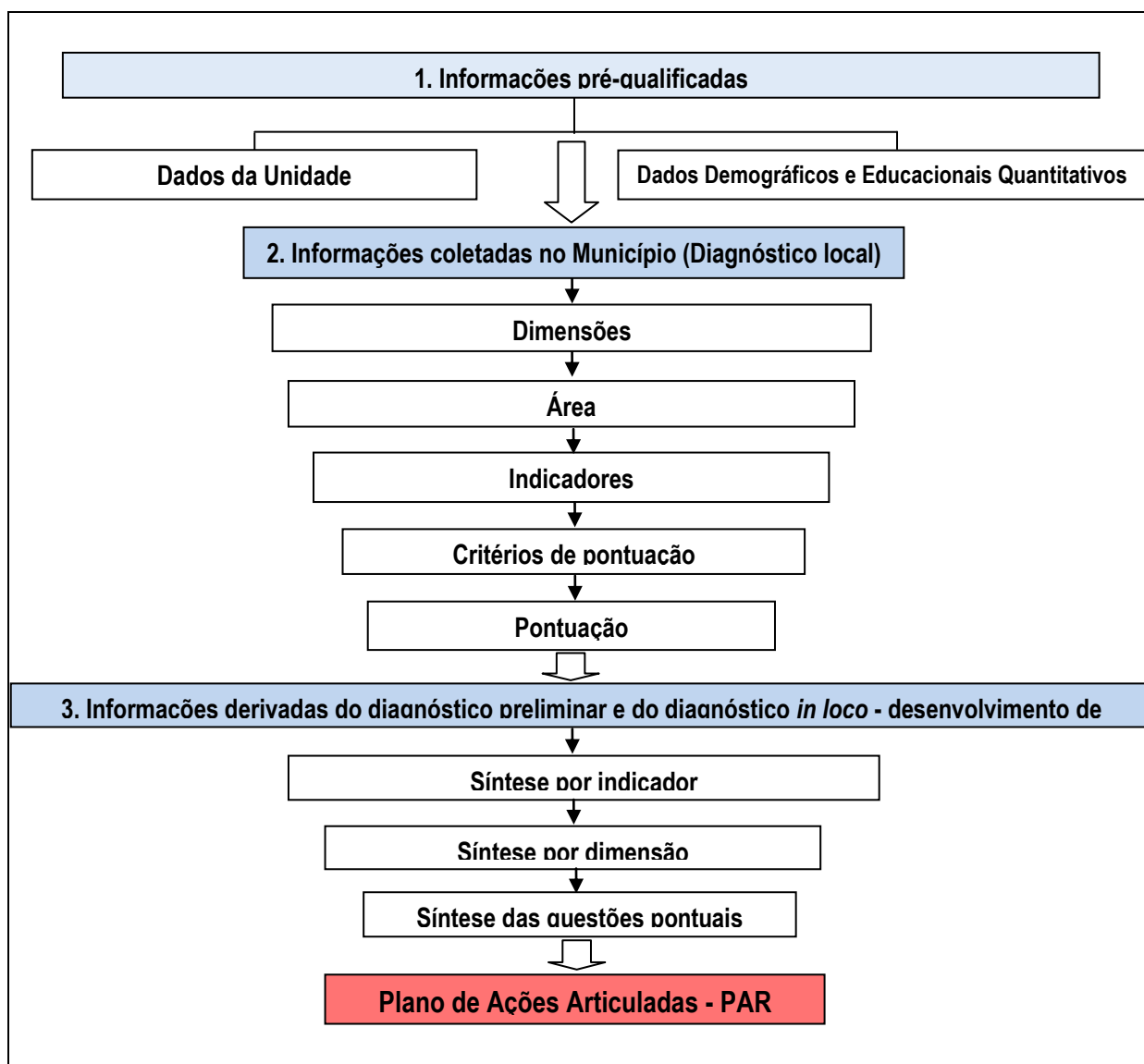
---

da Educação (Fundeb);6- Órgão municipal responsável pela gestão dos recursos de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE);7. Creches (0 a 3 anos de idade);8. Pré-escolas (4 a 5 anos de idade);9. Conselho Escolar (CE);10. Critérios para escolha de diretor escolar;11-Plano de carreira para o magistério e profissionais de serviço e apoio;12. Relação da Secretaria Municipal de Educação com a(s) instituição (ões) formadora(s) de professores da educação básica da rede municipal de ensino (formação inicial e continuada);13. Avaliações educacionais;14. Provinha Brasil; 15. Educação de Jovens e Adultos (EJA).

3. Síntese das questões pontuais. Parte integrante do diagnóstico da situação educacional local, o município informa sobre itens que são de grande relevância na construção da qualidade do ensino. Aparecem no sistema em um total de 15 questões.

Para termos uma visão geral da estrutura do PAR apresentamos o esquema abaixo:

### ESTRUTURA GERAL DA ELABORAÇÃO DO PAR



**Figura 12** – estrutura do PAR. **Fonte:** SIMEC.

Conforme Fonseca e Ferreira (2011), a dinâmica do PAR representa a transferência de atribuições entre níveis de governo, por meio da qual os municípios assumem novas funções dentre elas a gestão de políticas públicas sobre a prerrogativa de adesão.

Mediante essa estrutura de elaboração do PAR, o município de São Miguel do Guamá, em seu diagnóstico, mostra uma situação caótica, a partir disso, foram estipuladas ações correspondentes para a superação desse quadro de precariedade na educação.

Para Fonseca e Ferreira (2011), as estratégias de indução utilizadas pelo Governo Federal para a gestão das políticas educacionais nos Estados e municípios, historicamente, apresentam um impacto significativo na medida em que fomentam a expansão do Ensino Fundamental e a municipalização, tal qual como foi a política do FUNDEF e do FUNDEB.

A esse respeito concordamos com Fonseca e Ferreira (2011) e Arretche (2000) ao afirmarem que uma estratégia de indução eficiente deve ser atrativa para a gestão local e conseguir superar obstáculos reconhecidos na prática social, pois a existência de uma estratégia de indução eficientemente desenhada e implantada é decisiva para os resultados da descentralização.

O PAR se constitui como elemento indispensável para alocação de recursos do Governo Federal para os municípios e, também, sob a prerrogativa de ser eficiente o PAR se tornou atrativo para São Miguel do Guamá.

Os sujeitos entrevistados destacam a falta de infraestrutura das escolas, a falta de formação inicial e continuada dos professores e demais funcionários de apoio, a falta de recursos pedagógicos, entre outros. Porém, não podemos nos furtar a afirmar que o PAR não representou para o município uma descentralização dos recursos financeiros e sim uma descentralização da execução das ações, o que no nosso entendimento se configura numa desconcentração.

Partindo da compreensão de que as políticas públicas educacionais pensadas pelo Estado são reflexos de uma “descentralização às avessas”, pois representam uma desconcentração e não uma descentralização, como bem nos alertam Oliveira (2002) e Lima (2000) veremos no item seguinte quais os impactos da chegada do PDE via PAR na SEMED do município em questão.

### **3.1.1 Chegada do PAR em São Miguel do Guamá e as repercussões na Secretaria Municipal de Educação**

Nesse item, objetivamos fazer inferências sobre como a SEMED de SMG estava estruturada no que concerne à infraestrutura, ao corpo técnico, ao

planejamento e a projetos que existiam antes do PAR e sobre as mudanças que a ferramenta de planejamento PAR trouxe para essa secretaria.

A adesão do município ao PDE via Compromisso Todos pela Educação exigiu a assinatura de um termo contratual por parte do prefeito em 2008 culminando no PAR do município. A partir de então, a SEMED passou a se responsabilizar pela elaboração e execução desse planejamento. Esse processo de adesão do município é relatado em entrevista:

[...] a gente foi participar de uma reunião lá no Hangar e chegou uma pasta preta linda para mim. Eu disse: “Olha, eu ganhei isso aqui, mas é para tu leres e ver o que é, o que era essa pasta preta cheia de documento, nas pastas lindas que deram pra todos os prefeitos, era o PDE [...] Que falava Todos pela Educação, que o MEC na verdade queria, porque a proposta dessa coisa maior que era o PDE, então eu lembro como se fosse hoje: era muita coisa para ler e eu peguei e comecei a selecionar e logo vinha um termo de compromisso que o prefeito já tinha assinado, [...] que era esse Todos pela Educação, todos os municípios deveriam assinar, e na época eu lembro que ficou um município pendente [...] a partir daí começaram as reuniões, então o prefeito, claro, já deixou de ir, era para participar prefeito, secretário, mas na verdade eram mais os secretários que iam, poucos prefeitos participavam dessas reuniões para se colocar o que seria esse PAR, e foi feito esse convênio e aí foi dito o que nos íamos precisar, como que nos íamos fazer no município, [...] então o que era essa adesão Plano MEC Todos pela Educação, vem dizendo do Plano de Ações Articuladas, inclusive a menina tava teimando lá na secretaria, porque estava chegando uma verba do PAC para reformar [...] São Miguel, aí eu falei não seria do PAR [...] (secretário de Educação I).

Quando o entrevistado relembra o processo de adesão ao PAR, afirma que inicialmente o prefeito participava e depois apenas o secretário de Educação estava participando. Diante disso, a Secretaria de Educação passa a ser a responsável pela condução dessa política pública no município.

O relato também nos mostra que inicialmente o município confundiu o PAR com Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), pois compreenderam que o PAR teria como objetivo reformas sem maiores detalhes.

Em outro contexto diferente do apresentado pelo município, Gadotti (2008) argumenta que o PDE foi denominado de “PAC da Educação” e por isso temia que o plano se associasse a uma visão subordinada da educação ao crescimento econômico. Para Gadotti (2008), os programas concretos deveriam superar essa visão desenvolvimentista atrelada à educação.

Contudo, ao entender que a proposta do PAR se desenvolve como ferramenta de planejamento para educação municipal a SEMED começa a se organizar conforme as recomendações do MEC. Observamos no seguinte relato:

[...], então, nessa primeira etapa o que acontecia é uma coisa interessante, por exemplo, tudo era *online*, nos íamos para reunião na Secretaria de Educação, eu me ausentava da reunião pelo constrangimento, em algumas eu ficava, em outras não, por quê? O município, quais as condições das escolas municipais? aí tinha lá quatro alternativas, péssimas, isso já era um diagnóstico [...] esse grupo participou, esse grupo tinha que dá opinião, entendeu, tinha que dizer [...] alguns ficavam constrangidos, porque de repente o diretor da escola tava lá e tinha vergonha de dizer: está péssimo, então na maioria das vezes eu me ausentava das reuniões, mas na hora dos resultados eu tava lá, então tudo isso apareceu, eram quatro alternativas, dependendo da resposta que eram dadas, se a resposta fosse negativa ou parcialmente negativa, aí apareciam as alternativas, para não dá esses problemas, então era assim que funciona, por exemplo algumas escolas, a maioria precisa de reforma, aí nos tínhamos que colocar: lá solicitar as reformas[...] para escolas urbanas e escolas da zona rural, ampliação, construção, automaticamente gerava a ação aquele diagnóstico [...] tem os eixos, todos esses eixos aqui estão contendo, olha a gestão educacional, então os diretores das escolas têm formação, isso era uma pergunta, por exemplo, se aparecer lá 20% a necessidade de fazer, aí gerava curso de Gestão Escolar, para que todos os diretores fizessem depois, eu acho que todos aqueles professores daquela época já fizeram o curso [...] (secretário de Educação I).

Segundo o entrevistado após a leitura do documento foi necessário a formação de um comitê no município que contou com a representação de diversas categorias, tais como: professores, alunos, pais, diretores, SINTEPP, conselho do FUNDEF.

Conforme o Instrumento de Campo (2008), a Equipe Local “é a equipe técnica que elabora o PAR no município”. É sugerido pelo MEC que essa equipe seja composta pelo (a) dirigente municipal de educação, técnicos da Secretaria Municipal de Educação e representantes dos diretores de escola, dos professores da zona urbana e da zona rural, dos coordenadores ou supervisores escolares, do quadro técnico-administrativo das escolas, dos Conselhos Escolares e, quando houver, do Conselho Municipal de Educação.

Compreendemos que a SEMED teve que se organizar de forma a convocar representações das categorias que fazem parte do cenário educacional local para então dar início à elaboração do PAR, que foi dividida em diferentes etapas. O



processo de elaboração do PAR que começa com um diagnóstico da situação da educação municipal, baseada em suas quatro dimensões, onde os indicadores recebem suas pontuações para, em seguida, haver a proposição de várias ações/programas para atender as demandas diagnosticadas.

No município, essa elaboração contou, em partes, com a participação das categorias que compõem o sistema educacional local. Nessa perspectiva, o PAR tem como proposta atribuir à coletividade a decisão para dar encaminhamento às proposições do plano.

O entrevistado relata, ainda, que foram feitas várias reuniões num período muito curto. Com isso, o município teve que se reorganizar, mudar a rotina, se abrir para a discussão, com objetivo de efetivar a proposição do MEC para a elaboração do PAR.

Naquele momento, o município não estava preparado para receber o PAR e, portanto, a SEMED teve que se organizar para cumprir o convênio assinado pelo prefeito. O que diz o entrevistado neste sentido:

[...] foram muitas reuniões, foram feitas algumas lá com a técnica acompanhando, até porque quando se lança um programa desses é para ontem os prazos. Olha, tem que fazer até o dia tal, [...] a gente virava, a gente dava o almoço para o pessoal da secretaria, porque tinha que virar, tinha que fazer tudo isso [...] não é só uma reunião, é uma reunião bem polêmica (secretário de Educação I).

Compreendemos que o planejamento é de suma importância para que o município organize as ações a serem desenvolvidas no âmbito da educação. Nesse sentido, por meio do PAR o município buscou planejar as ações valendo-se da discussão coletiva, porém, não houve uma participação ampla.

O PAR, enquanto programa do Governo Federal delegado aos municípios, foi enviado com urgência contendo uma série de exigências para que estes recebessem a assistência técnica e/ou financeira. Contudo, sem lhes permitir o tempo necessário para levantamento, reflexão e problematização de forma conjunta das demandas do município.

As reuniões se tornavam polêmicas devido ao quadro caótico de demandas levantadas por meio do diagnóstico da situação educacional do município. A discussão girava em torno da escolha de quais demandas seriam mais prioritárias naquele momento. Conforme nos diz o entrevistado:

[...] eu lembro que [...] colocou assim, temos que pedir climatização para todas as salas de aula. Eu falei vamos colocar os pés no chão, nós não estamos em condições, nós temos outras prioridades, [...] a educação infantil no município é muito carente [...] nós não temos uma escola construída de educação infantil no município, todas são casas de moradas alugadas, não existe infraestrutura para educação infantil, isso é péssimo [...] eu dizia naquela ocasião que existiam outras prioridades, do que climatizar todas as salas, então saía aquela polêmica na hora da reunião. Vamos colocar ar condicionado, centrais de ar em todas as salas de aula. Não, vamos priorizar algumas escolas, então vamos colocar nas escolas maiores, quadra coberta, vamos colocar quadra coberta em todas, mas será que nos precisamos colocar quadra coberta em todas as escolas? Se a gente tem escolas que nem os banheiros não são decentes, então essas discussões que puxavam a gente. Feito isso, vem formação de professores, lá nos tínhamos que ir para o censo, nos íamos ver quantos professores nos tínhamos, o PARFOR<sup>63</sup> contempla tudo isso: a questão de gestores tudo isso. A partir desse diagnóstico, as construções das creches também, estão iniciando agora, as quadras cobertas, elas estão tudo lá no PAR, porque se elas não estiverem contempladas no PAR, não é atendida, tudo isso foi pedido (secretário de Educação II).

Em São Miguel do Guamá o diagnóstico do PAR apontou muitas demandas da educação municipal, além de programas/ações que o município já recebeu, como, por exemplo, o PARFOR.

O entrevistado aborda a obrigatoriedade de colocar no PAR as demandas do município para melhorar a situação da educação, caso contrário o município não receberia os programas/ações do PDE que correspondessem ao seu diagnóstico.

Esta fala revela a preocupação com a autonomia que o federalismo exige dos entes federados, em especial quanto à autonomia administrativa, que inclui, dentre outros aspectos, o planejamento municipal para a implementação de políticas públicas, como destacado no capítulo 2 deste texto.

---

<sup>63</sup> **PARFOR**– Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – ação estratégica do MEC, resultante de um conjunto de ações que se concretizam mediante o princípio de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados e municípios e as Instituições de Educação Superior neles sediadas, sob a diretriz particular de elevar o padrão de qualidade da formação dos professores das escolas públicas da Educação Básica no âmbito do território nacional. A CAPES oferece os cursos de formação inicial, presencial, emergencial, e, os cursos na modalidade a distância são ofertados pela Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Objetivo:** Oferecer cursos de formação inicial emergencial, na modalidade presencial, aos professores das redes públicas de Educação Básica tendo em vista as demandas indicadas nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.(MEC/2012)

Entretanto, a dificuldade do município em relação ao planejamento de políticas educacionais revela-se como o principal motivo para as discussões com o PAR, pois os sujeitos viam neste instrumento a esperança de que seus problemas fossem solucionados. Podemos inferir que o município, além da falta de competência técnica, não detinha naquele momento condições financeiras para executar o planejamento pensado pela SEMED que atendesse às necessidades educacionais existentes.

Devido a Prefeitura de São Miguel do Guamá se encontrar no CAUC<sup>64</sup> não conseguiu recurso federal via PAR para construção e reformas das escolas e creches. Diante disso, as reformas realizadas na gestão atual (2008-2012) foram com recurso próprio. Até mesmo a construção de 02 (duas) escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental na zona rural, são elas: Adalto Tavares Guedes e Altamira Maria (SEMED/SMG).

A inscrição do Município-Apelado nos cadastros SIAFI-CAUC implica sérios prejuízos ao ente federativo e, indiretamente, à população em geral, que será a maior prejudicada com a interrupção do repasse de recursos financeiros, impedindo a prestação dos mais basilares atendimentos nas áreas de saúde, educação, em decorrência da incidência das sanções previstas no art. 7º da Lei 9.717/98. (JUSBRASIL, 2012)

A rede de ensino municipal é composta por 115 (cento e quinze) escolas de Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental. Desse total, no período de 2010 a 2012, 33 (trinta e três) foram reformadas e 2 (duas) construídas, com recursos próprios do municípios. Apesar dos indicadores na dimensão (4) Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos serem apontadas nos diagnóstico do PAR como em situação precária, essas demandas não foram atendidas em virtude da situação apontada anteriormente.

Diante da estrutura complexa que o PAR significa, constatamos que sua elaboração exigiu da SEMED reestruturação também no âmbito pedagógico-administrativo. Conforme afirma o entrevistado:

---

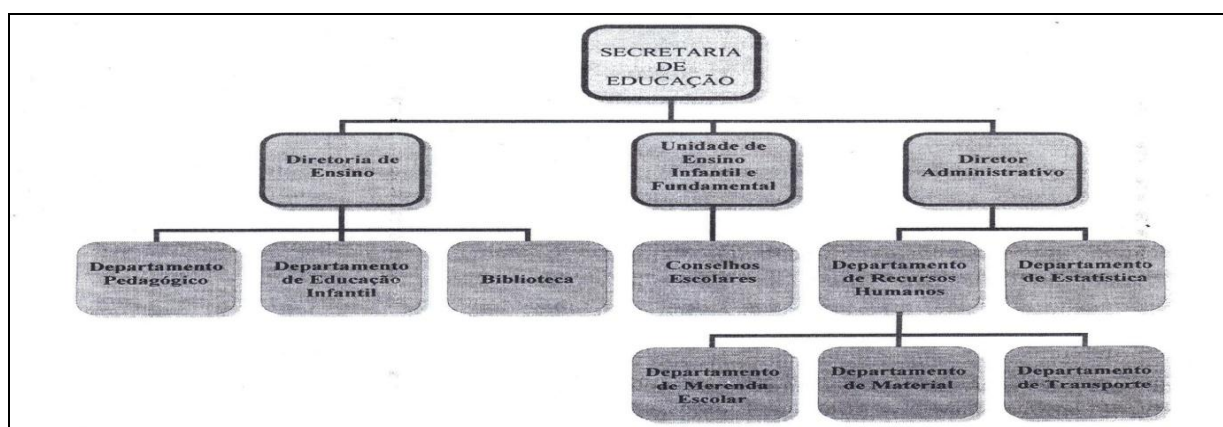
<sup>64</sup> O Serviço Auxiliar de Informações para Transferências Voluntárias (CAUC) possui caráter meramente informativo e facultativo, e apenas espelha registros de informações que estiverem disponíveis nos cadastros de adimplência ou sistemas de informações financeiras, contábeis e fiscais, geridos pelo Governo Federal, discriminadas na Instrução Normativa STN no 2, de 2 de fevereiro de 2012 (TESOURO NACIONAL, Disponível em <[http://consulta.tesouro.fazenda.gov.br/transferencias\\_voluntarias/index.asp](http://consulta.tesouro.fazenda.gov.br/transferencias_voluntarias/index.asp)> Acesso em 02 mar 2012).

[...] quando nós assumimos a secretaria, eu fiquei, assim, preocupada e feliz, porque saber que tinham muitas coisas que a gente não conseguiu dar conta, porque a gente sabe que o PAR é uma coisa muito grande, é um extenso [...] a gente tem que estar todos os dias observando, vendo se tem pendências, ver o que tem para realizar, então tem que ter ajuda [...] preocupação de nós não conseguirmos realizar, e também ter a visão da grandiosidade do que é o PAR e a gente não sabia, eu não sabia, as outras pessoas que fazem parte aqui comigo também não conheciam o que seria o PAR [...] (diretora de Ensino).

Diante disso, a Secretaria de Educação ao conhecer a estrutura do PAR, precisaria de ajuda para ter condições de conduzir as ações advindas dele. Inferimos, portanto, que naquele momento houve uma necessidade de reestruturação da SEMED.

Com a implantação do PAR, a Secretaria de Educação criou novos setores como, por exemplo, coordenação de etapas, coordenação de programas e projetos, coordenação de modalidades, coordenação de áreas, tais mudanças podem ser visualizadas nos organogramas apresentados a seguir.

De acordo com a Lei Municipal nº 163/2009 que institui o Plano Municipal de Educação (2009-2019) a estrutura funcional da Secretaria Municipal de Educação dividia-se de acordo com o organograma abaixo:

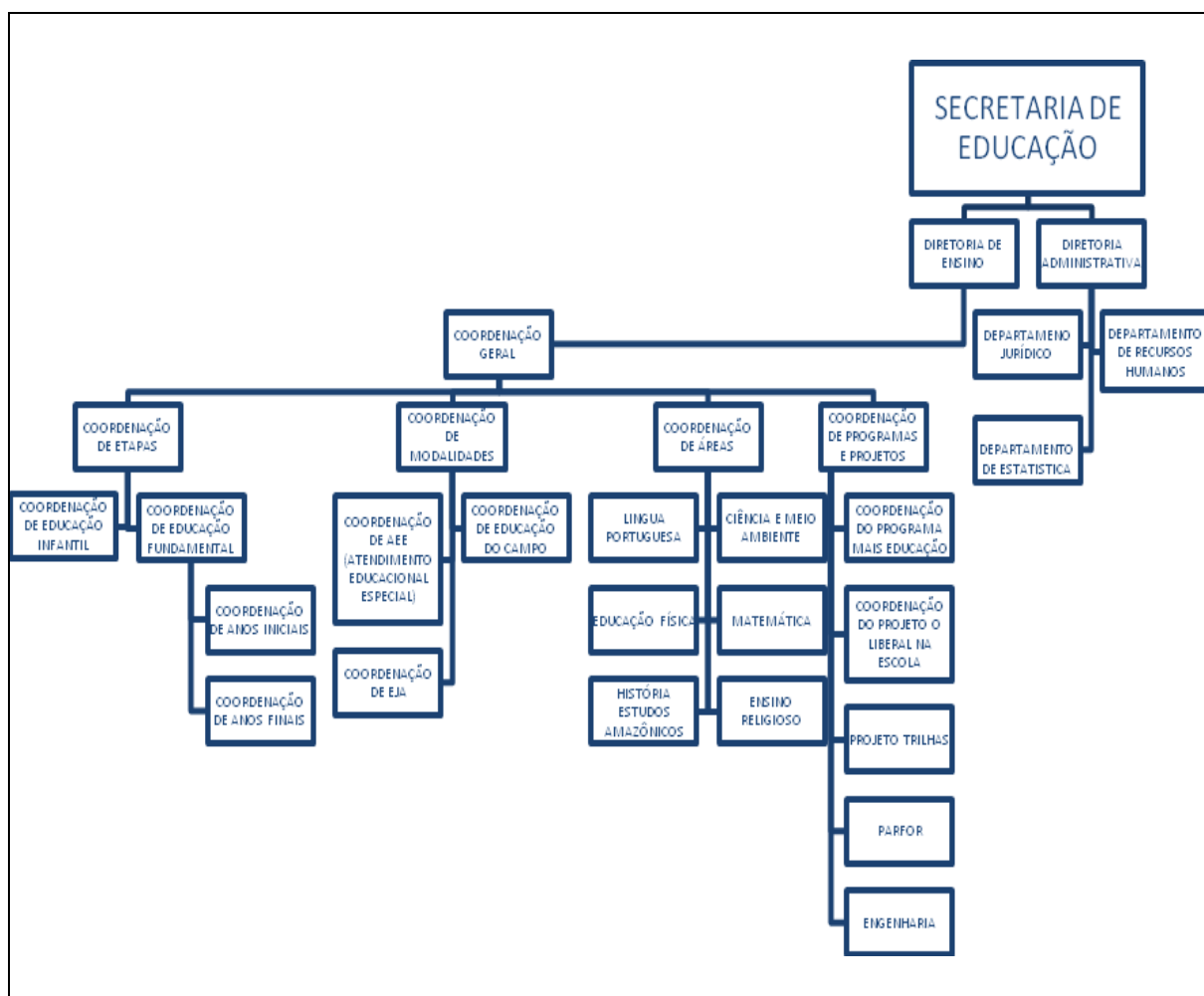


**Figura 13** – Organograma – SEMED de SMG (PA). Fonte: SEMED/SMG, 2011.

A partir do organograma, observamos que a estrutura funcional da SEMED era dividida em departamentos menores com suas respectivas responsabilidades, tais como: diretoria de ensino, unidade de Ensino Infantil e Fundamental, diretor administrativo, departamento pedagógico, departamento de Educação Infantil,

biblioteca, conselhos escolares, departamento de recursos humanos, departamento de estatística, departamento de merenda escolar, departamento de material, departamento de transportes.

No entanto, conforme afirma o técnico do PAR I houve mudanças para atender as demandas provenientes do PAR e atualmente a SEMED se estrutura da seguinte forma:



**FIGURA 14** – Organograma da SEMED após o PED/PAR. **Fonte:** Arquivo Pessoal.

As mudanças ocorridas na estrutura funcional da SEMED vêm corroborar que o município precisou se reestruturar para ter condições de desenvolver os programas/ações demandados a partir do PAR. A reestruturação é confirmada em entrevista, no que diz respeito à necessidade de capacitação técnica da equipe da SEMED:

[...] como também ele vai te ajudar no sentido de que tu vais ter a orientação técnica que muitas vezes não faz porque não tem, [...]

muitas vezes a gente não elabora uma coisa porque a gente não sabe. Eu não sabia fazer um Plano Municipal de Educação, eu tive que ir atrás de técnicos, porque não era um projetinho, o projeto de educação tinha que ter auxílio técnico [...] Assim como PAR veio capacitar, fazer do programa do Pradime<sup>65</sup> que está dentro PAR, é um programa que vai dar suporte ao Ministério da Educação, então todo secretário que se preze não deve deixar o Pradime de fora, por que ele vai te dar suporte. Eu entro na Secretaria de Educação, o que eu era? Professora! O que eu entendo de PAR? O que eu entendo desses projetos? Do financeiro, de lotação, capacitação, tudo que envolve a secretaria? Então eu preciso. Ninguém pode dizer que não precisa de capacitação [...] (secretário de Educação I).

O secretário de Educação I aponta suas experiências revelando um conhecimento deficitário no campo da gestão e afirma que a capacitação é uma necessidade para a gestão efetiva do PAR na secretaria. Diante disso, o processo de implantação do PAR se relacionou à necessidade de capacitação e aperfeiçoamento da equipe técnica do município.

O planejamento foi também uma ferramenta importante que obteve maior visibilidade a partir do PAR.

Acerca da relação existente entre o PAR e a descentralização observamos o seguinte:

Antes eu já trabalhava na Secretaria de Educação, mas na função de professora e eu não conhecia nada de PAR, não sabia o que era o PAR, eu fui conhecer de outubro para cá. Quando assumimos a secretaria o que eu tinha conhecimento era que vinham alguns recursos, chegavam algumas formações, mas eu pensava que fosse do PDE, essas coisas. Eu não conhecia o PAR, tanto quando nos fomos chamados para fazer, planejar ações nas escolas, ações que nos tínhamos que fazer, para enviar, e cada escola recebe recursos que na época, 2009, se eu não me engano, era um recurso de trinta mil para cada escola, e nós recebemos, sentamos, dividimos equipes, cada um, cada equipe planejou uma ação, e eu me lembro que a gente colocou na escola que eu trabalhava a questão da acessibilidade, de recursos multifuncionais, recursos didáticos, mas não eu sabia de onde viria esse dinheiro, de onde seria esse recurso,

---

<sup>65</sup> O Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Pradime), parceria do Ministério da Educação com a União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME), foi criado com o objetivo de fortalecer e apoiar os dirigentes da educação municipal na gestão dos sistemas de ensino e das políticas educacionais. O intuito do programa é contribuir para o avanço em relação às metas e aos compromissos do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O objetivo é oferecer a todos os dirigentes municipais de educação um espaço permanente de formação, troca de experiências, acesso a informações sistematizadas e à legislação pertinente, que ajude a promover a qualidade da educação básica nos sistemas públicos municipais de ensino, focando as diversas dimensões da gestão educacional. (disponível em: <http://portal.mec.gov.br> acesso em 26/05/12).

nada, eu não tinha conhecimento do que seria o PAR, eu não sabia realmente, aí por um acaso eu fui conhecer tantas coisas assim que eu pensava que fosse feita até pela prefeitura e não era (Diretor de Ensino).

O entrevistado diz ter desconhecimento do PAR antes de assumir o cargo e faz algumas considerações acerca do PDE Escola. Discorre sobre a descentralização de recursos que chegaram para as escolas.

A fala nos permite refletir acerca da formação do professor para além das atividades relacionadas ao ensino, mas também o conhecimento das políticas e como estas são gestadas no contexto local e mais especificamente no interior da escola. Diante disso, cada vez mais se forma entre os educadores a consciência a respeito da inadequação do atual sistema de formação do educador escolar em nível superior, ocasionada pela separação entre o curso de pedagogia e as chamadas licenciaturas.

Supondo-se que todo professor, em princípio, deve ser um dirigente escolar em potencial, o correto seria, como em outra ocasião, que sua formação contivesse, pelo menos, os conteúdos básicos sobre seu conteúdo programático específico (Geografia, Matemática, Biologia, Língua Portuguesa etc); b) os fundamentos da educação (história, filosóficos, sociológico, econômicos, psicológicos); c) a Didática e as metodologias necessárias para bem ensinar determinado conteúdo programático; e d) as questões relacionadas à situação da escola pública (PARO, 2007, p. 80).

Apesar do quadro deficitário relacionado à formação e capacitação dos professores e da equipe técnica da SEMED, na época da implantação do PAR, ou seja, mesmo antes de receber assessoria técnica e administrativa do MEC, o município já vinha desenvolvendo ações com o objetivo de estruturar a educação municipal e também para atender as demandas do cenário educacional em âmbito federal e estadual como é o caso da elaboração do Plano Municipal de Educação, entre outros.

A primeira coisa que nós fizemos no planejado municipal de educação: viajamos para Belém, para o Conselho Estadual de Educação, porque queríamos orientação. A mulher olhou para nós e disse assim: – Vocês querem fazer o plano de vocês, não? Eu disse nós queremos o nosso, nós não queremos copiar [...] o primeiro passo, secretária, é você reunir sua equipe técnica. Nós passamos quase uns seis meses nisso [...] quando PAR veio a gente tava trabalhando isso, depois o PAR ajudou, porque nós tínhamos

começado a nossa elaboração, quando o PAR chegou, nós já tínhamos dado o ‘pontapé’ inicial para elaborar o plano [...] nós já tínhamos um plano [...] (Secretária de Educação I).

A elaboração do Plano Municipal de Educação possibilitou maior conhecimento para o planejamento da educação. A partir da chegada do PAR as ações que a SEMED já vinha desenvolvendo foram encaminhadas com mais agilidade devido à capacitação recebida, conforme ressalta o entrevistado.

[...] quando nos fomos começar o Plano Municipal de Educação a gente ainda não tinha o PAR, mas quando o PAR veio, deu o suporte técnico. O que nos estávamos fazendo, estávamos indo por nossa conta. Eu fui para Belém por várias vezes, nós fomos para o Comitê Municipal de Educação em Belém, um técnico municipal de educação esteve com a gente aqui deu orientação. A partir daí, quando chega o PAR você vê lá. Olha a União se compromete! Tem o Pró-Conselho<sup>66</sup>, são os cursos de capacitação para trabalhar com os tesoureiros. Eu digo assim a educação não está boa no Brasil, mas ela melhorou muito depois do PDE (Secretário de Educação I).

O entrevistado enfatiza que a partir da assessoria do MEC, via PAR, a Secretaria de Educação dinamizou o processo de execução das ações que existiam no município, considerando que essa equipe passou a ser capacitada tecnicamente para esse fim.

As falas dos sujeitos entrevistados apontam que o PAR trouxe impactos para a SEMED, uma vez que houve capacitação e reestruturação da equipe da secretaria para desenvolver ações/programas recebidos via PAR, como o Pradime e o Pró-Conselho, e também, as ações existentes.

O PAR, em que pese todas as dificuldades de implementação, já apresentadas, trouxe importantes aprimoramentos em relação à gestão municipal. Um primeiro destaque diz respeito à avaliação do município acerca de sua educação em âmbito local, ou seja, um “olhar para si” do município, com obrigatoriedade de organização e de planejamento, em face de realização de diagnóstico da educação

<sup>66</sup> Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho). O programa estimula a criação de novos conselhos municipais de educação, o fortalecimento daqueles já existentes e a participação da sociedade civil na avaliação, definição e fiscalização das políticas educacionais, entre outras ações. O Pró-Conselho tem como principal objetivo qualificar gestores e técnicos das secretarias municipais de educação e representantes da sociedade civil para que atuem em relação à ação pedagógica escolar, à legislação e aos mecanismos de financiamento, repasse e controle do uso das verbas da educação. Os conselhos municipais de educação exercem papel de articuladores e mediadores das demandas educacionais junto aos gestores municipais e desempenham funções normativa, consultiva, mobilizadora e fiscalizadora.



no município. Outra importante contribuição em relação à gestão é a necessidade de estruturação do sistema municipal de educação, uma das exigências do PAR.

Uma contribuição do PAR de grande expressividade para a gestão municipal, sobretudo, em relação à melhoria da qualidade da educação, é a exigência de capacitação dos profissionais da educação (professores, técnicos e pessoal de apoio). Nesta seara, destaca-se o PARFOR, com aumento no número de vagas para formação de professores, por meio de cursos de licenciatura realizados pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) e Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

As dificuldades advindas no processo de implantação do PAR em São Miguel do Guamá possibilitam compreender que apesar do município demandar ações e programas do PAR, houve necessidade de reestruturação e aprimoramento da SEMED. Nesse contexto, a gestão municipal passa a atuar ativamente enquanto esfera de governo dialogando diretamente com a União o que pode caracterizar o regime de colaboração, segundo o MEC. Este tema permeia os debates a seguir:

### **3.1.2 O PAR enquanto articulador do regime de colaboração na educação entre o Governo Federal via MEC e o município de São Miguel do Guamá via SEMED**

Conforme já detalhamos anteriormente, o Instrumento de Campo (2008) registra que o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, representa uma ação direta do Ministério da Educação em consonância com o movimento iniciado por um grupo de lideranças da sociedade civil, e em sintonia com órgãos como MEC, o Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Portanto, conforme o Decreto nº 6.094/07 do MEC, a proposta desse plano é de ser executado em regime de colaboração com municípios e unidades federadas, buscando também a participação das famílias e da comunidade, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Para efetivação da

articulação entre as esferas de governo (União, Estados, Distrito Federal e municípios), o Decreto nº 6.094/07 na Seção II estabelece:

Art. 9 O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnico ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a Observância das suas diretrizes.

Art. 10 O PAR será a base para o termo de convênio ou de cooperação, firmado entre o Ministério da Educação e o ente apoiado.

O PAR se constituiu em mecanismo utilizado pelo MEC para fazer cumprir as metas do Compromisso Todos pela Educação. Como uma dessas metas é dar concreticidade ao regime de colaboração, inferimos que o decreto prevê o PAR como a base para a cooperação entre o MEC e as Secretarias Municipais de Educação. Porém,

Nem o plano de metas, nem os programas do MEC, nem o instrumento chamado PAR são frutos de uma pactuação entre os entes federados, foram decisões políticas unilaterais mesmo que sua execução tenha efeitos positivos na distribuição mais equitativas dos recursos voluntários da União (ARAÚJO, 2011, p. 2)

Identificamos que o MEC estabeleceu que o regime de colaboração pode ser firmado com base em um convênio, esse regime apresenta fragilidade de prolongamento e efetivação. Nessa perspectiva, concordamos com Werle (2006) por esta compreender que a colaboração entre as esferas deve ser fixada por lei complementar e não por convênios, parcerias, acordos ou assistência técnica. De modo semelhante, Fonseca e Ferreira (2011, p. 379) afirmam que

para garantir organicidade das ações do PAR, pressupõe-se a existência de uma política de Estado e de um efetivo regime de colaboração, capaz de promover a autonomia efetiva dos entes para, por meio da assistência técnica e financeira, superar as dificuldades orçamentárias, gestonárias e pedagógicas que os afligem. A ausência desse suporte político pode comprometer a execução do PAR como mecanismo capaz de superar os estilos gerenciais adotados anteriormente, cujas ações educativas se davam na forma de projetos pontuais e o planejamento se pautada pela estratégia *tentativa-erro*. Por essa razão, as ações educativas não se projetaram para o futuro como projeto nacional da educação.

A este respeito, Oliveira e Santana (2010) nos lembram que embora existam discussões recentes como, por exemplo, a CONAE 2010 para pensar critérios que legitimem o regime de colaboração, ainda não há regulamentação nacional sobre esses critérios ou procedimentos.

Apesar da legislação brasileira não estipular critérios para efetivação do regime de colaboração, o PAR, no que concerne à execução das políticas públicas educacionais, pode se configurar como uma tentativa do MEC em estabelecer uma forma de colaboração entre as esferas de governo, ou seja, entre Governo Federal e governo municipal, entre o MEC e a SEMED.

Vejamos abaixo as falas dos entrevistados que reforçam a concepção do MEC de que a colaboração pode ser firmada por meio do PDE, materializado no município via PAR.

Através das parcerias, das formações até agora recente, nós recebemos mais adesão para salas multifuncionais e tudo isso a gente sabe que é através do PAR e ocorre sim essa colaboração entre o Governo Federal e o governo municipal, quase todas as ações estão acontecendo dessa relação, entre o PDE e PAR (diretor de Ensino).

O entrevistado afirma que vem acontecendo a colaboração entre o Governo Federal e o governo municipal. Com isso, a maioria das ações acontece dessa relação. Aponta as parcerias, as formações e a aquisição de salas multifuncionais que estão acontecendo no município, ou seja, a materialização das ações por meio do PAR.

Para Werle (2006), nas relações entre as instâncias de governo há uma sobreposição de uma esfera em relação à outra, ou seja, uma ingerência, por meio da qual, existe certa prevalência das instâncias mais altas (Governo Federal) que encobrem, sob a forma de delegação, descentralização ou auxílio, uma relação que implica passividade e adesão das demais (como do governo do município).

Nessa perspectiva, para que uma instância se sobreponha a outra é preciso que haja todo um aparato político administrativo de uma das instâncias, ou seja, uma permeabilidade que favorece a penetração das intenções e práticas de umas instituições sobre as outras. Desta forma, o município faz concessões, negociações que se configuram por omissões político-administrativas e falta de posicionamento

crítico, o que de fato revela uma subordinação e dependência do município em relação ao Governo Federal (WERLE, 2006).

A chegada do PAR em São Miguel do Guamá revela a subordinação do município ao Governo Federal. Como observamos, não havia uma equipe técnica preparada para refletir e problematizar acerca dos impactos desta política no município, deste modo, o que ocorreu foi uma readequação “às pressas” para atender essa demanda do Governo Federal, sob pena de perda de recursos técnicos e financeiros que viriam atender às necessidades da SEMED, conforme observado nas falas anteriores.

Nesse sentido, Werle (2006) afirma que por meio da permeabilidade, as equipes da instância municipal aderem programas da instância federal e as incorporam a seus planos de ação, criando cargos e um espaço estrutural na Secretaria Municipal de Educação para viabilizar tais programas. Em São Miguel do Guamá ocorreu a criação de uma nova estrutura dentro da SEMED.

Em relação à realidade local é possível perceber que São Miguel do Guamá, considerado município de pequeno porte (IBGE, 2012) precisa dos repasses da União, pois “como aconteceu durante todo o período do FUNDEF, o Estado do Pará, ao longo dos quatro primeiros anos de vigência do FUNDEB recebeu complementação da União” (CARVALHO, 2012, p.150), do mesmo modo o município de São Miguel do Guamá, no ano de 2009, por exemplo, possuía uma complementação da União ao FUNDEB prevista em R\$ 3.500.000,00 (três milhões e quinhentos mil reais), contudo, a receita realizada foi de aproximadamente R\$ 6.370.000,00 (seis milhões trezentos e setenta mil reais) (FNDE, 2012), quase o dobro do previsto.

Nesse contexto, os problemas advindos da implementação do PAR, no município, são pouco questionados, pois esse é considerado ferramenta de “boa gestão” permitindo aquisição de recursos técnicos e financeiros que são muito demandados pela SEMED, por isso, não observamos, nas falas dos entrevistados, críticas relacionadas à adesão do PAR no município.

A partir de Werle (2006) numa perspectiva histórica as ideias de ingerência e permeabilidade identificadas nas relações entre as esferas de governo, (União/Município, por exemplo) demonstram relações de afastamento de uma colaboração positiva, contínua, articuladora e responsável, não fragmentária entre

os entes federados, configurando-se muito mais por uma relação de imposição do Governo Federal para o governo municipal.

Nesse contexto, no caso de São Miguel do Guamá, o que vemos é uma relação muito bem definida, pois “é bem claro o que é responsabilidade do MEC, o que é responsabilidade do município” (Diretora de Ensino).

O relato acima demonstra que o Governo Federal por meio do MEC e o município por meio da Secretaria Municipal de Educação são conhecedores de suas responsabilidades com a execução das ações do PAR. Nisso, as funções desenvolvidas pela União via PAR e município por meio da SEMED aparecem bem definidas e pouco questionadas no que diz respeito à efetivação.

Para a representação sindical do SINTEPP, as responsabilidades acerca das ações do PAR não estão esclarecidas, porém, são efetivadas.

Eu tenho certeza que a gente está vendo essas ações do Governo Federal do MEC aqui no município, só não sei te explicar qual a responsabilidade do município e qual é a responsabilidade do MEC definir quem é X e quem é Y, mas eu sei que os recursos, os investimentos estão sendo feitos (membro do SINTEPP).

As falas do membro do SINTEPP revelam, ainda, o desconhecimento das funções da União e do município na gestão do PAR, o que remonta à falta de participação, deste, e conseqüentemente, nos leva a questionar o planejamento participativo anunciado pelo PDE/MEC, ou seja, é possível que a categoria não tenha participado do processo.

As falas do diretor de Ensino e do membro do SINTEPP apresentam um contrassenso. Para o primeiro, as funções do PAR são claras, enquanto que para o membro do SINTEPP existe falta de informação acerca das atribuições do PAR. Ressaltamos que o acesso às informações e à participação precisam ser asseguradas, com vistas a possibilidade de participação democrática.

Outro problema refere-se às incompatibilidades de informações relacionadas as ações do PAR e a contrapartida do município, como podemos observar:

[...] para mim é aí que está a falha do PAR, porque ele pergunta para ti como é que estão as escolas de São do Miguel? A gente responde, péssima! Qual a situação da educação infantil? Não tem! Qual é o seu sonho? Construir não sei quantas creches! Não é isso? Tu colocas lá. O Governo Federal diz assim: agora o município tem que dar a contrapartida. Eu não sei, porque eu fiquei meio constrangida

de perguntar [...] falaram assim – Estamos construindo as creches, mas eu perguntei assim para ele, e os terrenos? Eu já vi que ainda não estavam sendo construídas. Então a história é assim, eu também fiquei muito empolgada, mas é a burocracia para construir (secretário de Educação I).

O entrevistado diz que em sua opinião a falha do PAR está relacionada à contrapartida do município para a execução de uma determinada ação, aponta o exemplo da criação de creches, pois o município precisa oferecer os terrenos para as construções, mas há dificuldades para efetivação desse processo. Podemos inferir a partir desta informação que existem limitações para a concretização do regime de colaboração.

Nessa direção, a dificuldade é que o município não tem o domínio jurídico de suas terras, o que é uma realidade em muitos municípios paraenses, pois até o presente momento não vivenciamos uma política séria de dominialidade de terras, há uma fragilidade histórica na política territorial do Estado do Pará. Por isso, hoje a falta de legalização dos terrenos para construções das creches são um dos empecilhos enfrentados.

Diante disso, as ações do PAR em São Miguel do Guamá, que podem revelar o regime de colaboração entre as esferas de governo, voltaram-se, principalmente, para a formação de professores.

É, entra Governo Federal, entra o Governo Estadual, porque de qualquer maneira o Estado abraça, por exemplo, o caso do PARFOR, o Estado administra isso também. A maioria dos cursos são dados aqui no Estado, são dados pela própria SEDUC (Secretária de Educação I).

O entrevistado afirma que há uma colaboração entre o Governo Federal e o Governo Estadual na execução do PARFOR e que apesar de ser um programa do Governo Federal a SEDUC se responsabiliza pela coordenação deste em parceria com 5 (cinco) Instituições de Ensino Superior públicas, como dito, anteriormente. A partir do exemplo apontado pelo Secretário de Educação I o regime de colaboração, segundo o MEC, vem ocorrendo entre os entes federados por meio de programas de formação dos professores.

Principalmente na parte da formação continuada, ele arcou com as despesas dos professores do PROLETRAMENTO<sup>67</sup>, do GESTAR<sup>68</sup> então ele (o MEC) faz a parte dele [...] solicitaram dez horas disponíveis para esses professores estudarem [...] O MEC está solicitando isso dos municípios e o município disponibilizou estas horas (Técnico do PAR II).

No relato acima podemos visualizar o acordo de responsabilidades entre MEC e a SEMED. Houve o envio de recursos para a execução de programas de formação continuada como PROLETRAMENTO e o GESTAR, sendo que neste último 80 (oitenta) professores cursaram em 2010, e a solicitação da dispensa de dez horas da carga horária dos professores para essa formação.

Para o MEC, esse formato já caracteriza o regime de colaboração, contudo para Werle (2006) e Oliveira e Santana (2010) esse modelo de gestão pública revela tão somente o cumprimento de um contrato entre as partes e não um regime de colaboração.

Ocorreram também falhas para a efetivação do regime de colaboração via PAR, como podemos observar nas falas do Técnico do PAR II,

[...] houve algumas ações que até hoje o MEC ainda não deu a resposta, a gente está aguardando para ser executada a parte deles [...], por exemplo, em algumas ações voltadas para formação, que até hoje a gente não teve apoio (técnico do PAR II).

O entrevistado afirma que algumas responsabilidades próprias do MEC ainda não foram executadas. Por meio da fala, a eficácia do que o MEC/PAR entende por regime de colaboração não é absoluta, ou seja, em algumas situações ainda há descumprimento das responsabilidades entre os entes federados.

---

<sup>67</sup> O Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos Estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas (MEC, 2012).

<sup>68</sup> GESTAR- Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em Língua Portuguesa e Matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do Ensino Fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula (MEC, 2012).

[...] Em relação ao Ministério da Educação e eu vejo assim [...] o PAR precisa melhorar, tanto em relação ao município quanto em relação ao Ministério da Educação e aos Estados. O que eu vejo no caso do município de São Miguel, ainda precisamos de orientação do Estado, precisa e muito. Às vezes, as associações do município nos ajudam mais do que o próprio Estado, até mais do que a própria Secretaria Estadual de Educação. Eu não sei se é pelo fato de ser novo, está numa secretaria nova, mas a gente vê que as associações têm muito mais parceria. E o Ministério da Educação fica muito mais com a Secretaria Estadual de Educação (Técnico do PAR II).

Na opinião do entrevistado, o regime de colaboração ainda precisa melhorar, tanto por parte do Governo Federal e do governo estadual. Afirma que as parcerias, a colaboração nas ações educacionais no município de São Miguel do Guamá é mais efetiva entre as associações do que com o próprio governo estadual, por meio da SEDUC e que o MEC estabelece uma relação mais restrita com a mesma. Reiteramos nesta outra fala que existem falhas na concretização do Regime de Colaboração entre as três esferas.

A participação das associações (comunitárias, religiosas, SINTEPP, por exemplo) revela elementos constituintes da autonomia do município, pois a falta de assistência técnica do MEC/PAR e da SEDUC, levou o município a tomar à frente, em alguns momentos, desenvolvendo críticas ao PAR e tomando medidas paliativas para efetivação das ações.

[...] tem ações que o Governo Federal se responsabilizava total por elas e outras o município era obrigado a se responsabilizar, quando chegar na hora da avaliação, foi feito? Não! por exemplo, o Plano Municipal na Educação é mais responsabilidade do município, ou o município se responsabilizava, para ele executar, elaborar, mas o MEC dava o suporte técnico pra essa elaboração, se esse plano não tiver feito, aí lá pergunta, na avaliação, de quem é a culpa, não é de quem é a culpa, mas por que não foi feito? Quem é o responsável? Vai ter que se justificar, ou se teve condições ou o MEC não mandou o técnico a tempo, então o PAR é isso, e se tu abrires o PAR do município de São Guamá é assim, tu vais ver que são muitas ações (secretário de Educação I).

No relato acima se destaca a responsabilidade que existe entre o Governo Federal e o município para a execução de uma determinada ação. Exemplifica a elaboração do Plano Municipal de Educação e o apoio técnico recebido do MEC, ficando sob responsabilidade do município a execução e elaboração do mesmo.



Com toda essa preocupação, esse cuidado de tratar o planejamento do município [...] O que fazer para melhorar a educação no município por meio do PAR? Assim pode ser atribuído, assim não. O PAR do PDE, ele veio no sentido de estreitar a relação do município com o Governo Federal. Acho que tudo aconteceu porque foi mais fácil por meio dessa dinâmica e dessa ferramenta, dialogar com o Governo Federal [...] (secretário de Educação I).

Segundo o entrevistado, antes do PAR não existia uma relação direta do Governo Federal com município, antes a relação se desenvolvia no âmbito da esfera federal e esfera estadual. Nessa direção, aponta que hoje o PDE, por meio do PAR, constitui-se numa ferramenta que permite um diálogo direto entre o Governo Federal e o governo municipal.

Essa afirmação se relaciona com as contribuições de Regis (2009) quando afirma que as prefeituras, atualmente, apresentam uma relação mais estreita com o Governo Federal, com recebimento de maior receita fiscal e de programas como Fundef e o SUS.

O regime de colaboração, segundo a concepção do MEC, se exemplifica na configuração do PAR, por meio desse contrato Governo Federal e governo municipal atuam para que as ações sejam desenvolvidas. Porém, mesmo esse entendimento de regime de colaboração é permeado por falhas.

Autores como Regis (2009), Werle (2006) e Oliveira e Santana (2010) apontam que o regime de colaboração é compreendido pelo MEC como um contrato, onde as partes são obrigadas a seguir as determinações para que as ações do PAR ocorram.

Nesse sentido, a falta de definições de critérios acerca do regime de colaboração contribui para o surgimento de equívocos e falhas na sua concepção, pois, estes autores, acreditam que o regime de colaboração precisa ser instituído em Lei e se constitua em mecanismo para que as políticas públicas possam se concretizar como política de Estado e não de Governo, como no caso do PAR.

O regime de colaboração é um dos elementos constituintes do PAR, e sua efetivação depende da superação de desafios que emergem no decorrer de sua implantação, outras dificuldades foram aparecendo, e as falas dos entrevistados, ajudaram a compreender esses desafios.

#### **4 AS DIFICULDADES E OS DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DO PAR EM SÃO MIGUEL DO GUAMÁ**

O PAR é composto de uma estrutura que comporta quatro grandes dimensões que por sua vez são divididas em áreas, ações e sub-ações. Essa estrutura se constituiu em uma grande ferramenta de planejamento para a SEMED. A complexidade dos elementos que constituem o PAR e a efetividade de suas ações apresentaram dificuldades de execução, uma vez que o município de São Miguel do Guamá naquele momento não dispunha de condições técnicas e financeiras para tal fim. Essas condições nos ajudam a compreender as realidades enfrentadas em âmbito nacional, como segue:

A elevação da capacidade técnica da Secretaria Municipal da Educação é um assunto muito importante. A maioria das secretarias dispõem de estruturas muito pequenas, com poucos servidores qualificados e, o que é pior, um número menor de servidores preparados concursados. Essa realidade é pior nos municípios menores e nas regiões mais pobres do país. Ou seja, quem mais precisa de capacidade técnica para correr atrás de programas e projetos estaduais e federais, é justamente quem menos possui tal característica (ARAÚJO, 2011, p. 3).

Conforme as falas dos entrevistados as principais dificuldades e desafios apresentados para a efetivação do PAR foram as seguintes:

- Dificuldades financeiras;
- Dificuldades técnicas;
- Pendências da gestão anterior, devido à falta de prestação de contas;
- Fornecimentos de informações erradas por parte da SEMED;
- Falta de participação;
- Dúvidas/dificuldades dos técnicos em relação ao sistema do PAR.

Neste sentido vejamos as falas abaixo:

[...] existe essa dificuldade na questão financeira e nessa parte dos recursos humanos, porque você acaba tirando, no caso, nossos técnicos, eles se colocam à disposição desse trabalho e muitos deixam, às vezes, de fazer um trabalho, por exemplo, dentro da própria Secretaria, de desenvolver um trabalho nas escolas, para se desdobrar, para atender a essa necessidade [...] aqui na Secretaria de Educação. A partir de agora até agosto, nós vamos estar

contratando [...] mais uns três pedagogos para o nosso quadro [...] torno a dizer que a gente tem sim dificuldades na questão das pessoas que trabalham, por conta do número, da quantidade de técnicos, principalmente dentro da Secretaria de Educação, mas é assim, dificuldades existem. E nessa parte financeira também não deixa de ter, porque sabe que existem recursos, mas existem limitações também, é isso (Secretário de Educação II).

As dificuldades financeiras e de recursos humanos, apesar de ser uma realidade que acaba por desviar as funções dos técnicos e deixar ações próprias da secretaria em segundo plano, permite-nos visualizar que a SEMED busca se empenhar para a efetivação do PAR em São Miguel do Guamá.

[...] as informações que nós temos é que quando se discute algo, se torna mais viável para você chegar ali ao seu objetivo, mas a gente percebe que a partir do momento que a nossa equipe começou a ter um certo domínio sobre o que estava acontecendo, as coisas foram se facilitando, tanto é que hoje nós já fizemos de duas a reuniões com as coordenações e com os nossos coordenadores pedagógicos das escolas também, começamos a dar informações para eles e a coisa está sendo levada a sério por nós. Sabemos, também, que alguns municípios não conseguiram chegar até onde nós estamos [...] Eu acho que, a partir do momento que essas informações foram chegando e a gente foi correndo atrás, tivemos mais domínio sobre o que estava previsto acontecer. As coisas foram se desenrolando, a gente foi começando a desenvolver um trabalho. (Secretário de Educação II).

O desafio apresentado se relaciona à falta de conhecimento, compreensão e reflexão acerca do processo de implantação PAR no município. Diante disso, o secretário de Educação II aponta que a discussão e o debate são fundamentais para a efetivação do PAR, pois quando a equipe passou a conhecer os objetivos dessa ferramenta foi quando as atividades se desenvolveram com mais segurança.

Essas afirmações vêm para reforçar que o PAR em seu processo de implantação, desenvolveu pouco diálogo com as prefeituras, se constituindo enquanto demanda do Governo Federal que precisava ser acatada pelos municípios.

Eu vejo que apesar de todas as dificuldades a gente avançou e realmente tem sim uma dificuldade financeira, então não é tão fácil [...] Acredito que se tivesse um debate também, seria mais fácil a gente ter a participação dos municípios nesta elaboração (secretário de Educação II).

O Ssecretário de Educação II afirma que apesar das dificuldades considera que o município conseguiu avanços em relação a outros municípios. Informa que foram convidadas diversas entidades para as reuniões, mas não foram todas as entidades que atenderam aos convites.

Analizamos que apenas convidar não basta, pois é extremamente necessário ser feita a mobilização para que se tenha uma participação de um número expressivo de pessoas quando se trata de decisões a serem tomadas no coletivo.

Acerca das ações do PAR apontadas após o diagnóstico desenvolvido pela SEMED, com assistência do MEC, observamos outras dificuldades, como segue:

Nem todas estão sendo executadas. Ano passado algumas ficaram pendentes, nós ainda vamos resgatar [...] mas muitas de janeiro para cá nós já conseguimos resolver e acabar com algumas pendências, tanto que o nosso PAR está bem adiantado (diretor de Ensino).

De acordo com o relato somente algumas ações estão sendo executadas, devido algumas pendências do ano anterior, algumas delas já foram resolvidas e afirma que apesar de algumas pendências, o PAR do município está adiantado.

[...] o município não estava preparado quando chegou o PAR, agora pelo que eu conheço de PAR e PDE, sei que não estava, foram se adaptando, tanto que agora estamos enfrentando um problema sério porque as escolas foram contempladas com as salas multifuncionais e agora os recursos estão chegando e não tem essa sala, e se a gente não fizer essa construção urgente nós iremos perder todos esses recursos. Não foi feito o planejamento do local adequado, nem de profissionais. Estão chegando agora os recursos e a gente tem que se virar. O município não vai querer perder, as escolas não vão querer perder, então a gente está correndo esse mês de julho tem cinco escolas para serem feitas as salas multifuncionais e a gente não vai perder esses recursos, pelo que a gente percebe não foi feito um planejamento (diretor de Ensino).

O entrevistado diz que o município não estava preparado para receber o PAR que foram se adaptando, que houve uma falta de planejamento e informações erradas foram fornecidas pela SEMED em gestão anterior. Entre essas informações errada citamos o fato de ser a existência de estrutura física adequada das escolas municipais para o recebimento de computadores. Em virtude disso há o enfrentamento de dificuldades, como, por exemplo, escolas com espaços adaptados para funcionar como laboratório de informática. A recorrência dessas dificuldades revela problemas que precisam ser superados, pois podem impossibilitar a

efetivação do PAR no município, de modo que culminem em perda de investimentos do Governo Federal.

Em São Miguel do Guamá, observamos o exemplo das salas multifuncionais, pois os recursos estão sendo encaminhados, porém, a contrapartida do município que seriam os espaços para implantação da sala multifuncional, ainda não existiam, sendo necessárias as construções imediatas dessas salas, caso contrário o município e as escolas sofreriam com a perda desse investimento.

Ainda, acerca da implementação do PAR vale ressaltar que

o processo de implementação de uma política precisa ser acompanhado, entre outras coisas, para que seja possível identificar porque muitas coisas dão certo enquanto muitas outras dão errado entre o momento da formulação da política e o resultado concreto (RUA, 1998, 252)

A falta de planejamento é um problema recorrente e o município precisa adotar medidas de reajuste em suas atividades, sob o risco de perder investimentos. É possível inferir ainda que o modelo de planejamento instituído pelo PAR, encontrou uma forte resistência cristalizada no histórico processo de falta de estrutura técnica e política de nossos municípios.

Esse problema emergiu no decorrer das ações do PAR, pois o município dispõe de infraestrutura extremamente deficitária e quando ocorre a possibilidade de maiores investimentos, como esse relacionado a salas multifuncionais, fez-se necessário uma readequação às pressas para atendimento da demanda pelo espaço físico e por profissional capacitado para operacionalização da sala.

Outra dificuldade do processo de implantação, no que diz respeito a contrapartida do município se relaciona-se à prestação de contas, como podemos observar no exemplo do ProInfo.

Que é o ProInfo? Existe o rural, aqui nos não tivemos muito porque o município está com dívidas com a União, com a prestação de contas, com a antiga gestão, tem muitas contas que estavam paradas. Então assim o município perdeu por conta de prestação de contas (técnico do PAR I).

Segundo o entrevistado houve a perda do ProInfo<sup>69</sup> devido à falta de prestação de contas da gestão anterior, afirma que há contas paradas e que o município encontra-se devendo. Nessa direção, a ausência de prestação de contas da gestão anterior se constitui numa dificuldade para a execução de ações do PAR.

Atualmente está ocorrendo um problema, o MEC nos mandou um ofício para fazer um levantamento do laboratório. Os laboratórios eram para o ProInfo. Então a gestão anterior aderiu ao projeto dizendo que o município estava estruturado para receber [...] agora chegaram os computadores e a estrutura não está pronta. Nós estamos correndo em cima disso para fazer, precisa do espaço, da estrutura [...] a contrapartida do município agora é a estrutura para receber o que o MEC mandou através do ProInfo (técnico do PAR II).

Diante disso, observa-se que faltam laboratórios para receber os computadores do ProInfo, afirma que o governo anterior informou ao MEC que o município estava preparado para receber os computadores. Informa ainda que os computadores chegaram, sendo é necessário que o município cumpra com sua contrapartida, que seriam os espaços, a infraestrutura.

O repasse de informações ao MEC não condizia com a realidade do município. Esta é uma dificuldade para a execução das ações, em nível local, considera-se a descontinuidade das políticas conforme Camini (2010) e Rezende (2004), pois o MEC atua considerando a gestão anterior e suas demandas, e ainda a própria gestão local contribui para esse quadro, pois não se percebe um diálogo entre a gestão atual e a anterior.

A falta de informação e conhecimento acerca do PAR emerge também como dificuldade para sua operacionalização.

E isso faz parte dos nossos encontros que participamos com o pessoal da UFPA. É uma ação da educação, temos avançado, mesmo com toda dificuldade que a gente está tendo com o PAR, apesar de já ter superado muitas delas [...] a gente estuda [...] muita coisa a gente já sabe, mas para alguns membros da SEMED, existem muitas dúvidas em relação ao que é o PAR? Qual o objetivo do PAR? Para que o PAR? Como se procede toda a tramitação do PAR? Tudo isso a gente já tem essa percepção, uma dúvida que

---

<sup>69</sup> Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). É um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, Estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias (PORTALMEC).

gera até em pessoas que já têm esse estudo do PAR (como eu) é a questão do sistema de informações (técnico do PAR I).

Diante disso, os técnicos possuem conhecimento de muitas informações a respeito da elaboração e utilização das ferramentas do PAR, devido à formação que vêm recebendo dos professores da UFPA, ressalta que a maior dúvida que alguns deles têm é em trabalhar com o sistema do PAR.

Comprendemos por meio da fala que alguns técnicos da SEMED apresentam dúvidas/dificuldades em relação ao sistema do PAR.

[...] a SEMED sente dificuldade de encontrar pessoas capacitadas para a cada dia está verificando, acompanhando, trabalhando a respeito do PAR. A princípio é porque são muitas ações, muitos projetos do Governo Federal e as pessoas, às vezes, estão precisando de internet [...] a princípio a gente observa que eles estão sentindo um pouco de dificuldade ainda, estava observando que todas as escolas de São Miguel do Guamá estão passando por levantamento também da sua LSE [...] Para melhorias, estão tendo dificuldade porque é muita coisa que tinha para fazer e a princípio falta disponibilidade, tem que ter mais pessoas envolvidas, também estavam sentindo dificuldade nessa parte assim o PAR é desenvolvido, mas com dificuldades, é algo novo (membro do SINTEPP).

O entrevistado relata que há dificuldades em relação ao pequeno número de pessoas capacitadas para realizarem o acompanhamento da execução do PAR, pois são muitas ações e projetos do Governo Federal (PDE Escola, LSE, Escola Ativa, Gestas II, ProInfo, Formação Pela Escola, Escola Acessível, Programa de Implantação de Salas de Recursos Funcionais, Brasil Alfabetizado, dentre outros.) e que há a necessidade de mais pessoas envolvidas para a execução dos trabalhos.

Essas afirmações vêm ratificar que o município, apesar de precisar de recursos técnicos e financeiros, não estava preparado para efetivar as ações do PAR, pois até a falta de acesso à internet dificultou os trabalhos, está é uma realidade do Estado do Pará.

Os consultores destacaram como um dos grandes desafios dos municípios para elaboração do PAR as limitações evidenciadas quanto à capacidade tecnológica instalada. Situações problemas vivenciadas, por exemplo, no sistema de telefonia e internet, oferecidos de forma precária, deixando os municípios incomunicáveis (DAMASCENO, SANTOS E MOTA, 2010, p.18).

Outro elemento que veio prejudicar a efetivação e o andamento das ações do PAR foram as informações inverídicas dadas pela Gestão Municipal, pois dos seis sujeitos entrevistados, quatro deles fazem referência a informações incorretas que foram fornecidas ao MEC no momento do diagnóstico inicial do PAR, posteriormente causaram a SEMED algumas dificuldades para a execução de ações. A seguir daremos destaque a essas falas

[...] às vezes deram até informação errada, é o que está acontecendo agora. Tem algumas escolas aqui, dentro da sede, que foi dada a informação que existia a sala multifuncional, os equipamentos vieram para o município. O MEC está fazendo uma fiscalização, onde foi detectado que os espaços para as salas multifuncionais não existem e a informação que chegou para o MEC foi que existiam. Foi por isso que vieram os equipamentos; vieram os técnicos fiscalizar isso e não viram a sala, então deram, mais um prazo para a gente, entre sessenta dias, para construir as salas, para mim isso é uma falha (secretário de Educação II).

As falhas de transferências de informações mostram desorganização da SEMED. Nesse sentido, a implantação do PAR contou com informações desconexas o que causa prejuízo na execução da política. Essas informações desconexas se relacionam também à troca de gestão da SEMED, como dito anteriormente, existe uma falta de diálogos entre a gestão atual e a gestão passada, e muitas das ações do PAR foram implementadas com bases de informações inverídicas oriundas da gestão passada.

Outros exemplos de falta de informações se relacionam aos cursos, como podemos observar:

Umas ações estavam em andamento. E a gente se pergunta "aonde foi feito isso?" que a gente não viu, por exemplo, cursos que estavam sendo oferecidos, a gente nunca teve conhecimento desses cursos, então como é que estava lá, em andamento ou concluído? (diretor de Ensino).

Novamente a falta de diálogo entre as gestões da SEMED permite o surgimento de indagações. Segundo o entrevistado há uma falta de veracidade em algumas informações, pois existem cursos que constam em andamento ou concluídos, todavia, afirma que nunca ouviu falar ou participou dos mesmos.



[...] então muitas informações que foram dadas não batem com a realidade do município, o ProInfo tanto o rural quanto o urbano. A gente monta um laboratório de informática e lá no município a pessoa que era responsável por essa ação dizia que tava tudo certo com essas escola em relação à questão do ensino rural e quando chegaram os equipamentos não estava. Essas informações não batem com a realidade do município (técnico do PAR I).

O entrevistado afirma que muitas das informações repassadas foram erradas não correspondendo com a realidade do município. Esse foi um problema recorrente nos municípios, pois “durante a assistência técnica prestadas aos municípios ocorreram alguns casos em que representante da equipe local, integrante da secretaria municipal, desconfiaram do papel ‘fiscalizador’ do SIMEC” (DAMASCENO, SANTOS E MOTA, 2010, p.18).

Para Damasceno, Santos e Mota (2010) no momento da elaboração do diagnóstico do PAR os técnicos responsáveis entendiam esse processo como uma fiscalização do MEC sobre as atividades da SEMED, então optaram por não dizer a real situação da educação no município para evitar punições. O ProInfo é citado como exemplo, pois foram fornecidas informações erradas e quando chegaram os equipamentos não havia laboratório na escola.

A falta de veracidade se relaciona, também, à carência de infraestrutura do município, pois as ações do PAR advinham do diagnóstico que apontam pré-requisitos para implementação das ações. Deste modo, para não correr o risco de perder investimento, como um laboratório de informática, por exemplo, o município apontava que os espaços já existiam para não comprometer a implementação da ação e desta forma dispor de um laboratório.

O Conselho Municipal de Educação é considerado um elemento fundamental no processo de elaboração do PAR e consta como uma das 15 (quinze) questões pontuais do PAR que precisa está constituído, porém não é o que ocorre.

Por exemplo, uma ação que foi colocada lá em relação ao Conselho Municipal de Educação, no primeiro momento ele aparece constituído, com as Leis elaboradas. Contudo, agora observamos que o Conselho não está constituído (secretário de Educação II).

No relato acima é mencionado outro exemplo de ação, cuja informação foi fornecida errada. O entrevistado cita o caso do Conselho Municipal de Educação que aparece como constituído, todavia, o mesmo tem apenas a lei elaborada.

Podemos afirmar que com o fornecimento de informações erradas sobre a realidade do município causou transtornos que impediram ou atrapalharam a execução das ações do PAR.

Apontadas as dificuldades da implementação, nesse momento, seguimos, com objetivo de compreender e analisar a materialização do PAR em SMG.

#### **4.1 A materialidade do PAR em São Miguel do Guamá**

O PAR se materializou no município de São Miguel do Guamá por meio das quatro dimensões consideradas na elaboração desse planejamento: 1 – Gestão Educacional; 2 – Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar, 3 – Práticas Pedagógicas e Avaliação; 4 – Infraestrutura física e Recursos Pedagógicos.

Considerando as 4 (quatro) dimensões do PAR em São Miguel do Guamá, das 52 (cinquenta e dois) indicadoras 35 (trinta e cinco) receberam pontuação nos níveis 1 (um) considerado em situação crítica e 2 (dois) consideradas em situação insuficiente.

Podemos observar, no exemplo exposto, na síntese do indicador do PAR do município que a dimensão 4 (quatro) acerca da infraestrutura física, recebeu da equipe local a pontuação 2 (dois) que teve como critério “quando menos de 50% das instalações e equipamentos das escolas são adequados ao fim a que se destinam e estão em bom estado de conservação”. Outro exemplo, relacionado à dimensão 2 (dois) acerca formação de professores, recebeu a pontuação 1 (um) que teve como critério “Quando não existem políticas voltadas para a formação inicial e continuada dos professores visando cumprimento da Lei 10.639/03” (SEMED-SMG, 2008).

Os sujeitos entrevistados enfatizaram as ações realizadas em torno de duas dessas dimensões: a dimensão 2 – Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio escolar e a dimensão 4 – Infraestrutura física e recursos pedagógicos. Essas dimensões se encontram em situação crítica ou insuficiente, estando a dimensão 4 (quatro) em situação mais precária e, também, nenhuma dessas duas dimensões receberam critério de pontuação 4 (quatro) considerado em situação positiva.

Relatório Público do Município <i>São Miguel do Guamá</i> do Estado do PA					
<a href="#">Apresentação</a>   <a href="#">Síntese do indicador do PAR</a>   <a href="#">Síntese da dimensão do PAR</a>   <a href="#">Síntese do PAR</a>   <a href="#">Termo de Cooperação</a>   <a href="#">Liberação de Recursos (FNDE)</a>   <a href="#">Indicadores Demográficos e Educacionais</a>					
SÍNTESE DA DIMENSÃO					
Dimensão	Pontuação				
	4	3	2	1	n/a
1. Gestão Educacional	6	5	3	5	1
2. Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar	0	2	3	5	0
3. Práticas Pedagógicas e Avaliação	2	1	4	1	0
4. Infra-Estrutura Física e Recursos Pedagógicos	0	1	7	6	0
<b>Total:</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>17</b>	<b>17</b>	<b>1</b>
*n/a: Não se Aplica.					

**Figura 13** - Síntese da Dimensão de São Miguel do Guamá. **Fonte:** SIMEC.

Tal destaque se deu com base na situação diagnosticada quando da elaboração do PAR, uma vez que educação do município apresentava *déficits* ao que concerne às estruturas físicas e de recursos pedagógicos das unidades escolares e também apresentava ao quadro crítico de formação inicial e continuada de professores.

#### 4.1.1 As quatro grandes dimensões do PAR de São Miguel do Guamá: o que dizem o documento e os sujeitos da pesquisa

Serão analisados os fragmentos relacionados às quatro dimensões do PAR de São Miguel do Guamá expostas na Síntese do PAR, uma vez que devido à densidade do documento não foi possível analisá-lo integralmente, porém, encontra-se na íntegra nos anexos deste trabalho.

Vamos visualizar como foi estruturado o PAR local no que diz respeito às áreas, indicadores, critérios de pontuação, demandas, ações e sub-ações e a forma de execução. As falas dos sujeitos entrevistados a respeito da operacionalização dessas dimensões também serão analisadas.

Das quatro dimensões elencadas pelo PAR reiteramos que nas falas dos sujeitos destacaram-se a dimensão 2 – Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço de Apoio e a dimensão 4 – InfraEstrutura Física e Recursos Pedagógicos.

Primeiramente vale a pena destacar a Dimensão 1 (um) trata da gestão educacional enfatizando a gestão democrática, com vistas, a articulação e

desenvolvimento do sistema de ensino por meio da ampla participação da comunidade e da escola, constituída das seguintes áreas de abrangência: Gestão Democrática: articulação e desenvolvimento do sistema de ensino; Desenvolvimento da Educação básica; comunicação com a sociedade; suficiência e estabilidade da equipe escolar; e gestão em finanças. Possuindo um total de 20 (vinte) indicadores da dimensão (INSTRUMENTO DE CAMPO, 2008), abaixo consta exemplo de uma área da Síntese do PAR de SMG.

<b>Dimensão 1: GESTÃO EDUCACIONAL</b>	
<b>ÁREA</b>	Gestão Democrática: Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino.
<b>INDICADOR 2</b>	5: Critérios para a escolha da direção escolar.
<b>CRITÉRIO DE PONTUAÇÃO 1</b>	<b>Pontuação (2)</b> – Quando não existem critérios definidos para a escolha da direção das escolas.
<b>DEMANDA</b>	Rede Municipal: Definir critério para a escolha das direções das escolas.
<b>AÇÃO</b>	Implantar política democrática de escolha dos diretores escolares.
<b>SUB-AÇÃO</b>	Elaborar e divulgar documento com os critérios de escolha de diretores.
<b>FORMA DE EXECUÇÃO</b>	Executadas pelo município.

**Quadro 02** – Dimensão 1 do PAR de SMG. **Fonte:** SIMEC

A área, exemplificada no quadro, é composta de mais dois indicadores que por sua vez irão gerar seus respectivos critérios de pontuação, ação, sub-ação e forma de execução. Essa dimensão é composta por mais uma área com um indicador, uma ação e três sub-ações, sendo executadas com a assistência técnica do MEC.

Diante disso, em São Miguel do Guamá apenas a área Gestão Democrática: Articulação do Desenvolvimento do Sistema de Ensino e a área Desenvolvimento da Educação Básica tiveram ações executadas.

Em nossa opinião é no mínimo curioso essa dimensão não receber comentários dos entrevistados, talvez se dê pelo fato da equipe que elaborou o PAR também estar presentes na equipe atual de gestão da SEMED. Portanto, não se atentaram para o fato de ter presente no PAR um necessário tratamento para esta questão, esta dimensão, também, denuncia a falta de gestão democrática no município.

Até o presente momento, não foi instalado nenhum processo de escolha de diretores por processo de eleição direta ou qualquer outro método equivalente.

É importante ressaltar que das quatro dimensões elencadas pelo PAR reiteramos que nas falas dos sujeitos destacaram-se a dimensão 2 – Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço de Apoio e a dimensão 4 – Infra-Estrutura Física e Recursos Pedagógicos.

A dimensão 2 (dois) relaciona-se a formação dos professores e de serviço de apoio escolar, sendo constituída pelas seguintes áreas: Formação inicial de professores da Educação Básica; Formação Continuada de Professores da Educação Básica; Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidade quilombola ou indígena; Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei nº 10.639/03; Formação do Profissional de Serviço e apoio Escolar, possuindo um total de 10 (dez) dimensões.

<b>Dimensão 2: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE SERVIÇO E APOIO ESCOLAR</b>	
<b>ÁREA</b>	Formação inicial de professores da educação básica.
<b>INDICADOR 2</b>	qualificação dos professores que atuam na pré-escola.
<b>CRITÉRIO DE PONTUAÇÃO</b>	<b>Pontuação (1)</b> – Quando menos de 10% ou nenhum dos professores que atuam na pré-escola possuem habilitação adequada.
<b>DEMANDA</b>	Rede Municipal: Proporcionar formação em nível superior para todos os professores que atuam na pré-escola.
<b>AÇÃO</b>	Assegurar o acesso a formação mínima exigida em lei para todos os professores que atuam na pré-escola.
<b>SUB-AÇÃO</b>	Oferecer curso de formação inicial em nível superior par os professores que atuam na pré-escola que demanda este nível de formação.
<b>FORMA DE EXECUÇÃO</b>	Assistência técnica do MEC.

**Quadro 03** – Dimensão 2 do PAR de SMG. **Fonte:** SIMEC

Essa dimensão é composta ainda pela área 2 (dois), com três indicadores e suas respectivas ações e três sub-ações, sendo executadas com a assistência técnica do MEC e do município; pela área 3 (três) composta por um indicador, uma ação e quatro sub-ações, sendo executada pelo município e com a assistência técnica do MEC; pela área 4 (quatro), com um indicador, uma ação e duas sub-ações, sendo executada com a assistência técnica do MEC; pela área 5 (cinco)

composta por dois indicadores, que ao todo somam duas ações e oito sub-ações, sendo executada com assistência técnica do MEC e pelo município.

Abaixo destacamos as falas dos entrevistados que relatam a dinâmica das ações desenvolvidas em torno dessa dimensão:

Tanto para formação, quanto para a aquisição de materiais, de recursos, a gente tenta acompanhar e não perder, tanto que alguns já reclamam, tem professores que já reclamam: “mas tanto curso, essa semana e na outra semana de novo”. E aí a gente vai [...] porque antes a gente não via isso, eram poucas as pessoas que tinham oportunidade de fazer; e agora não, tem uma, a gente manda informação para as escolas e quem quiser se inscrever pode se inscrever, só não faz quem não quer (diretora de Ensino).

Por meio da fala acima percebemos que a capacitação dos professores vem acontecendo e que essa dimensão do PAR vem sendo atendida no município. Nessa perspectiva, o atendimento dessa demanda, pode permitir aos professores melhor desempenho e conseqüentemente aumentar a qualidade da educação no município. Apesar de os professores reclamarem da quantidade de ofertas de cursos, como historicamente, a formação dos professores vem se constituindo de modo deficitário, faz-se necessário, também, incentivos para a qualificação profissional por meio da formação continuada.

[...] por exemplo, quando eles mandaram o PROLETRAMENTO eles perceberam que o município tava precisando da formação para preparar os professores [...]. Então, quando chega essa nova metodologia na escola de estar inserindo a crianças nesse contexto, tem sentido dificuldade, então o que eles viram de ponto positivo no letramento, agora nós estamos preparados para preparar os alunos para esse novo contexto (Técnica de Educação II).

Segundo o relato do entrevistado houve uma formação de professores para o PROLETRAMENTO para que os mesmos soubessem trabalhar em sala de aula. A rede de ensino conta com 564 professores, destes 240 cursam o PROLETRAMENTO (SEMED/SMG, 2012).

As ações do MEC voltadas para a infraestrutura e a formação de professores foram intensificadas, a ponto de permitir aos professores do município acesso a primeira qualificação a nível de graduação, como podemos observar:

[...] Eu vejo que o MEC está trabalhando muito em relação à questão da infraestrutura e da formação. A formação ainda é muito deficitária, principalmente aqui na nossa região, no nosso município. Grande parte dos professores ainda não tem essa formação inicial que é sua graduação e o PARFOR contemplou os professores, só que eles ainda não estão conseguindo atingir o Censo. Eu creio que desses números que estão se formando pelo PAR, eu creio que nem 30% ainda continuaram, fora apenas com formação continuada, com cursos de aperfeiçoamento, de extensão, (técnico do PAR I).

As ações voltadas para a formação permitem uma ampla possibilidade para desenvolvimento dos estudos e das pesquisas dos professores. Todavia, essas ações são recentes e precisam atingir a perenidade, uma vez que a demanda é grande. O PARFOR enquanto programa de formação de professores contribui para a mudança desse quadro, porém, sua abrangência apresenta-se ainda, limitada, como podemos observar:

eu creio que o PARFOR por meio do PAR poderia aumentar mais a oferta, porque o número de professores sem graduação é muito grande ainda aqui no município. Então, eu creio que para mim, a formação é crucial para uma boa qualidade de educação. Se o profissional não tem uma boa formação, [...] a continuada, ele acaba ficando um pouco desatualizado, é o que acontece no mundo da educação, num país globalizado como o nosso, então eu vejo que a formação ela deveria ser com certeza o educador, é a bandeira forte do PAR, e dos municípios e dos Estados (técnico do PAR I).

Por meio do PAR o MEC vem realizando a formação dos professores, apesar da abrangência insuficiente. A formação inicial, com a graduação é fundamental, para uma intervenção coerente de modo a melhorar a qualidade da educação, e precisa ser encarada como elemento base e prioritário para formação dos professores. Não obtivemos informação do número de professores da rede sem formação inicial no momento da implementação do PAR no município, porém, a SEMED nos informou que 70 professores estão matriculados nos cursos de graduação ofertados pelo PARFOR (SEMED/SMG, 2012).

Outros cursos foram promovidos pelo PAR, como podemos observar, no relato abaixo:

É para capacitar. Teve um curso sobre legislação do Conselho Estadual de Educação [...] treinamento. Então é assim se tem que ir, é curso a gente vai, participa, não tem esse negócio de dizer assim, – Eu não vou! Eu tenho preguiça! Eu não posso ir, porque não

posso deixar meu marido, não posso deixar filho! (secretário de Educação II).

Segundo o secretário de Educação II houve uma capacitação acerca da legislação do Conselho Estadual de Educação, diz que vem acontecendo a oferta de cursos, que então é necessário a participação dos professores e que não aceita desculpas para a não participação destes.

Por exemplo, às vezes, chegavam de maneira inadequada, nós não conseguíamos identificar esse Pro-funcionário<sup>70</sup> que era um programa dentro do PAR que estava lá, tanto que quando foi no período que a gente se afastou. De repente eu fiquei sem saber o que era esse Profuncionário, que funcionário era esse, sendo que todos os nossos funcionários hoje seriam atendidos de que maneira iriam ser atendidos, não ficou bem essa resposta, isso não ficou claro para nós (secretário de Educação I).

O entrevistado tece um comentário acerca do Programa Pró-funcionário afirmando que não compreendeu as diretrizes desse programa, quais os funcionários que seriam atendidos. Diante disso, podemos inferir que as ações do PAR são implementadas, sem o conhecimento advindo do diálogo dentre MEC e SEMED, pois, o secretário de Educação não conhecia os princípios, objetivos e abrangência do programa. Contudo, essas informações acerca do Pró-funcionário encontram-se nos *sites* do MEC, podendo ser acessadas livremente. A SEMED nos informou que 600 funcionários que compõem a rede estão inseridos no Pro-funcionário em 2012 (SEMED/SMG, 2012).

A formação inicial precisa ser considerada base para atuação dos professores e a continuada é relevante, de modo a permitir atualização e acúmulo de conhecimento para os professores, e ainda, cumprimento de legislações como na Lei nº 10.639/03.

A dimensão 3 denominada Práticas Pedagógicas e Avaliação é constituída por duas áreas: Elaboração e Organização das práticas pedagógicas; Avaliação da

---

<sup>70</sup> O Pró-funcionário é um programa que visa a formação dos funcionários de escola, em efetivo exercício, em habilitação compatível com a atividade que exerce na escola. A formação em nível técnico de todos os funcionários é uma condição importante para o desenvolvimento profissional e aprimoramento no campo do trabalho e , portanto, para a carreira. O Decreto 7.415 de 30 de dezembro de 2010 institui a política nacional de formação dos profissionais da educação básica e dispõe sobre a formação inicial em serviço dos funcionários da escola. Entre seus objetivos fundamentais está a valorização do trabalho desses profissionais da educação, através do oferecimento dos cursos de formação inicial em nível técnico proporcionados pelo Pró-funcionário.



aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, contendo de um total de 8 (oito) indicadores.

<b>Dimensão 3: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AVALIAÇÃO</b>	
<b>ÁREA 1</b>	Elaboração e organização das práticas pedagógicas.
<b>INDICADOR 2</b>	Presença de coordenadores ou supervisores pedagógicos nas escolas.
<b>CRITÉRIO DE PONTUAÇÃO</b>	<b>Pontuação (2)</b> – Quando existem coordenadores ou supervisores pedagógicos lotados na Secretaria Municipal de Educação, os quais apenas realizam visitas esporádicas as escolas.
<b>DEMANDA</b>	Rede Municipal: Inclusão desses profissionais na rede.
<b>AÇÃO</b>	Implementar um sistema de supervisão da rede escolar.
<b>SUB-AÇÃO 1</b>	Elaborar e implementar uma plano de coordenação e supervisão da rede escolar.
<b>FORMA DE EXECUÇÃO</b>	Executadas pelo município.
<b>SUB-AÇÃO 2</b>	Oferecer cursos de formação para os coordenadores e os supervisores pedagógicos.
<b>FORMA DE EXECUÇÃO</b>	Executada pela assistência técnica do MEC.

**Quadro 04** – Dimensão 3 do PAR de SMG. **Fonte:** SIMEC

Essa área é composta por mais um indicador com uma ação e uma sub-ação. A presente dimensão por mais uma área, dois indicadores com uma ação cada e quatro sub-ações.

Apesar de ter recebido pontuações 1 e 2 no campo relacionado práticas de avaliação, a dimensão 3 apresentou uma boa pontuação, acerca da participação da comunidade nas reuniões pedagógicas, e ainda a disponibilidade de coordenadores pedagógicos na maioria das escolas de Ensino Fundamental, pois, das 13 (treze) escolas de Ensino Fundamental da zona urbana, todas contam com coordenadores pedagógico exclusivos, sendo que a SEMED disponibiliza de uma equipe própria de coordenadores pedagógicos.

Para melhor compreensão da dimensão 3 seria necessário pesquisa voltada para o espaço escolar, onde a comunidade escolar seria ouvida, contudo, este não é o objeto dessa pesquisa.

A dimensão 4 é composta por 3 (três) áreas: Instalações físicas gerais; Integração e Expansão do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Pública; Recursos Pedagógicos para o desenvolvimento de práticas

pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais. Possuindo um total de 14 indicadores da dimensão.

<b>Dimensão 4: INFRAESTRUTURA FÍSICA E RECURSOS PEDAGÓGICOS</b>	
<b>ÁREA 1</b>	Instalações físicas gerais.
<b>INDICADOR</b>	Instalações e espaço físico.
<b>CRITÉRIO DE PONTUAÇÃO</b>	<b>Pontuação (1)</b> – Quando as instalações da biblioteca são totalmente inadequadas para o acervo e para a realização de estudos ou quando não existem bibliotecas.
<b>DEMANDA</b>	Rede Municipal. Construção e adequação de bibliotecas.
<b>AÇÃO</b>	Adequar ou construir as instalações da biblioteca adotando os padrões mínimos e a acessibilidade considerando ainda as especificidades das escolas indígenas e do campo.
<b>SUB-AÇÃO 1</b>	Adequar ou construir e equipar as bibliotecas escolares nas escolas da rede conforme plano elaborado.
<b>FORMA DE EXECUÇÃO</b>	Executadas pelo município.

**Quadro 05** – Dimensão 4 do PAR de SMG. **Fonte:** SIMEC

Essa área é composta de mais seis indicadores, sendo uma ação para cada indicador, com o total de sete sub-ações. Essa dimensão é composta ainda por duas áreas, com três indicadores, com duas ações, com cinco sub-ações. Sendo três sub-ações executadas pelo município e duas sub-ações com a assistência técnica do MEC.

Sobre os recursos pedagógicos houve uma importante diversificação de ferramentas que contribuiram para o desenvolvimento de aulas com a utilização de tecnologias de ensino, pois, ocorreram:

Não só capacitação, mas até recursos, porque antes a gente lembra que era escasso, era só mesmo o básico (cartolina) eram aquelas coisas assim, simples. Hoje não! A gente tem o data-show, o computador [...] A gente tem vários recursos didáticos para dar uma boa aula. Também, os cursos que preparam os professores para utilização desses recursos, porque se somente temos os recursos, mas o professor não está preparado, aí é difícil [...] então o PDE melhorou muito com certeza (diretora de Ensino).

Segundo o entrevistado, com o PDE melhorou muito a situação das escolas tanto na capacitação de professores como também na disponibilidade de recursos tecnológicos disponíveis. A partir das ações do PAR, o professor, em São Miguel do

Guamá, passou a contar em suas aulas com maior disponibilidade de computadores, projetores, dentre outros.

Com o PAR, os investimentos para a educação, como já dito, vêm diretamente do Governo Federal para o governo municipal, possibilitando, certa independência no que concerne aos investimentos relacionados as influências políticas, como podemos observar abaixo:

[...] hoje o Governo Federal manda o dinheiro direto para o município e ainda existe a participação de deputado, de Governo do Estado e do Governo Municipal é importante, mas eu acredito que melhorou muito porque tinha esse tipo de apadrinhamento o município perdia muito. Hoje o Governo Federal depende da necessidade do município. A gente está vendo que o Governo Federal está intermediando o projeto, os recursos estão sendo investidos, com isso eu digo que foi uma corrente muito positiva que aconteceu (membro do SINTEPP).

Os investimentos do Governo Federal diretamente para o governo municipal configuram uma descentralização dos mesmos.

Para Franca (2005) a descentralização se caracteriza enquanto função executiva que precisa ser atribuída à administração pública. No entanto, para Camini (2009) a descentralização atribuída aos municípios contribui para o aumento das atribuições, funções e encargos, porém, ocorre também descentralização dos recursos em âmbito quantitativo e qualitativo e ainda desconsidera as particularidades do município.

A descentralização para Soares (2002) é, em muitos casos, responsável pelo o desmonte de estruturas e equipamentos sociais nas esferas federais e/ou estaduais, enquanto que no Governo municipal, principalmente, nas regiões mais pobres essas estruturas são sucateadas. Para Franca (2005) a descentralização e, principalmente, a desconcentração, se relacionam à autonomização das instituições educacionais. Para Lima e Mendes (2006) o Estado é compreendido quando considerada suas contradições e conflitos entre as diferentes classes sociais.

Para Arretche (2002) a centralização associada ao regime militar, permitiu à esquerda e à direita valorizarem a descentralização, que buscou seguir modelos de países como a França.

A verba vem direto para o município, o município cresce, agora que está entrando um milhão e duzentos, um milhão e quatrocentos, todo mês do FUNDEB em São Miguel, essa verba não viria para cá, iria

para onde? Para o Estado então essa verba vindo para cá não é melhor? Com certeza (secretária de Educação I).

A partir do relato do entrevistado percebemos que houve uma descentralização de recursos, que agora chega direto ao município.

Com base nos três relatos anteriores podemos afirmar que com o PAR houve uma maior descentralização financeira, pois os recursos são transferidos diretamente para o município, porém, elementos como o CAUC, se constituem em barreiras para uma ampla abrangência da descentralização financeira.

É assim, existe uma grande preocupação minha [...]. Esse projeto, todo esse levantamento, diagnóstico, realmente sirva para que venha, para que chegue esse recurso, cheguem essas condições, nós sabemos que só o dinheiro do FUNDEB 60/40 não dá conta de fazer tudo. Mas a partir do momento que foi criado esse grande programa do Governo Federal, eu acredito que possa estar tendo uma oportunidade para o município. Claro que existe uma exigência, todo um cumprimento de ações, mas que os municípios eles realmente esperam isso. Eu vejo quando a gente vai nas reuniões em outros municípios, existe essa expectativa que esse projeto possa realmente trazer condições para que isso melhore, a questão do nível da educação (secretário de Educação II).

No relato acima percebemos que os recursos do PAR são vistos como positivos, pois os mesmos sinalizam oportunidades para o município, nas reuniões que acontecem nos municípios existe a expectativa que o projeto traga efetivas melhorias no nível da educação, pois de acordo com o entrevistado os recursos do FUNDEB são insuficientes para atender as demandas.

Acerca dos investimentos em recursos tecnológicos, para melhor manuseio das tecnologias disponíveis, foram também, ofertados cursos de capacitação, esses cursos, são fundamentais e necessários, pois, a disponibilidade dos recursos pedagógicos, perde sentido, se não for acompanhado da oferta de capacitação para seu uso.

Na Secretaria de Educação existia uma proposta que a gente enfrentava com dificuldade, porque faltava material didático, uma cozinha, uma televisão, um DVD para gente dar aula, não tinha, aí com PAR já começaram ser compradas as ferramentas pedagógicas que poderiam dinamizar as nossas aulas (técnico do PAR II).

As dificuldades relacionadas à falta de materiais didáticos (televisão, DVD) e até mesmo a ausência de uma cozinha na escola, segundo o técnico do PAR II, obteve um avanço, pois, com o PAR possível iniciar a compra de alguns materiais pedagógicos que oferecem maior dinamicidade as aulas. A partir desta informação podemos afirmar que houve aumento na quantidade de recursos pedagógicos para as escolas e que foram possíveis reformas nas dependências físicas das mesmas.

Podemos afirmar também que nesta dimensão- 4 do PAR a partir da fala dos entrevistados houve avanços na infraestrutura e recursos pedagógicos das escolas. Todavia também entendemos que ainda não foram atendidas todas as demandas do município, mas já apontam melhorias na educação ofertada no município.

As quatro dimensões do PAR se materializaram no município por meio das ações diagnosticadas na Síntese do PAR. Essas dimensões ajudam a compreender as estruturas que permeiam a SEMED de São Miguel do Guamá e a implementação das ações nos permitem visualizar a atuação do PAR no município, bem como, os desafios, as barreiras, as expectativas e os avanços para a educação municipal.

## **4.2 As percepções dos sujeitos sobre o PAR**

A seguir, destacaremos algumas falas em que os sujeitos entrevistados na pesquisa discorrem acerca de suas percepções sobre PAR, isto pode nos permitir compreender a relevância do PAR para os integrantes da SEMED de São Miguel do Guamá uma vez que são sujeitos atuantes no município.

Segundo o técnico do PAR II “através do PAR a gente norteia nossas ações pedagógicas, tudo organizado”.

O conhecimento bem profundo eu ainda não tenho, porque é algo novo que está acontecendo. Pelo que eu sei se o município não se adequar ao PAR, os investimentos da educação não virão mais, então não é o PAR se adequar o município, mas o município se adequar ao PAR, para que haja os investimentos no município. Se o município não se adequar, não tiver participação efetiva não tiver mostrando interesse, o Governo Federal vai investir em outros meios, onde o município pequeno vai fazendo, todo investimento hoje que é na falta de capacitação do professor que o Governo Federal está investindo, mas tem que estar participando através do PAR, porque se não os recursos não virão mais para o município (membro do SINTEPP).

O entrevistado acima relata não possuir um conhecimento aprofundado acerca do PAR, porém tece algumas considerações afirmando que se município conseguir se adequar ao PAR receberá investimentos. Destaca que atualmente existem investimentos do Governo Federal na capacitação dos professores, mas ressalta que a participação do município é necessária, caso contrário os recursos não serão recebidos.

Novamente nos deparamos com a adequação do município ao PAR, por mais que as ações se desenvolvam para atender às demandas apontadas pelo município no diagnóstico do PAR, não podemos desconsiderar a complexidade dos municípios brasileiros e as realidades regionais e locais que os permeiam.

[...] quando eu falo PAR, falo muito mais do PDE. Quando você fala do Compromisso Todos pela Educação começaram a se planejar metas, prazos. O PAR busca possibilitar atingir essas metas, o instrumento do PDE, então o PDE era maior. O PDE eu digo que ele deu esse 'pontapé' e usou o PAR como instrumento para que você começasse a observar se essas metas estavam sendo alcançadas, se as ações estão sendo feitas. [...] o PAR, ele nos obrigou a nos direcionar ali, "olha eu tenho que atingir essa meta!", "eu tenho esse prazo!", "eu tenho que formar isso aqui!", "eu tenho que treinar isso aqui!", "eu tenho que dar suporte para isso aqui!" e foi isso [...] (Secretário de Educação I).

Para o secretário de Educação I, o PAR se materializa enquanto ferramenta do PDE, com o objetivo de observar se as ações estão sendo cumpridas e as metas estão sendo alcançadas, dentro de um determinado prazo. Nessa direção, relata que o PAR "obrigou" o município a se organizar de modo a cumprir as metas e os prazos estipulados. Certamente a organização do município é um ganho para este, porém, as peculiaridades regionais devem ser consideradas.

Com base nos relatos de alguns dos entrevistados, as ações do PAR delegaram aos municípios responsabilidades.

Justamente para gente não perder essas datas, ficar atento, cumprir o período, não perder nenhum programa, nenhuma formação, nada, para conseguir mais coisas para o nosso município. Inclusive os ônibus que nós perdemos na gestão passada estão em negociação para a gente conseguir, pelo menos esse ano um ou dois. [...] os cursos nós conseguimos resgatar, o de Educação Infantil que já aconteceu um e agora tudo que a gente vê que tem como ação, a gente tenta cumprir os prazos para não perder, o nosso objetivo é não perder (Diretora de Ensino).

Os prazos determinados pelo MEC/PAR são elementos que necessitam de rigorosa fiscalização, sob pena de perda de programas, formação, dentre outras, ações do PAR para o município. Esse relato permite-nos compreender que as atividades do município precisam se adequar aos prazos determinados pelo MEC/PAR, diante disso, a autonomia do município é comprometida.

É porque a gente quer, é um anseio nosso, não só agora nessa gestão, como coordenador, como diretor, não, mas é um anseio nosso de professores que nós somos, é que melhore realmente a situação do nosso município. Então a gente não vai se preocupar simplesmente em alimentar o sistema para que ele não fique com pendências, não, é para que realmente as ações sejam feitas, sejam executadas (Diretora de Ensino).

A mesma entrevistada também ratifica que existe um compromisso para que as ações sejam executadas para que a situação da educação no município de fato melhore e que a preocupação não é somente cumprir as ações para é alimentar o sistema, mas contribuir para a qualidade da educação no município.

Eu acredito que é por aí assim esse rumo que o município tem que seguir, podem até surgir outros recursos em cima do município. Esse nosso município, infelizmente, parou no tempo e com investimento do próprio município para educação. Para os ceramistas, por exemplo, não há cobrança de impostos por parte do município, mas eu acredito que o Governo Federal está fazendo a sua parte. Eu acho assim: se o município realmente se adequar capacitar mais profissionais ter principalmente a responsabilidade com a educação, cada dia mais o nosso país tende a melhorar (membro do SINTEPP).

As críticas desenvolvidas voltam-se para a gestão municipal que, segundo o membro do SINTEPP, não possibilitou avanços significativos nas demandas municipais, pois mesmo os impostos que deveriam ser cobrados das empresas ceramistas que se constitui como maior potencial econômico do município, não são arrecadados devido à isenção, ou seja, perda de um recurso que poderia ser utilizado, também na educação.

[...] eu creio que esse lado é positivo, de repente falamos: Ah! É propaganda [...] mas eu vejo, eu senti na pele que ajudou porque a gente passou a ter uma preocupação, a gente passou a ter um compromisso para cumprir [...] (Secretário de Educação I).

A fala do entrevistado afirma que com o PAR houve uma preocupação, um compromisso em cumprir, então foi positivo. Apesar das dificuldades para implementação e efetivação do PAR no município, entre os entrevistados, é consensual que essa implementação foi positiva, trazendo contribuições de modo geral para a educação no município, não se relacionando apenas ao envio de recursos, mas possibilitando ao município, reestruturação da SEMED e das escolas, como as mudanças e a aplicabilidade do projeto político-pedagógico, como podemos observar nas análises a seguir.

#### **4.2.1 O Projeto Político Pedagógico (PPP) nas escolas do município e o Plano de Ações Articuladas (PAR).**

Podemos afirmar a partir de algumas falas dos sujeitos entrevistados que com a implantação do PAR no município, os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) que já existiam nas escolas passaram a ser reformulados. Santos (2008, p. 123) discorre acerca do PPP na escola:

[...] a partir do planejamento como processo coletivo, organizado, de intervenção para o alcance dos objetivos perseguidos pelo conjunto dos sujeitos escolares. E isso na escola se traduz na elaboração do projeto político-pedagógico, que se constitui num direcionamento que se prolonga continuamente, com capacidade de provocar e desencadear outras ações.

A autora afirma que esse planejamento não pode ser uma relação de objetivos, metas e estratégias, sem que se pense nos meios para sua concretização.

Com o PED/PAR, a reformulação dos PPP passou a ser mais cobrado por parte da Secretaria Municipal de Educação para que as ações previstas sejam concretizadas. Vejamos a seguir algumas falas neste sentido:

Algumas escolas já tinham até terminado seu PPP, no período que foi implantado o PAR, depois estão sendo reformulados, através de algumas ações do PAR, a gente sabe que o PPP é uma reformulação constante, mas ele já existia antes (diretora de Ensino).

De acordo com o relato acima algumas escolas já tinham seus PPP construídos antes da implantação do PAR e atualmente estes vêm sofrendo



reformulações para atender as ações. Cabe ressaltar que o PPP precisa se pautar num diálogo com o PAR, considerando a abrangência dessa política.

[...] mas uma vez eu afirmo que esse novo modelo fez com que as coisas fossem levadas muito mais a sério, as Secretarias Municipais de Educação começaram a cobrar isso, a realizarem isso. Então quando o governo cobra, através de um grande projeto, de uma grande proposta, os municípios, às vezes, não vinham fazendo, não vinham desencadeando esse trabalho, então com ele foi feito é acabou que forçou, eu vejo por esse lado. Aqui existiam essas propostas político-pedagógicas, já existia certo trabalho nesse sentido, mas com ele, com o PDE, ela foi uma cobrança que fez com que as coisas fossem acontecendo, porque se não fizesse a gente não iria ser cobrado mesmo, então eu vejo assim, que veio dar esse 'empurrão' que estava faltando (secretário de Educação II).

Também segundo o entrevistado acima com o PAR e o PDE houve um maior impulso na construção dos PPP nas escolas, houve uma cobrança por parte do MEC e assim as Secretarias Municipais de Educação começaram a cobrar das escolas a reformulação do PPP. A formulação do PPP da escola não pode se constituir enquanto cumprimento de uma obrigação, sob pena de ferir a autonomia da escola.

Nos PPP formulados antes do PAR existiam proposições que não eram executadas e que passaram a ser reformuladas e implementadas por meio do PAR.

Contribuiu muito, até para as ações dentro das escolas, que estavam muitos anos contempladas no Projeto Político-Pedagógico, mas não tinham como concretizar, com o PAR houve recursos, e as demandas tiveram como concretizar o sonho de muitos professores que só estava lá no papel, no projeto e não tinha como realizar (técnico do PAR II).

Ações que constavam no PPP há alguns anos que tinham por objetivo atender às necessidades da comunidade escolar não eram executadas, mas a partir do PAR puderam ser concretizadas, uma vez que houve o recebimento de recursos técnicos e financeiros.

[...] eu acredito que hoje, assim como o Governo Federal está mandando recursos para o município [...] o corpo técnico da escola, também de alguma forma vem buscando investimentos na capacitação dos trabalhadores. Essa política pedagógica vem fazendo fluir, o PPP é mais discutido na escola, porque às vezes fazia o projeto, mas se engavetava [...] (membro do SINTEPP).

Por meio do PAR os recursos advindos pelo Governo Federal são tidos como mais expressivos. Essa compreensão se desenvolve em virtude da aproximação do Governo Federal com o governo municipal intensificada em programas como o PAR. O PPP precisa se constituir enquanto projeto de reflexão e intervenção prática, segundo o membro do SINTEPP, o PAR contribuiu para aplicação do PPP.

Em nossa pesquisa observamos que quatro dos entrevistados afirmam que a partir do PAR os PPPs das escolas do município ganharam um novo impulso, antes esses projetos já existiam, todavia, não se efetivavam e com o PAR puderam ser concretizadas.

Diante disso, a execução das ações previstas no PPP das escolas de SMG e a reformulação e problematização deste foram relevantes, pois permitiram a reflexão e efetivação de necessidades há muito vivenciadas pela comunidade escolar. O que julgamos também benéfico, pois esse instrumento de planejamento interno das escolas é para ser eficiente, estar em prática e não servindo apenas com uma exigência burocrática e sem ação efetiva.

#### **4.2.2 Participação e Não-Participação nas discussões acerca da Educação no Município de São Miguel do Guamá**

Alguns dos entrevistados abordaram a questão da participação e não-participação dos diversos segmentos da sociedade nas discussões acerca da Educação no município de São Miguel do Guamá.

Autores como Gutierrez (2004), Paro (1997) e Dourado (2008), tecem alguns comentários relevantes sobre a participação. Na opinião de Gutierrez (2004) a participação é um desafio, e atuar de forma participativa é também muito complexo, a participação em última instância é o desenvolvimento da aptidão para o diálogo, ou seja, é um trabalho sem fim.

Segundo Paro (1997), ainda parece faltar uma maior precisão no conceito de participação:

A esse respeito quando uso este termo, estou preocupado, no limite, com a participação nas decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação na execução, mas também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a partilha na tomada de decisões. É

importante ter sempre presente este aspecto para que não se tome a participação na execução como fim em si mesmo, quer como sucedâneo da participação nas decisões, quer como maneira de escamotear a ausência desta última no processo.

Dourado (2008, p.59) discorre acerca do significado da palavra participação:

A participação pode ser entendida como processo complexo que envolve vários cenários e múltiplas possibilidades organizativas. Ou seja, não existe apenas uma forma ou lógica de participação: várias dinâmicas se caracterizam por um processo de participação tutelada, restrita e funcional e outras se caracterizam por efetivar processos em que se buscam compartilhar as ações e os processos de escolha e decisão.

Alguns dos relatos afirmam que a partir das ações do MEC, por meio do PAR existe a convocação de pessoas e entidades para a participação na tomada de decisões, mas ainda está distante de ser uma “efetiva participação” que compreendemos como um dos indicadores de uma gestão democrática.

A seguir iremos fazer uma sucinta análise das falas:

[...] quando a gente tem um governo que não abre espaço para o debate, conferências, seminários, realizações onde você pode está ouvindo a comunidade escolar, os profissionais da educação, o aluno, a comunidade, é difícil. Então eu sempre vi, a partir do momento em que as coisas caminhavam assim, essa dificuldade de ter um projeto realmente político-pedagógico para a educação no município, ou seja, eu não via uma abertura para que a gente pudesse está discutindo e planejando algo que viesse realmente beneficiar, com certeza as pessoas que estavam na direção, na gestão, dentro da Secretaria de Educação. Eles tinham uma proposta, só que ficava muito entre grupo, acabava não passando essas informações. Então, hoje existem no município algumas leis que foram aprovadas ano passado (2009-2010), como o Sistema Municipal de Ensino, o Plano Municipal de Educação, foram, também até exigências do próprio MEC onde já vai tendo assim condições de você ter um espaço para o debate e a discussão. Tivemos a Conferência Municipal de Educação, a primeira por volta de 2007, salvo engano e em 2009 a última. Então já existia um espaço de debate antes da criação dessas propostas do MEC, eu via realmente uma dificuldade para se discutir a educação no município, não via muito um espaço de debate, de discussão onde a gente pudesse está levando a nossa ideia, trocando opiniões (secretário de Educação II).

Na opinião do entrevistado num período anterior à implantação do PAR não havia uma socialização das ações da educação, uma abertura ao diálogo, a

discussões, as informações ficavam restritas às pessoas da direção. Afirma que hoje a partir das exigências do MEC o cenário já aponta mudanças, já existe um espaço para o debate, no entanto, compreendemos que a participação precisa se configurar com base em ações voluntárias e autônomas.

Então quando se cria um projeto como o PAR, o que acontece? É para fazer com que os municípios realmente participem e fazer com que realmente tenha essa liberdade, com que as pessoas possam está sugerindo, dando opiniões, porque a gente percebeu que quando nós entramos aqui estava tendo dificuldade, tanto é que as reuniões eram reduzidas. Então hoje não, a gente já está abrindo uma discussão, a gente já está chamando as entidades, os Sindicatos, o Conselho Tutelar, o Ministério Público para participar, trocar informações, trocar ideias. Então eu vejo realmente que com essas ações dos projetos do Governo Federal estão fazendo com que os municípios abrissem mais o debate (secretário de Educação II).

O entrevistado reitera que hoje existe uma abertura de debates sobre a educação, que há uma maior participação de entidades nas discussões e que as mesmas são convidadas a participar, a trocar ideias (os Sindicatos, o Conselho Tutelar, o Ministério Público). Com isso, as ações e os projetos do Governo Federal incentivaram os municípios a abrirem o debate permitindo a participação.

[...] Antes, como eu já até relatei, era só o básico, nós simplesmente íamos para a sala de aula, dávamos as nossas aulas, encerrávamos e íamos embora para as nossas casas. Não tinha aquela questão de planejamento, de ter uma conversa com a coordenação, nem existiam coordenadores pedagógicos nas escolas, era só o professor e o diretor. Reuniões ocorriam esporadicamente quando iria ter algum evento, nos reuníamos para planejar aquele evento; mas hora pedagógica não tinha (diretor de Ensino).

A falta de planejamento das aulas é um problema que se relaciona com a ausência de incentivos aos professores, mas também a crescente carga horária, dentre outros fatores. A partir do momento em que ocorre uma organização para promoção do planejamento pedagógico e a formação de uma equipe qualificada, as demandas passam a ser ouvidas e problematizadas, de modo que se buscam soluções para os problemas que permeiam a realidade escolar.

[...] então vai ser assim uma luta muito grande da gente agora nesse quarto semestre. A gente está reunindo com os gestores municipais,

pessoalmente, a nossa prefeita, os outros secretários [...] já tem entendimento, do Ministério Público, dos órgãos fiscalizadores não só órgão fiscalizadores, mas associações do Estado, dessa importância do PAR para o município (técnico do PAR II).

As reuniões buscam congregar um quadro abrangente de membros (gestores municipais, Ministério Público, órgãos fiscalizadores, associações, dentre outros.) constituindo-se enquanto elemento de participação democrática com objetivo de contribuir para melhores intervenções no campo da educação.

Pelo que eu sei nesse ano agora de 2011, eu estou sabendo que eles estão convocando as pessoas, eles até chamaram no próprio sindicato para participar de uma reunião, de duas reuniões e as outras foram desmarcadas, uma coisa assim eles estão participando até mesmo pela obrigação dessas pessoas porque de repente o Governo Federal vem e vai fazer a fiscalização convocando para saber se tão participando, acredito que está tendo uma abertura melhor, mas precisa fazer mais ainda (membro do SINTEPP).

De acordo com o relato acima vem acontecendo uma convocação a pessoas, a entidades para fazerem parte do comitê local do PAR, mas na opinião do entrevistado ainda é necessária uma maior participação.

Autores como Gutierrez (2004), Paro (1997) e Dourado (2008), já destacados, ajudam a compreender que a prática da participação é algo muito completo e necessária no âmbito educacional. Em nossa pesquisa observamos que quatro dos nossos seis entrevistados realizaram comentários acerca da maior participação nas discussões da educação no município.

Estes afirmam que a partir do PAR houve uma maior abertura, houve uma convocação para que os diversos segmentos participassem das reuniões, das tomadas de decisões.

Entendemos que neste sentido o PAR também foi benéfico ao município, porém, ressaltamos que essa participação ainda não é a desejada, a participação de todos ainda não é efetiva, mesmo assim inferimos que já sinaliza uma “certa” abertura para uma gestão democrática.

#### **4.3 O PAR em SMG avanços para a Educação e suas controvérsias**

São recorrentes nas falas dos entrevistados a compreensão de que o PAR, sua implantação e efetivação em São Miguel do Guamá representam um avanço

para o sistema educacional, porém, os próprios entrevistados revelam, também, contradições, dificuldades e barreiras oriundas da implantação desse plano no município. Diante disso, visualizamos que as controvérsias existem e se relacionam a elementos como a perda de autonomia, a imposições e a falta de informação, por exemplo. Nesta perspectiva, vejamos as falas a seguir:

Com certeza, representa sim. O PDE tem sido um auxílio muito grande nas escolas, por exemplo, de reestruturar quadras, nós conseguimos reestruturar várias quadras através do PDE, conseguimos até mesmo a parte pedagógica, material, de acervo para os professores trabalharem, nós conseguimos através do PDE, as ações foram muito bem colocadas para gente e teve um retorno muito importante na aprendizagem dos alunos. Os professores começaram a trabalhar com materiais didáticos que antes não tinha na escola, com o PDE nós podemos comprar para as escolas, então eu vejo assim melhorou a aprendizagem de forma significativa mesmo (técnico do PAR II).

O entrevistado afirma que o PDE tem sido um auxílio importante para as escolas do município, possibilitando ganhos relacionados principalmente a infraestrutura e a formação dos professores culminando em melhorias significativas como a reconstrução de quadras, compra de materiais didáticos, dentre outros. Porém, as reformas das escolas no município de SMG foram feitas com recursos próprios do município impedido de receber investimentos do Governo Federal via PAR por estar no CAUC devido à falta de prestação de contas.

Porque o PAR foi tomando um direcionamento. Antes do PAR cada escola tomava conta de si, já com PAR não, o PAR chegou para dar suporte para as escolas trabalharem melhor. Com a chegada do PAR melhoraram as escolas (técnico do PAR I).

O entrevistado afirma ainda que, com o PAR, as escolas adotaram um direcionamento, que consideramos se relacionar, principalmente, ao planejamento e sua efetivação, e ainda, um suporte para desenvolver melhor os trabalhos no ambiente escolar, que antes não existia.

Juntamente com o PAR, então tem vinte e oito diretrizes se eu não me engano, quando o Governo Federal do presidente Lula e o MEC criaram esse decreto e começou uma parceria, porque eu creio que a educação avançou muito, no Brasil depois que o Governo do presidente Lula criou o PDE e juntamente com ele, o PAR, houve assim um salto muito grande na educação [...] São Miguel e outros municípios vizinhos cresceram, e depois do PAR o MEC olhou os

entes federativos em âmbito estadual e municipal com um olhar, mais plano, mais iguais, hoje mais unidos (técnico do PAR I).

Na opinião do entrevistado a criação do PDE e do PAR no Governo do presidente Lula (2003-2010) representou um melhoria na educação. Diante disso, aponta que houve avanços no sistema educacional dos municípios e, ainda, maior envolvimento na relação Governo Federal e governo municipal. Ocorre que observamos mais uma vez a contradição, pois por meio do PAR o município tem maior aproximação com o Governo Federal, contudo, essa aproximação se constitui numa imposição, já que os municípios não podem correr o risco de perder investimentos.

O que eu vejo de interessante é o investimento na sala de leitura, livros que estão chegando com frequência ao município, as escolas com equipamentos de informática através das salas de informática, computadores até para os portadores de necessidade especiais. Eu vejo em algumas escolas que eu já andei no município, tem uma variedade grande de materiais onde o portador de necessidade especial possa participar da aprendizagem que antes não tinha, não só essa sala multifuncional, mas hoje todas as escolas a cada dia tão chegando computadores, notebook, esses aparelhos de informática nas escolas onde não só o portador de necessidade especial, mas todos os alunos podem estar participando. Os recursos aumentaram em função disso, pode contratar trabalhadores que possam trabalhar nessa área da informática das multifuncionais, dos cursos de capacitação de professores estão acontecendo no município, então mais ou menos isso que eu estou vendo de positivo, esses equipamentos estão vindo e não só equipamentos, mas capacitar os técnicos municipais eu vejo tá tendo vários cursos na área da informática, da matemática da criança, na linha da própria linguagem da escrita (membro do SINTEPP).

O entrevistado aponta uma diversidade de intervenções advindas dos recursos técnicos e financeiros provenientes do PAR. A exemplo dessas intervenções é citado na fala, por exemplo, a inclusão social para pessoas deficientes. Destacamos, ainda, que aumento dos recursos permitiram contratação de profissionais para atuar com as novas ferramentas da tecnologia da educação e os cursos de capacitação que vieram permitir aos funcionários da SEMED experiência para o manuseio dos equipamentos. Essas conquistas são atribuídas ao PAR.

Nas falas a seguir podemos observar que dos seis sujeitos entrevistados da pesquisa, cinco souberam apontar exemplos de ações do PAR realizadas ou em

andamento, no município. Isso revela que os sujeitos estão envolvidos com a dinâmica de elaboração e execução do PAR. Alguns municípios contrataram técnicos especializados para elaborar seu PAR, São Miguel do Guamá não se valeu dessa possibilidade, utilizando seus próprios funcionários para o trabalho.

O diretor de Ensino, também, enfatiza as ações do PAR relacionadas a melhoria do sistema educacional de SMG, como podemos observar:

No sentido que estão sendo executadas, de que estão sendo feitas as ações, agora vai ter outra, um curso de formação continuada oferecida aos professores de Educação Infantil também pelo PAR, nós recebemos duas canoas para fazer o transporte dos alunos ribeirinho, também uma ação contemplada no PAR, e como eu falei anteriormente nós recebemos nesses dias para nos aderirmos mais escolas para receber aquisição de materiais para sala multifuncional, também ação do PAR, então estão sendo feitas sim, não dá para fazer tudo de uma vez, mas nós estamos tentando reverter até algumas que a gente já tinha perdido, a gente está conseguindo resgatar (diretor de Ensino).

Outros recursos e ações são apontados pelo diretor de Ensino, e ainda, a efetivação de ações que já existiam enquanto proposta da SEMED e com o PAR foram sendo resgatadas.

O PROLETRAMENTO é apontado pelo entrevistado como um exemplo de formação continuada que tem acontecido no município de São Miguel do Guamá por meio do PAR.

O PROLETRAMENTO, o PROLETRAR, o PROINFO Rural foram ações desenvolvidas, algumas estão previstas agora até o final deste ano 2011, que é o PRÓ-FUNCIONÁRIO, que é aquela que a primeira vez que o município recebe, o PRÓ-FUNCIONÁRIO daí em relação de estrutura o PRÓ-INFÂNCIA, e nós acabamos também de estrutura o BARCO-ESCOLA que foram duas lanchas que o município recebeu [...] (técnico do PAR I).

Segundo o entrevistado o PROLETRAMENTO, o PROLETRAR, o PROINFO Rural, o PRÓ-INFÂNCIA, PRÓ-FUNCIONÁRIO e o BARCO-ESCOLA são exemplos de ações executadas. Uma série de ações desenvolvidas por meio do PAR, atribui a este instrumento de planejamento visibilidade crescente no município o que contribui para a compreensão deste como avanço significativo para a educação.



[...] hoje nós já vemos essa parceria com o município com certas instituições federais, a UFPA a cada dia mais vai capacitando cada vez mais. Os professores que não tinham nível superior, através também da plataforma Paulo Freire estão participando, estão estudando, estão capacitando melhor, porque antes não tinha recursos, já tem o investimento do Governo Federal da própria capacitação do professor (membro do SINTEPP).

As parcerias desenvolvidas por meio do PAR também são destacadas como a aproximação entre o município e a Universidade Federal do Pará e a formação inicial dos professores possibilitando a estes a graduação que vem acontecendo pelo PARFOR.

[...] nós já chegamos a executar algumas, como os treinamentos de merendeira, os diretores chegaram a fazer os cursos, os professores foram para o PARFOR, e assim foi, quer dizer, alguma coisa foi encaminhada, o Plano Municipal de Educação (secretário de Educação I).

A capacitação dos constituintes da comunidade escolar foi outra conquista bastante relevante e que segundo os entrevistados se relacionou a melhoria do sistema educacional de São Miguel do Guamá.

Para os entrevistados, o PAR se constitui enquanto um plano que contribuiu para o sistema educacional do município de São Miguel do Guamá, e apesar das críticas desenvolvidas por esses. A compreensão hegemônica se relaciona aos avanços promovidos nas ações do PAR no município, contudo, nas entrelinhas de suas falas percebemos as controvérsias que constituem essa ferramenta e que se relacionam, por exemplo, à perda de autonomia, imposições e participação involuntária da comunidade escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Plano de Ações Articuladas (PAR) se constituiu enquanto instrumento de planejamento oriundo do Plano de Desenvolvimento de educação (PDE) objetivando contribuir para que os municípios organizem seus sistemas de ensino de modo a atingir a qualidade da educação no país. Desta forma, no município de São Miguel do Guamá o PAR se efetivou direcionando a Política Municipal de Educação à medida que proporcionou a SEMED melhor estrutura para a captação de recursos técnicos e financeiros.

Para a compreensão do PDE como política pública educacional, fez-se necessário analisar o histórico das relações federadas com ênfase na oscilação entre centralização e descentralização/cooperação na condução das políticas públicas educacionais, apontando avanços e retrocessos na adoção dessa política, pois, o PAR (2008 a 2011) se apresentou, principalmente, como um plano de desconcentração administrativa onde o município precisou atender às demandas do Governo Federal sob pena de perda de recursos técnicos e financeiros.

Nesse contexto, analisamos o papel do Estado na condução das políticas públicas destacando que, mesmo presente os princípios neoliberais globalizantes, colocando para o espaço público os princípios de mercado, é possível perceber que o Estado se posicione no sentido de ser provedor das políticas públicas educacionais. Dessa forma, destacamos que o PDE se apresenta como uma iniciativa do Estado para recuperar sua capacidade de condução das políticas públicas.

Discorremos, também, na análise em torno dos documentos existentes acerca do PDE, tomamos por base as bibliografias que tecem críticas e proposições a esses documentos. Ao discurso oficial foram contrapostas as críticas dos documentos sobre o PDE e a própria realidade educacional analisada.

Nesse sentido, fizemos referências aos programas do PDE existentes no município de São Miguel do Guamá. Por meio dessas referências abordamos a relação político-administrativa estabelecida entre União e municípios.

A partir desse contexto, compreendemos que o PDE se apresenta como uma possível materialização de uma nova relação entre os entes federados, pautada pelo princípio da cooperação, onde o município aparece como elemento central na concretização dos objetivos dessa política.

Diante disso, abordamos como o PDE foi operacionalizado no município de SMG e seus impactos com aplicação de projetos que existiam no município antes e após do PDE, e constatou-se que o PAR permitiu a implementação de ações que há muito já eram demandadas pela comunidade escolar e trouxe outras não previstas, mas que contribuíram para o sistema de ensino do município.

Nessa direção, confirmamos que as políticas implantadas por meio do PDE, principalmente aquelas voltadas para a formação inicial e continuada de professores, gestores e dos Profissionais de Serviço e Apoio escolar, como por exemplo, o PARFOR, ProLetramento, Gestar, ProFuncionário, ProInfo entre outros, segundo a fala dos entrevistados, se constituíram enquanto demandas da SEMED de São Miguel do Guamá.

A análise do PAR do município de São Miguel do Guamá permitiu-nos compreender que é por meio dessa ferramenta de planejamento, onde estão pautadas todas as ações do PDE a serem executadas em parceria União-município, que é possível uma aproximação por meio de intervenções diretas entre Governo Federal e governo municipal, todavia, essas intervenções, em alguns momentos, tornaram-se imposições que o município precisou de adequar, caso contrário, não seria beneficiado.

Mediante a descrição do PAR de São Miguel do Guamá, analisamos que as ações diagnosticadas, programadas e executadas no município se constituíram enquanto processo de conformação desse instrumento de planejamento no município.

Registramos que a reconfiguração política do município em 2010 no que diz respeito à mudança de prefeito devido julgamento e condenação por crime eleitoral, representou mudanças em todos os setores da administração municipal, especialmente da Secretaria Municipal de Educação e como reflexo desse contexto houve rotatividade de secretário de Educação por três vezes o que representou dificuldades para o município desenvolver suas ações, definir seus rumos e procurar acompanhar as ações/programas demandados pelo PAR.

A mudança de gestão municipal, portanto, constituiu-se enquanto fator que dificultou a efetivação do PAR em São Miguel do Guamá, pois muitas informações eram desconexas e falseadas o que exigiu uma reestruturação da SEMED, de modo a atender o PAR.

Os resultados da pesquisa apontam que o MEC, ao desenvolver o PDE, pretendeu dar concreticidade ao regime de colaboração entre os entes federados, todavia, a noção de regime de colaboração do MEC é passível de crítica, pois se apresenta enquanto perda de autonomia e readequação impositiva ao município.

No município de São Miguel do Guamá no período de 2008 a 2011 a efetivação do Plano por meio do PAR apresentou limites no que concerne às condições técnicas e financeiras, pois o município não dispunha para assumir a sua responsabilidade, bem como o MEC também deixou a desejar na efetivação das ações e programas sob sua responsabilidade. Essa falta de estrutura básica, como: dificuldade de acesso à internet e ainda questões relacionadas ao desconhecimento de manuseio das informações, comprometeram também a descentralização que o MEC visava implementar por meio do PAR.

Não podemos nos furtar a abordar que a pesquisa também mostrou que devido à falta de capacidade técnica da SEMED para olhar a própria realidade, o PAR se apresentou como um plano que possibilitou, de forma estratégica, o diagnóstico da realidade local e a demandar ações que viessem ao encontro das dificuldades do município.

Importante dizer também que o município, mediante o modelo de planejamento proposta pelo PAR, torna-se dependente de uma plataforma única que o MEC utiliza para diagnosticar e atender a diferentes municípios.

Nessa perspectiva, podemos afirmar, a partir dos resultados analisados, que a relação estabelecida entre os entes federados por meio do PDE se configura numa relação de colaboração pautada por meio de um termo de compromisso entre Governo Federal e governo municipal, porém, sabemos que o regime de colaboração deve ser estabelecido por meio de lei complementar e que apesar das tentativas por meio de processos discursivos como a CONAE 2010 ainda não existem critérios legalmente definidos para a efetivação do regime de colaboração no que tange à política educacional.

Constatamos que o PDE promove a articulação de colaboração no município de São Miguel do Guamá por meio do PAR, segundo as perspectivas do MEC. Contudo, esse modelo de colaboração, foi imposto ao município e não permitiu a participação voluntária, na medida em que condicionou o repasse financeiro de projetos e programas a esse processo de adesão.

Compreendemos também que as metas traçadas via PDE corresponderam às necessidades educacionais do município de São Miguel do Guamá, entretanto, o município teve dificuldades de ordem técnica e financeira para desenvolver as ações que ficaram sob sua responsabilidade.

Podemos afirmar, com base nos resultados da pesquisa, que o regime de colaboração vem acontecendo entre o município e o Governo Federal para execução das ações do PAR, mas é preciso que se perceba que ainda existem algumas situações de descumprimento do regime por parte dos entes federados, tanto do município quanto do Governo Federal.

Verificamos que existem dificuldades para a execução das ações do PAR no município, tais como: poucos técnicos capacitados para trabalhar com o plano; poucos recursos ou atraso nos repasses financeiros; informações incorretas fornecidas ao Ministério da Educação (MEC) sobre a realidade educacional do município, um quadro que só vem a provocar mais danos à educação municipal.

Observamos que todos os entrevistados afirmam que a partir do PAR, a situação educacional do município melhorou, houve a entrada de mais recursos, mais investimentos na capacitação de professores e funcionários; houve a aquisição de materiais pedagógicos e a reconstrução de escolas (construção de quadras, de laboratórios multifuncionais e de informática). Ressalta-se que também todos os entrevistados souberam apontar exemplos de ações no PAR no município.

Também observamos que por meio do PAR houve um maior impulso para a concretização das ações previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas do município, devido aos recursos recebidos. Antes do plano as mesmas já tinham seus projetos, todavia, muitas das ações planejadas, como, por exemplo, a formação continuada de professores e melhorias na infraestrutura da escola, não eram executadas.

Verificamos a partir das falas que, por meio do PAR, houve também um compromisso, uma responsabilidade para que os prazos estabelecidos pelo MEC não fossem perdidos, para que não acontecesse a perda de recursos para o município e conseqüentemente para as escolas.

Por meio das falas expostas, podemos afirmar que o município vem recebendo formação para professores e funcionários das escolas, porém, compreendemos que ainda não seria o percentual ideal para abranger toda a demanda existente, mesmo assim entendemos que as ações/programas do PAR

voltados a contemplar esta dimensão são benéficas para a melhoria da educação ofertada no município.

A participação no planejamento da educação no município não se desenvolveu de modo abrangente, pois, por exemplo, ausência do Ministério Público, prefeito, dentre outros, revelam que a participação não é efetiva.

É notório, com base no diagnóstico do município apresentado na síntese do PAR e confirmado nas falas dos entrevistados que o município de São Miguel do Guamá apresenta um quadro crítico do seu sistema de educação e as ações do PAR vieram ao encontro de reverter esse quadro. Para isso, a administração da educação municipal precisou se reorganizar, com objetivo de efetivar a proposição do MEC para a elaboração e efetivação do PAR.

Essa reestruturação revela, também, que no momento da implantação do PAR o município não estava preparado para receber esse instrumento tendo que se empenhar para poder atender às necessidades de implantação do PAR.

Mesmo com as dificuldades presentes no processo de implantação do PAR no município de São Miguel do Guamá, consideramos que houve um avanço significativo referente à qualificação dos profissionais da educação, disponibilidade de recursos técnicos e tecnologias da educação, transporte escolar e infraestrutura em geral, e ainda, de investimentos financeiros.

As principais contribuições que atribuímos ao PAR em São Miguel do Guamá se relacionam ao planejamento, à formação de professores, gestores, outros funcionários da escola e equipe técnica da SEMED, a participação e a efetivação dos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas do município.

Deste modo, a experiência do município de São Miguel do Guamá, permite-nos refletir sobre a necessidade de superação dos problemas advindos dessa política e chamar atenção de que as peculiaridades dos municípios e da população local precisam ser consideradas e reconhecidas de modo a possibilitar a garantia do direito à educação pública mais digna para essa população.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Aparecida. **Educação: um novo patamar institucional**. Novos Estudos. N.87, jul.2010. Disponível em <http://scielo.br>. Acesso em 14 out. 2010.

ABRUCIO, Fernando Luiz e FRANZESE, Cibele. Federalismo e políticas públicas: o impacto das relações intergovernamentais no Brasil. In: ARAÚJO, M. F. I.; BEIRA, L. (Org.). **Tópicos de economia paulista para gestores públicos**. São Paulo: FUNDAP, 2007.

\_\_\_\_\_. Os barões da federação: O poder dos governadores no Brasil pós autoritário. São Paulo: Hucitec/Departamento de Ciência Política da USP, 1998.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. **Oferta Educativa e responsabilização no PDE: O Plano de Ações Articuladas**. Cadernos de Pesquisa. v.38, n.135 . Disponível em <http://scielo.br>. Acesso em 14 out. 2010.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSNAJDER. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARAÚJO, Luiz. **Plano de Ações Articuladas**. Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul.15º núcleo:Rio Grande do Sul, 2010.Disponível em [www.cpers.com.br](http://www.cpers.com.br) .Acesso em 16 de abr. de 2011.

ARAUJO, Maria Auxiliadora Maués de Lima. **O “Progestão” no contexto da Modernização do Estado Brasileiro: mediação para a democratização da gestão escolar ou para a implantação da lógica gerencial na escola?** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, centro de educação, mestrado em Educação, Belém, 2005.

ARRETCHE, Marta. **O Estado Federativo e Políticas Sociais: determinantes da descentralização**. Rio de Janeiro: Revan; São Paulo: FAPESP, 2000.

\_\_\_\_\_. Relações federativas nas políticas sociais. In revista Educação & Sociedade Vol. 23, n. 80, set/2002.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. O Estado, a Política e a Regulação do Setor Educação no Brasil. Uma abordagem histórica. In FERREIRA, Naura Syria Carapeto &AGUIAR Marcia Angela da S. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**.São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal**. In revista Educação & Sociedade vol. 23, n. 80, set/2002.

BARCELLAR, Carlos. “Uso e mau uso dos arquivos”. In. PINSKY, Carla Bassanezi (cood.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 63.

BARROSO, João. Regulação e desregulação nas políticas educativas tendências emergentes em estudos de educação comparada. In: BARROSO, João (Org). **A escola pública: regulação, desregulação, privatização**. Porto, PT: Asa, 2003. p. 19-48.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p.71.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Estado, governo, sociedade: Para uma teoria geral da política**. - 15 ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009b.

BONAVIDES, Paulo. Curso de Direito Constitucional. São Paulo: Malheiros, 2002.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2.ed. Campinas, 2004.

BRASIL, **Constituição Federal de outubro de 1988**. Com as alterações adotadas pelas ementas constitucionais nº 1/92 a 53/2006 e pelas ementas constitucionais de revisão nº 1 a 6/94. Brasília. Senado Federal, Subsecretaria de edições técnicas, 2007.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LEX: Editora do Brasil S/A, São Paulo, dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da Educação – PDE** : razões, princípios e programas. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **CHECK-LIST/PAR São Miguel do Guamá**. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instrumento de Campo**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Técnico-Operacional do Plano de Ações Articuladas**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Prático de Ações**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.093**, de 24 de Abril de 2007. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Público do Município São Miguel do Guamá do Estado do PA**. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **PL 8.035 de 2011**. Brasília, 2011.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - Lei 10.172/2001**. Brasília, 2001.



BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final/CONAE**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2008.

CAMINI, Lúcia. **A gestão Educacional e a Relação entre os Entes Federados na Política Educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Tese de Doutorado**. Faculdade de Educação UFRGS. Porto Alegre, 2009.

CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. Financiamento da Educação do FUNDEF ao FUNDEB- Repercussões da Política de Fundos na Valorização docente da Rede Estadual de Ensino do Pará -1996 a 2009: Faculdade de educação da Universidade de São Paulo, 2012 (TESE DE DOUTORAMENTO).

CHIZZOTTI, **Pesquisas em Ciência Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS MUNICÍPIOS. **São Miguel do Guamá**. Disponível em <[http://www.cnm.org.br/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=94](http://www.cnm.org.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=94)> Acesso em 02 out 2011.

COSTA, Frederico Lustosa da. **Reforma do Estado e contexto Brasileiro**. Crítica do paradigma gerencialista. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

CUNHA JÚNIOR, Dirley da. **Curso de direito constitucional**. 6 ed. rev. ampl. e atual. Salvador: Juspodivm, 2012.

CUNHA, Célio. **Educação e autoritarismo no Estado Novo**. São Paulo: Cortez, 1989.

CUNHA, Luis Antônio. **O Ensino Profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Unesp: Brasília: Flacso, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão Federativa e a Educação Escolar. In OLIVEIRA, Romualdo Portela & SANTANA, Wagner (orgs.). **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010.

\_\_\_\_\_. **Os fora de série da escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. Federalismo Político e Educacional. In FERREIRA, Naura Syria Carapeto Ferreira (org). **Políticas Públicas e Gestão da Educação**. Polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

DAMASCENO, Alberto; SANTOS, Emina & MOTA, Samia. **O Plano de Ações Articuladas e a Situação da Educação Municipal no Marajó: A proposta do ISDP-Índice por Dimensões do PAR.** Belém: Cadernos EducAmazônia. Belém, 2009.

DINIZ, Eli. **Governabilidade, governancia e reforma do Estado:** considerações sobre o novo paradigma. In: Revista do Serviço Público, v.120, n.2, 1996.

DOURADO, Luiz Fernando. **Gestão Democrática da Educação e da Escola.** In: A Educação Básica no Pará: Elementos para uma política educacional democrática e de qualidade para todos. Belém – Pará. 2008.

FARAH, Marta Ferreira Santos. **Gênero e Políticas Públicas na esfera local de governo.** XXII Encontro Anual da ANPOC, nº 35, 1999.

FÁVERO, Osmar. A descentalização dos sistemas de educação básica; crise do Planejamento central. In OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Marise R. T. (orgs). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto & AGUIAR Marcia Angela da S. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2000.

FIORI, José Luis. **O vôo da Coruja:** para reler o desenvolvimentismo brasileiro. Rio de Janeiro. Record, 2003.

FONSECA, Marília & ARAÚJO, Bartolozzi Ferreira. O PAR no contexto de planejamento estatal brasileiro. In: JUNIOR, Luiz de Souza et al (orgs). Políticas de Gestão e Práticas Educativas. A qualidade do ensino. Brasília: Líber Livros, 2011.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da Escola Improdutiva (2010).** Um (re) exame as relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Convocados, uma vez mais.** Ruptura, continuidade e desafios do PDE. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira. **Políticas Educacionais e Financiamento da Educação.** In ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima (Org). Educação, Ciência e Desenvolvimento Social. Belém: EDUFPA, 2006.

GIUBILEI, Sonia. **Descentralização, Municipalização e Políticas Educativas.** São Paulo: Alínea, 2001.

GRAMSCI, A. **Escritos Políticos.** V.1 e 2. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GUTIERREZ, Luiz Gustavo. **Por que é tão difícil participar? O exercício da participação no campo educacional.** São Paulo: Paulus, 2004. (Coleção Questões Fundamentais)

KRAWCZIK, Nora Rut. **PDE: Novo modo de Regulação Estatal?** Caderno de Pesquisa. V.38,n.135.,set.2008. Disponível em <http://scielo.br>. Acesso em 14 out. 2010.

\_\_\_\_\_. Políticas de Regulação e Mercantilização: socialização para uma nova cidadania? In: **Revista Educação e Sociedade** vol. 26, n.92, out/2005.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 2ª ed. Campinas: UNICAMP, 1992, p. 109

LIMA, Rosângela Novaes. As relações intergovernamentais e as políticas educacionais: UNICAMP, 2000 (TESE DE DOUTORAMENTO).

LIONA, M.; LUYO, M.; MELGAR, W. (2003): **La planificación estratégica del desarrollo local em Perú**: análisis de casos, Escuela para el desarrollo, Lima.

\_\_\_\_\_ & MENDES, Odete da Cruz. A gestão da Educação: contrapontos entre descentralização e avaliação na lógica da reforma do Estado. In NETO, NASCIMENTO & LIMA. **Política Pública de Educação no Brasil**. Compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006.

LOPES, R.: A cidade intencional: o planejamento estratégico de cidades. Mauad: Rio de Janeiro: 1998.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**. Uma Introdução. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2009.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez e Associados, 1989.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

\_\_\_\_\_. **Técnicas de Pesquisa**. 3ed. São Paulo: Atlas, 1996.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas,

MARTINS, Angela Maria. **Autonomia da Escola. A (ex) tensão do tema nas políticas públicas**. São Paulo Cortez, 2002.

MARTINS, Angela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de; Bueno, Maria Sylvia Simões. **Descentralização do Estado e municipalização do Ensino problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MARX, Carl. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Livro1. 29ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MINAYO, Maria Célia de Souza. **O Desafio do Conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. - 11ª ed. – São Paulo: Hucitec, 2008.

\_\_\_\_\_. (org). **Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade**. 18 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MORAES, Guilherme Peña de. **Curso de direito constitucional**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MOROZ, Melina e GIANFALDONI, Mônica Helena T. Alves. **O Processo de Pesquisa: Iniciação**, Brasília: Plano Editora, 2002.

MOTTA, P.R. “Gestão Estratégica”, in VERGARA, S.C.; CORRÊA, V.L.A.: **Propostas para uma gestão pública municipal efetiva**, Editora FGV, Rio de Janeiro, 2004):.

NETO. João Cabral de Melo. **Tecendo a manhã**. <http://www.revista.agulha>. Acesso em 17/05/2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e ROSAR, Maria de Fátima Felix (orgs.). **Política e gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Marise R. T. (orgs). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_ e DUARTE, Marise R. T. (orgs). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Romualdo Portela & SANTANA, Wagner (orgs.). **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico Participativo**. Como Construir o Projeto Político Pedagógico da escola.7. ed.São Paulo: Cortez,2007. 157 p.

PÁDUA, Elisabeth, Matallo Marchesini. **Metodologia da Pesquisa**. Abordagem teórico-prática.10 ed. Campinas: Papirus, 2004.

PARO, VICTOR. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R. P. ADRIÃO, T (orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação**. São Paulo: Xamã, 2007.

\_\_\_\_\_. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo. Ática. 1997.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre a Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda. Descentralização da Educação no Brasil: uma abordagem preliminar. In OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Marise R. T. (orgs).

**Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Revista do Serviço Público**, 47(1) janeiro-abril 1996. Trabalho apresentado ao seminário sobre Reforma do Estado na América Latina organizado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado e patrocinado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (Brasília, maio de 1996). DISPONÍVEL <http://blogs.al.ce.gov.br/unipace/files/2011/11/Bresser1.pdf> ACESSO EM 8 DE MAIO DE 20.

PFEIFFER, P. (2000): **Planejamento estratégico municipal no Brasil: uma nova abordagem.** ENAP - Textos para discussão N° 37, Brasília, 2000.

REGIS, André. **O Novo Federalismo Brasileiro.** Rio de Janeiro: Forense, 2009.

REZENDE, Denis Alcides. **Metodologia de planejamento estratégico municipal para contribuir no planejamento e desenvolvimento local e regional: proposta a partir de um survey em prefeituras brasileiras.** *Doc. aportes adm. pública gest. estatal* [online]. 2007, n.8, pp. 53-80. ISSN 1851-3727. Disponível em <http://www.scielo.org>. Acesso em 17/05/2012.

REZENDE, Flávio da Cunha. **Por que Falham as Reformas Administrativas?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004, p. 47-66

RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate.** 6ª Ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2009.

ROMÃO, José Eustáquio. **Sistemas Municipais de Educação.** A Lei de Diretrizes e Bases e a Educação no Município. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

ROSA, Maria Virginia de Figueiredo do Couto E ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo (2008). **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para a validação dos resultados.** Belo Horizonte: Autentica, 2008.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. **A municipalização como estratégia de descentralização e de desconstrução do sistema educacional Brasileiro.** In OLIVEIRA, Dalila Andrade (org). **Gestão democrática da educação, desafios contemporâneos.** Petropolis: Vozes, 1997.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao Projeto de Pesquisa.** 36 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. **Conversas impenitentes sobre a gestão na educação.** Belém. EDUFPA, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **PDE. Plano de desenvolvimento da Educação.** Análise Crítica da Política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. **O Plano de desenvolvimento da Educação:**Análise do Projeto do MEC. Educação e Sociedade..v.28, n. 100, dez.2007. Disponível em <http://scielo.br>. Acesso em 14 out. 09.

SEMED/SMG. **Relatório de acompanhamento da implantação e desenvolvimento das atividades realizadas através do PAR no município de São Miguel do Guamá e ações implementadas pela coordenação pedagógica no ano de 2010.** São Miguel do Guamá, 2010.

\_\_\_\_\_. **Plano Municipal de Educação 2009-2019.** São Miguel do Guamá, 2009.

SILVA, Pedro Sancho da. **Bases legais e operacionalização do regime de colaboração entre União, os estados e os Municípios.** I Encontro Regional do Fórum Brasil de Educação e XX Reunião Plenária do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação. Salvador Bahia, 9-21 de março de 2003. (mimeo.).

SOARES, Rosemary Dore. **A Concepção Gramsciana de Estado e o debate sobre a escola.** Ijuí: Ed INJUÍ, 2000 (Coleção Educação)

SOUZA, Celina. **Federalismo e Descentralização na Constituição de 1988:** Processo Decisório, Conflitos e alianças. DADOS- Revista de Ciências Sociais.V.44, nº 3. Rio de Janeiro, 2001.

SOUZA, Celina; CARVALHO, Inaiá M.M. de. **Reforma do estado, descentralização e desigualdades.** Lua Nova, n.48,p. 1999.

\_\_\_\_\_. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta & MARQUES, Eduardo (orgs). **Políticas Públicas Educacionais no Brasil.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007.

ULTRAMARI, Clovis & REZENDE, Denis Alcides. **Planejamento Estratégico e Planos Diretores Municipais:** Referenciais e Bases de Aplicação. RAC. v. 12, n. 3, p. 717-739, Jul./Set. Curitiba. 2008.

VALENTE, Lúcia de Fátima. **Políticas e Gestão da Educação Brasileira no Contexto Atual:** Elementos Conceituais e Desafios. In: IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL o Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente, 2008, RESUMOS, Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Planejamento. Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico.** São Paulo, Libertard, 2006. Políticas e Gestão da Educação

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Contexto Histórico e Atual das Políticas Educativas: Autonomia e Regime de Colaboração. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org). **Sistema Municipal de Ensino e Regime de Colaboração.** Ijuí: Unijuí, 2006.

XAVIER, M.E.S.P. **Capitalismo e Escola no Brasil**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1990.

ZAULI, Eduardo Meira. Crise e reforma do Estado: condicionantes da descentralização de políticas públicas. In OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Marise R. T. (orgs). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

# APÊNDICE





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIA E EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS**  
**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> NEY CRISTINA MONTEIRO DE OLIVEIRA**  
**MESTRANDA: ÁUREA PENICHE MARTINS**

**OBJETO DE PESQUISA: PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO/PDE**

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA**

1. Na sua concepção o que é o PDE e o que ele representa para o Município?
2. Na sua concepção o que é o PAR e o que ele representa para o Município?
3. O PDE/PAR pode se considerado como política pública educacional?
4. Qual era o projeto político da SEMED antes de 2008. Como a Secretaria organizava as ações para a educação em São Miguel do Guamá. Havia alguma ação local própria? O que tinha de projeto anual? Tinha um projeto político de ação para a Educação Municipal? O que faziam para planejar, financiar e executar as ações educacionais antes do PDE?
5. Como se deu o processo de implantação e implementação do PAR no Município?
6. O Município precisou se reestruturar para dar conta das metas traçadas pelo Governo Federal por meio do PDE/PAR? Como se deu esse processo?
7. O PAR representou uma mudança na relação do Município com o Governo Federal?
8. A política implementada pelo PAR trouxe mudanças para o Município no que diz respeito à gestão das ações da educação Municipal?
9. O PDE /PAR pode ser considerado como uma forma de descentralização das políticas públicas educacionais?
10. Que forma de descentralização (administrativa, financeira, política) você percebe por meio do PAR?
11. Através de quais mecanismos concretos você observa a descentralização da política pública por meio do PDE/PAR?
12. O PDE representa uma mudança para a educação em São Miguel do Guamá? Que tipo de mudança?
13. A política implementada pelo PAR trouxe mudanças para o Município no que diz respeito à gestão das ações da Educação Municipal?
14. O PAR representou uma mudança na relação do Município com o Governo Federal?
15. O PDE /PAR estreita, ou seja, aproxima a relação da União com o Município?

16. O PDE promove a relação de colaboração entre MEC e Município. Como? De que forma?
17. O PAR pode ser considerado uma ferramenta de planejamento/organização para a SEMED? Quais os mecanismos utilizados?
18. Quais as ações/programas proporcionadas ao Município a partir do PDE/PAR?
19. Quais as escolas possuem proposta pedagógica? Estas foram criadas a partir da adesão do Município ao PDE/PAR?
20. Equipe de Acompanhamento e Monitoramento x Comitê Local não é a mesma coisa? O que caracteriza e diferencia cada uma? Quem são seus membros? Estes instrumentos podem ser considerados como mecanismos de participação e controle social?
21. O PAR se constitui em instrumento de participação para a comunidade educacional e local do Município?
22. O PDE por meio da dinâmica do PAR contribui ou é instrumento de exercício da autonomia para o Município de São Miguel? Ou é mais um instrumento para manter a dependência do Município para com a União?
23. O MEC cumpre com suas responsabilidades, ou seja, executa as ações que são de sua responsabilidade? Como acontece?
24. O Município consegue abarcar ações e programas, ou seja, tem condições (infraestrutura e recursos humanos) para receber e/ou desenvolver todas as ações/programas?
25. A responsabilidade de financiamento e organização técnica de ações/programas é dividida entre o Município e o MEC? Como se dá essa divisão?
26. O Município encontra dificuldades para executar as ações disponibilizadas pelo PDE/PAR que são de sua responsabilidade? Por quê? Qual a natureza das dificuldades, caso existam?
27. A realidade diagnosticada no Município realmente se viu atendida pelos programas do PDE? Ou seja, estão ali (nos programas) as saídas para os problemas da Educação Municipal de São Miguel do Guamá?
28. O Município no que diz respeito à gestão da educação (aspecto de planejamento, recursos técnicos e financeiros) teria condições de se estruturar sem a política implementada pelo governo federal por meio do PDE/PAR?

**ANEXO**

## Relatório Público do Município *Sao Miguel do Guama* do Estado do PA

### SÍNTESE DO PAR

**Dimensão** 1 - Gestão Educacional

**Área** 1 - Gestão Democrática: Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino

**Indicador** 5 - Critérios para escolha da Direção Escolar ✓

**Critério / Pontuação** 1 - Quando não existem critérios definidos para escolha da direção das escolas.

**Justificativa** OS CARGOS DE GESTÃO SÃO CARGOS DE CONFIANÇA.

**Demanda para Redes Municipais** DEFINIR CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DA DIREÇÃO NAS ESCOLAS

**Demanda:** Municipal

**Descrição da Ação:** Implantar política democrática de escolha dos diretores escolares

**Nome do Responsável:** MARIA ZABEL LOBO CARVALHO

**Ação** **Cargo do Responsável:** SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**Período Inicial:** 04/08/2008

**Período Final:** 25/12/2009

**Resultado Esperado:** Implantação política democrática de escolha dos diretores escolares

**Descrição da Subação:** Elaborar e divulgar documento com os critérios de escolha de diretores escolares.

**Estratégia de Implementação:** Produção e distribuição de material informativo; reuniões com profissionais da rede e comunidade.

**Programa:** Outros

**Unidade de Medida:** documento(s)

**Sub-Ação** **Forma de Execução:** Executadas pelo município

**Instituição Parceira (se houver):**

	2007	2008	2009	2010	2011	Total
<b>Quantidades e Cronograma Físico</b>	Quantidades: 0	1	1	1	1	4
	<b>Cronograma Físico:</b>	setembro até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	

<b>Total Geral por Indicador</b>	2007	2008	2009	2010	2011	Total
	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

**Indicador** 6 - Existência, acompanhamento e avaliação do Plano Municipal de Educação (PME), desenvolvido com base no Plano Nacional de Educação - PNE ✓

**Critério / Pontuação** 1 - Quando não existe nenhuma forma de acompanhamento e avaliação das metas do Plano Municipal de Educação (PME), por parte da SME, ou previsão de implantação, ou, ainda, quando não existe um PME.

**Justificativa** O PME ESTÁ EM FASE FINAL DE ELABORAÇÃO.

**Demanda para Redes Municipais** IMPLANTAR O PME

**Demanda:** Municipal

**Descrição da Ação:** Implantar e/ou reestruturar o plano Municipal de Educação.

**Nome do Responsável:** CRISTIANA GRMOUTH TAVEIRA

**Ação** **Cargo do Responsável:** COORDENADORA PEDAGÓGICA ESCOLAR

**Período Inicial:** 01/04/2008

**Período Final:** 27/02/2009

**Resultado Esperado:** Reestruturação do Plano Municipal de Educação.

**Descrição da Subação:** Qualificar a equipe da SME para elaborar, Implementar e avaliar o Plano Municipal de Educação.

**Estratégia de Implementação:** Curso presencial de aperfeiçoamento por meio do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino no Processo de Avaliação do PNE e de Elaboração, Implantação e Avaliação dos Planos Estaduais e Municipais de Educação.

**Programa:** Programa Nacional de Acompanhamento e Avaliação do PNE e dos Planos Decenais Correspondentes

**Unidade de Medida:** servidor(es) da SME

**Sub-Ação** **Forma de Execução:** Assistência técnica do MEC

**Instituição Parceira (se houver):**

	2007	2008	2009	2010	2011	Total
<b>Quantidades e Cronograma Físico</b>	<b>Quantidades:</b>	0	0	4	0	4
	<b>Cronograma Físico:</b>			janeiro até dezembro		janeiro até dezembro
						8

Total Geral por Indicador	2007	2008	2009	2010	2011	Total
	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

**Indicador** 8 - Estágio probatório efetivando os professores e outros profissionais da educação. 

**Critério / Pontuação** 2 - Quando as regras para o estágio probatório de professores e demais profissionais da educação não estão claras e definidas. Essas regras não são de conhecimento e compreensão de todos. O servidor não tem acesso aos relatórios e boletins de avaliação de desempenho. As avaliações são realizadas somente por membros internos e não são considerados aspectos relacionados a assiduidade, resultado dos alunos nas avaliações oficiais, pontualidade, participação na elaboração do PP e participação nas discussões ou trabalhos pedagógicos. O período de estágio probatório não é visto como um momento ideal para complementar a formação do professor orientando a prática docente e acompanhando o seu desenvolvimento.

**Justificativa** AS REGRAS CONSTAM NO PLANO DE CARGOS E SALÁRIOS, PORÉM AINDA NÃO FORAM APLICADAS UMA VEZ QUE NÃO FOI REALIZADO CONCURSO PÚBLICO NOS ÚLTIMOS NOVE ANOS.

**Demanda para Redes Municipais** PUBLICIZAR AS REGRAS DO ESTÁGIO PROBATÓRIO E COLOCÁ-LAS EM PRÁTICA.

**Demanda:** Municipal

**Descrição da Ação:** Promover a revisão das regras para o estágio probatório.

**Nome do Responsável:** WANDA BICHO DA SILVA

**Ação** **Cargo do Responsável:** CHEFE DE DEPARTAMENTO DA ED INFANTIL

**Período Inicial:** 02/02/2009

**Período Final:** 29/05/2009

**Resultado Esperado:** Revisão das regras para o estágio probatório.

**Sub-Ação** **Descrição da Subação:** Disseminar as regras para o estágio probatório.

Estratégia de Implementação: Produção e distribuição de material informativo.  
 Programa: Outros  
 Unidade de Medida: documento(s)  
 Forma de Execução: Executadas pelo município  
 Instituição Parceira (se houver):

	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Quantidades e Cronograma Físico	Quantidades: 0	0	1	1	1	3
	Cronograma Físico:		maio até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	

Total Geral por Indicador	2007	2008	2009	2010	2011	Total
	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Indicador 9 - Plano de Carreira dos Profissionais de serviço e apoio escolar ✓

Critério / Pontuação 1 - Quando não existe Plano de Carreira.

Justificativa O PLANO DE CARGOS E SALÁRIOS CONTEMPLA APENAS OS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO.

Demanda para Redes Municipais CRIAR O PLANO DE CARGOS E SALÁRIOS

Demanda: Municipal  
 Descrição da Ação: Implementar o Plano de Carreira para os Profissionais de Serviço e Apoio Escolar.  
 Nome do Responsável: HOSANA DO SOCORRO DA SILVA PEREIRA  
 Ação Cargo do Responsável: SECRETÁRIA ESCOLAR  
 Período Inicial: 01/09/2008  
 Período Final: 26/06/2009  
 Resultado Esperado: Implementação do Plano de Carreira para os Profissionais de Serviço e Apoio Escolar.

Descrição da Subação: Divulgar o plano de carreira para os profissionais de serviço e apoio escolar.  
 Estratégia de Implementação: Produção e distribuição de material informativo.  
 Programa: Outros  
 Unidade de Medida: documento(s)  
 Sub-Ação Forma de Execução: Executadas pelo município  
 Instituição Parceira (se houver):

	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Quantidades e Cronograma Físico	Quantidades: 0	0	1	1	1	3
	Cronograma Físico:		junho até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	

Total Geral por Indicador	2007	2008	2009	2010	2011	Total
	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Total Geral por Área	2007	2008	2009	2010	2011	Total
	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

**Área** 2 - Desenvolvimento da Educação Básica: ações que visem a sua universalização, a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem assegurando a equidade nas condições de acesso e permanência e conclusão na idade adequada

**Indicador** 2 - Existência de atividades no contraturno ✓

**Critério / Pontuação** 2 - Quando menos de 50% das escolas da rede oferecem atividades no contraturno; contemplam unicamente alunos matriculados em uma das etapas do Ensino Fundamental; estão ligadas apenas ao lazer e não são monitoradas por professores, coordenadores pedagógicos ou outros profissionais; também não estão contempladas no PME e nos PP.

**Justificativa** OS PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS MONITORAM ESSAS ATIVIDADES QUE NÃO SÃO APENAS DE LAZER MAS COMO ATIVIDADE QUE TEM EM FOCO A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ALUNOS.

**Demanda para Redes Municipais** IMPLANTAR ATIVIDADES NO CONTRATURNO NAS DEMAIS ESCOLAS.

Demanda: Municipal

**Descrição da Ação:** Expandir as atividades de contraturno nas escolas da rede, observando a articulação das atividades com o PP de cada escola.

**Ação** Nome do Responsável: ROSILENA ANTÔNIA DA SILVA RODRIGUES

Cargo do Responsável: PROFESSORA DE GEOGRAFIA

Período Inicial: 01/04/2008

Período Final: 23/12/2011

**Resultado Esperado:** Expansão as atividades de contraturno nas escolas da rede, observando a articulação das atividades com o PP de cada escola.

**Descrição da Subação:** Estabelecer parceria para implementar o Programa Rádio Escola.

**Estratégia de Implementação:** Implementação do Programa Rádio Escola.

Programa: Programa Rádio Escola

Unidade de Medida: unidade(s) escolar(es)

**Sub-Ação** Forma de Execução: Assistência técnica do MEC

Instituição Parceira (se houver):

	2007	2008	2009	2010	2011	Total	
Quantidades e Cronograma Físico	Quantidades:	0	0	11	22	11	44
	Cronograma Físico:		fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro		

**Descrição da Subação:** Estabelecer parcerias com a comunidade e com as entidades públicas e/ou privadas para oferecimento de atividades no turno complementar.

**Estratégia de Implementação:** Estabelecimento de parceria para a realização de curso de formação de gestores escolares para a educação Integral e Integrada.

Programa: SECAD - Programa Mais Educação - Curso para Gestores Escolares

Unidade de Medida: diretor(es)

**Sub-Ação** Forma de Execução: Assistência técnica do MEC

Instituição Parceira (se houver):

	2007	2008	2009	2010	2011	Total	
Quantidades e Cronograma Físico	Quantidades:	0	0	11	22	11	44
	Cronograma Físico:		fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro		

**Sub-Ação**

**Descrição da Subação:** Oferecer a formação de Com-Vida - Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida e Implementar a Agenda 21 nas escolas.

**Estratégia de Implementação:** Participação no processo de conferências de meio ambiente na escola. Seminários de formação para os participantes por meio do Programa Mais Educação.

**Programa:** SECAD - Com-vida (Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola)

**Unidade de Medida:** unidade(s) escolar(es)

**Forma de Execução:** Assistência técnica do MEC

**Instituição Parceira (se houver):**

	2007	2008	2009	2010	2011	Total
<b>Quantidades e Cronograma Físico</b>	<b>Quantidades:</b> 0	<b>Quantidades:</b> 0	12	24	12	48
	<b>Cronograma Físico:</b>		agosto até dezembro	agosto até dezembro	agosto até dezembro	

	2007	2008	2009	2010	2011	Total
<b>Total Geral por Indicador</b>	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>Total Geral por Área</b>	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>Total Geral por Dimensão</b>	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

**Dimensão 2 - Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar**

**Área 1 - Formação inicial de Professores da Educação Básica.**

**Indicador 2 - Qualificação dos professores que atuam na pré-escola**

**Critério / Pontuação 1 - Quando menos de 10% ou nenhum dos professores que atuam na pré-escola possuem habilitação adequada.**

**Justificativa DOS 87 PROFESSORES QUE ATUAM NA PRÉ ESCOLA SOMENTE 8 POSSUEM LICENCIATURA PLENA.**

**Demanda para Redes Municipais PROPORCIONAR FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR PARA TODOS OS PROFESSORES QUE ATUAM NA PRÉ ESCOLA.**

**Demanda:** Municipal

**Descrição da Ação:** Assegurar o acesso à formação mínima exigida em Lei todos os professores que atuam na pré-escola.

**Nome do Responsável:** MARIA DO ESPÍRITO SANTO LIMA DE SILVA

**Ação**  
**Cargo do Responsável:** COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ED. INFANTIL- SME

**Período Inicial:** 01/04/2008

**Período Final:** 23/12/2011

**Resultado Esperado:** Formação mínima exigida em Lei todos os professores que atuam na pré-escola.

**Descrição da Subação:** Oferecer curso de formação inicial, em nível superior, para os professores que atuam na pré-escola, que demandem esse nível de formação.

**Estratégia de Implementação:** Curso a distância de formação inicial de Pedagogia por meio da UAB.

**Programa:** UAB - Universidade Aberta do Brasil - Pedagogia

**Sub-Ação**  
**Unidade de Medida:** professor(es) cursista(s)

**Forma de Execução:** Assistência técnica do MEC

**Instituição Parceira (se houver):**



	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Quantidades e Cronograma Físico	Quantidades: 0	0	30	30	19	79
	Cronograma Físico:		fevereiro até fevereiro	fevereiro até fevereiro	fevereiro até fevereiro	
<b>Total Geral por Indicador</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>Total</b>
	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>Total Geral por Área</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>Total</b>
	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

**Área 2 - Formação Continuada de Professores da Educação Básica**

**Indicador** 1 - Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil. ✓

**Critério / Pontuação** 2 - Quando existem políticas sem implementação, voltadas para a formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas).

**Justificativa** AS FORMAÇÕES CONTINUADAS NÃO CONSEGUEM ATENDER A DEMANDA.

**Demanda para Redes Municipais** IMPLANTAÇÃO DE POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

**Demanda:** Municipal

**Descrição da Ação:** Implementar políticas de formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil (creches e pré-escolas), considerando a Lei 10.639 e os princípios preconizados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

**Ação**  
**Nome do Responsável:** MARIA DO ESPÍRITO SANTO LIMA DE SILVA  
**Cargo do Responsável:** COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ED. INFANTIL- SME  
**Período Inicial:** 01/04/2008  
**Período Final:** 26/02/2010

**Resultado Esperado:** Formação cont dos profess que atuam na Educ Inf (creches e pré-escolas), consid a Lei 10.639 e os princípios precon pelas Diretr Operac p a Educ Básica nas Esc do Campo.

**Descrição da Subação:** Oportunizar a discussão dos conceitos e conteúdos trabalhados no processo de formação dos professores e sua transposição para o espaço escolar.

**Estratégia de Implementação:** Reunião pedagógica com a equipe escolar (coordenadores, professores e outros) e observação dos planos das escolas.

**Programa:** Outros

**Unidade de Medida:** reunião(ões)

**Sub-Ação**  
**Forma de Execução:** Executadas pelo município  
**Instituição Parcelra (se houver):**

	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Quantidades e Cronograma Físico	Quantidades: 0	0	2	2	2	6
	Cronograma Físico:		fevereiro até dezembro	fevereiro até fevereiro	fevereiro até dezembro	

**Descrição da Subação:** Qualificar os professores de Educação Infantil utilizando materiais produzidos pelo MEC em cursos implementados pela SME.

**Estratégia de Implementação:** Cursos implementados pela SME com a utilização de material produzido pela TV Escola.

**Sub-Ação**  
**Programa:** Outros  
**Unidade de Medida:** professor(es) cursista(s)

Forma de Execução	Executadas pelo município										
	Instituição Parceira (se houver):										
Quantidades e Cronograma Físico	2007		2008		2009		2010		2011		Total
	Quantidades:	0	0	0	0	20	20	20	20	20	60
	Cronograma Físico:		fevereiro até dezembro		fevereiro até dezembro		fevereiro até dezembro		fevereiro até dezembro		
<b>Total Geral por Indicador</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>Total</b>					
	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00					
<b>Indicador</b>	2 - Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.										
<b>Critério / Pontuação</b>	1 - Quando não existem políticas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/séries iniciais do ensino fundamental visando a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita, da matemática e dos demais componentes curriculares.										
<b>Justificativa</b>	AS POLITICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NÃO CONTEMPLAM TODA REDE.										
<b>Demanda para Redes Municipais</b>	IMPLANTAR POLITICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DAS SERIES INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL.										

<b>Demanda:</b>	Municipal																						
<b>Descrição da Ação:</b>	Formular e implementar políticas e voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/ séries iniciais do ensino fundamental, considerando, também, as especificidades das escolas do campo, em particular as escolas de organização multietária ou multisseriada e as áreas temáticas, tais como educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral.																						
<b>Ação</b>	<p><b>Nome do Responsável:</b> ODALEIA MARIA RODRIGUES REIS</p> <p><b>Cargo do Responsável:</b> PROFESSORA</p> <p><b>Período Inicial:</b> 01/04/2008</p> <p><b>Período Final:</b> 26/02/2010</p> <p><b>Resultado Esperado:</b> Implem polít voltadas p a form contin dos profess q atuam nos anos/ séries inic do ens fundam, consid, tb, as especific das escolas d campo em partic as escolas de org multietária ou multisseri</p> <p><b>Descrição da Subação:</b> Oferecer curso de formação continuada (Aperfeiçoamento) em Educação em Direitos Humanos para os professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental.</p> <p><b>Estratégia de Implementação:</b> Curso em Temas da Diversidade - Educação em Direitos Humanos, para os professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, a distância, por meio da UAB.</p> <p><b>Programa:</b> SECAD - Formação para Diversidade - Educação para os Direitos Humanos</p> <p><b>Unidade de Medida:</b> professor(es) cursista(s)</p> <p><b>Forma de Execução:</b> Assistência técnica do MEC</p>																						
<b>Sub-Ação</b>	Instituição Parceira (se houver):																						
	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>2007</th> <th>2008</th> <th>2009</th> <th>2010</th> <th>2011</th> <th>Total</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Quantidades e Cronograma Físico</td> <td>Quantidades:</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>5</td> <td>5</td> <td>5</td> <td>15</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Cronograma Físico:</td> <td colspan="2">fevereiro até dezembro</td> <td>fevereiro até dezembro</td> <td>fevereiro até dezembro</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		2007	2008	2009	2010	2011	Total	Quantidades e Cronograma Físico	Quantidades:	0	0	5	5	5	15		Cronograma Físico:	fevereiro até dezembro		fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	
	2007	2008	2009	2010	2011	Total																	
Quantidades e Cronograma Físico	Quantidades:	0	0	5	5	5	15																
	Cronograma Físico:	fevereiro até dezembro		fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro																		
<b>Sub-Ação</b>	<p><b>Descrição da Subação:</b> Oferecer curso de formação continuada em Educação Integral e Integrada para os professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental.</p> <p><b>Estratégia de Implementação:</b> Curso em Temas da Diversidade - Educação Integral e Integrada, para os professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, a distância, por meio da UAB.</p>																						

Programa: SECAD - Formação para Diversidade - Educação Integral e Integrada

Unidade de Medida: professor(es) cursista(s)

Forma de Execução: Assistência técnica do MEC

Instituição Parceira (se houver):

		2007	2008	2009	2010	2011	Total
Quantidades e Cronograma Físico	Quantidades:	0	0	5	5	5	15
	Cronograma Físico:			fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	

Descrição da Subação: Oferecer curso de formação continuada em Gênero e Diversidade para os professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental.

Estratégia de Implementação: Curso em Temas da Diversidade - Gênero e Diversidade, para professores que atuam nos anos/ séries iniciais do Ensino Fundamental, a distância, por meio da UAB.

Programa: SECAD - Formação para Diversidade - Gênero e Diversidade na Escola

Unidade de Medida: professor(es) cursista(s)

Sub-Ação

Forma de Execução: Assistência técnica do MEC

Instituição Parceira (se houver):

		2007	2008	2009	2010	2011	Total
Quantidades e Cronograma Físico	Quantidades:	0	0	5	5	5	15
	Cronograma Físico:			fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	

Descrição da Subação: Oferecer curso de formação continuada (Especialização em Alfabetização e Letramento) para os professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental.

Estratégia de Implementação: Curso de Especialização em Alfabetização e Letramento para os professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, a distância, por meio da UAB.

Programa: UAB - Universidade Aberta do Brasil - Especialização em Alfabetização e Letramento para Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Unidade de Medida: professor(es) cursista(s)

Sub-Ação

Forma de Execução: Assistência técnica do MEC

Instituição Parceira (se houver):

		2007	2008	2009	2010	2011	Total
Quantidades e Cronograma Físico	Quantidades:	0	0	5	5	5	15
	Cronograma Físico:			fevereiro até fevereiro	fevereiro até fevereiro	fevereiro até fevereiro	

Descrição da Subação: Oferecer curso de formação continuada (Especialização em Matemática e Cidadania) para os professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental.

Estratégia de Implementação: Curso de Especialização em Matemática e Cidadania para os professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, a distância, por meio da UAB.

Programa: (S) UAB - Universidade Aberta do Brasil - Especialização em Matemática e Cidadania para Anos iniciais do Ensino Fundamental

Unidade de Medida: professor(es) cursista(s)

Sub-Ação

Forma de Execução: Assistência técnica do MEC

Instituição Parceira  
(se houver):

	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Quantidades e Cronograma Físico	Quantidades: 0	0	5	5	5	15
	Cronograma Físico:		fevereiro até fevereiro	fevereiro até fevereiro	fevereiro até fevereiro	

Descrição da Subação: Oferecer curso de formação continuada (Especialização) para os professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental.

Estratégia de Implementação: Curso de especialização para os professores que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, a distância, por meio da Rede de Formação.

Programa: (S) Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Especialização - Professores Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Unidade de Medida: professor(es) cursista(s)

Sub-Ação

Forma de Execução: Assistência técnica do MEC

Instituição Parceira  
(se houver):

	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Quantidades e Cronograma Físico	Quantidades: 0	0	5	5	5	15
	Cronograma Físico:		fevereiro até fevereiro	fevereiro até fevereiro	fevereiro até fevereiro	

Descrição da Subação: Oportunizar a discussão dos conceitos e conteúdos trabalhados no processo de formação dos professores e sua transposição para o espaço escolar.

Estratégia de Implementação: Reunião pedagógica com a equipe escolar (coordenadores, professores e outros) e observação dos planos das escolas.

Programa: Outros

Unidade de Medida: reunião(ões)

Sub-Ação

Forma de Execução: Executadas pelo município

Instituição Parceira  
(se houver):

	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Quantidades e Cronograma Físico	Quantidades: 0	0	2	2	2	6
	Cronograma Físico:		fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	

Total Geral por Indicador	2007	2008	2009	2010	2011	Total
	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Indicador 3 - Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries finais do ensino fundamental. ✓

Critério / Pontuação 2 - Quando existem políticas sem implementação, voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental, mas estas não visam integralmente a melhoria da qualidade de aprendizagem de todos os componentes curriculares.

Justificativa AS POLITICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NÃO CONSEGUEM CONTEMPLAR TODAS AS AREAS DE ESTUDO.

Demanda para Redes Municipais IMPLANTAR POLITICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DAS SERIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Demanda: Municipal

Ação

Descrição da Ação: Formular e implementar políticas voltadas para a formação continuada dos professores que atuam nos anos / séries finais do ensino fundamental visando integralmente à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/ escrita e matemática, considerando, também, as especificidades das escolas do campo além das seguintes áreas temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada.

Nome do Responsável: ODALEIA MARIA RODRIGUES REIS  
 Cargo do Responsável: COORDENADORA PEDAGÓGICA DA SEMED  
 Período Inicial: 01/04/2008  
 Período Final: 26/02/2010  
 Resultado Esperado: Implem polã voltadas p a form contin dos prof que atuam nos anos / séries finais do EF visando integr à melhor da qualid de aprendiz da leitura/ escrita e matem, consid, tb, as específidas e

Sub-Ação Descrição da Subação: Oferecer curso de formação continuada (Aperfeiçoamento) em Educação Integral e Integrada para os professores que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental.  
 Estratégia de Implementação: Curso em Tems da Diversidade - Educação Integral e Integrada, para os professores que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental, a distância, por meio da UAB.  
 Programa: SECAD - Formação para Diversidade - Educação Integral e Integrada  
 Unidade de Medida: professor(es) cursista(s)  
 Forma de Execução: Assistência técnica do MEC  
 Instituição Parceira (se houver):

	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Quantidades e Cronograma Físico	Quantidades:	0	0	5	5	5
	Cronograma Físico:		fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	15

Sub-Ação Descrição da Subação: Oferecer curso de formação continuada (Aperfeiçoamento em Matemática e Língua Portuguesa) para os professores que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental.  
 Estratégia de Implementação: Curso de Aperfeiçoamento em Matemática e Língua Portuguesa, para os professores que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental, por meio do Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II).  
 Programa: (S) Gestar II - Programa de Gestão e Aprendizagem Escolar  
 Unidade de Medida: professor(es)  
 Forma de Execução: Assistência técnica do MEC  
 Instituição Parceira (se houver):

	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Quantidades e Cronograma Físico	Quantidades:	0	0	5	5	5
	Cronograma Físico:		fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	15

Sub-Ação Descrição da Subação: Oferecer curso de formação continuada (Aperfeiçoamento na área de Educação Matemática e Científica) para os professores que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental  
 Estratégia de Implementação: Curso de Aperfeiçoamento na área de Educação Matemática e Científica para os professores que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental, a distância, por meio da Rede de Formação.  
 Programa: (S) Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento em Educação Matemática e Científica para Anos Finais do Ensino Fundamental  
 Unidade de Medida: professor(es) cursista(s)  
 Forma de Execução: Assistência técnica do MEC  
 Instituição Parceira (se houver):



		2007	2008	2009	2010	2011	Total
Quantidades e Cronograma Físico	Quantidades:	0	0	5	5	5	15
	Cronograma Físico:			fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	

**Sub-Ação**

**Descrição da Subação:** Oferecer curso de formação continuada (Aperfeiçoamento na área de Ensino de Ciências Humanas e Sociais) para os professores que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental.

**Estratégia de Implementação:** Curso de Aperfeiçoamento na área de Ensino de Ciências Humanas e Sociais para os professores que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental, a distância, por meio da Rede de Formação.

**Programa:** Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento em Ciências Humanas e Sociais para Anos Finais do Ensino Fundamental

**Unidade de Medida:** professor(es) cursista(s)

**Forma de Execução:** Assistência técnica do MEC

**Instituição Parceira (se houver):**

		2007	2008	2009	2010	2011	Total
Quantidades e Cronograma Físico	Quantidades:	0	0	0	5	5	10
	Cronograma Físico:				fevereiro até fevereiro	fevereiro até fevereiro	

**Sub-Ação**

**Descrição da Subação:** Oferecer curso de formação continuada (Aperfeiçoamento) para os professores que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental em temas da diversidade.

**Estratégia de Implementação:** Curso de aperfeiçoamento, a distância, em práticas pedagógicas, em educação em direitos humanos, EJA, educação do campo, por meio da UAB.

**Programa:** SECAD - Formação para Diversidade - Educação para a Diversidade e Cidadania

**Unidade de Medida:** professor(es) cursista(s)

**Forma de Execução:** Assistência técnica do MEC

**Instituição Parceira (se houver):**

		2007	2008	2009	2010	2011	Total
Quantidades e Cronograma Físico	Quantidades:	0	0	5	5	5	15
	Cronograma Físico:			fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	

**Sub-Ação**

**Descrição da Subação:** Oferecer curso de formação continuada (Especialização na área de Alfabetização e Linguagem) para os professores que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental.

**Estratégia de Implementação:** Curso de Especialização na área de Alfabetização e Linguagem para os professores que atuam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental, a distância, por meio da Rede de Formação.

**Programa:** (S) Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Especialização - Alfabetização e Linguagem

**Unidade de Medida:** professor(es) cursista(s)

**Forma de Execução:** Assistência técnica do MEC

**Instituição Parceira (se houver):**

		2007	2008	2009	2010	2011	Total
Quantidades e Cronograma Físico	Quantidades:	0	0	5	5	5	15

	Cronograma Físico:	fevereiro até fevereiro	fevereiro até fevereiro	fevereiro até fevereiro	Total			
<b>Sub-Ação</b>	<p><b>Descrição da Subação:</b> Oportunizar a discussão dos conceitos e conteúdos trabalhados no processo de formação dos professores e sua transposição para o espaço escolar.</p> <p><b>Estratégia de Implementação:</b> Reunião pedagógica com a equipe escolar (coordenadores, professores e outros) e observação dos planos das escolas.</p> <p><b>Programa:</b> Outros</p> <p><b>Unidade de Medida:</b> reunião(ões)</p> <p><b>Forma de Execução:</b> Executadas pelo município</p> <p><b>Instituição Parceira (se houver):</b></p>							
	<b>Quantidades e Cronograma Físico</b>	<b>Quantidades:</b>	2007	2008	2009	2010	2011	Total
			0	0	1	1	1	3
					fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	
<b>Total Geral por Indicador</b>			2007	2008	2009	2010	2011	Total
			0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>Total Geral por Área</b>			2007	2008	2009	2010	2011	Total
			0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>Área</b>	3 - Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas.							
<b>Indicador</b>	1 - Qualificação dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas. ✓							
<b>Critério / Pontuação</b>	1 - Quando menos de 10% dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas participam ou participaram de cursos com formação específica para atuação nestas modalidades.							
<b>Justificativa</b>	A QUALIFICAÇÃO DE PROFESSORES É INSUFICIENTE NAS AREAS ESPECIFICAS.							
<b>Demanda para Redes Municipais</b>	PROMOVER PROGRAMAS DE FORMAÇÃO ESPECIFICA AOS PROFESSORES QUE ATUAM NAS REFERIDAS AREAS. /							
<b>Ação</b>	<b>Demanda:</b> Municipal							
	<b>Descrição da Ação:</b>	Promover programas de formação e habilitação específica para professores que atuam em educação especial, em escolas do campo, em comunidades quilombolas e em comunidades indígenas, e que contemplem também as temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada.						
	<b>Nome do Responsável:</b>	MARIA NILCILENE LOPES DA SILVA						
	<b>Cargo do Responsável:</b>	COORD PEDAGÓGICA DA ZONA RURAL						
	<b>Período Inicial:</b>	01/04/2008						
	<b>Período Final:</b>	26/02/2010						
	<b>Resultado Esperado:</b>	Formação e habilit especif p profess que atuam em educ esp, em esc do campo, nas comun quilombolas e que contemplem tb as temat: educ amb, educ p dir hum, educ.						
<b>Sub-Ação</b>	<p><b>Descrição da Subação:</b> Oportunizar a discussão dos conceitos e conteúdos trabalhados no processo de formação dos professores e sua transposição para o espaço escolar.</p> <p><b>Estratégia de Implementação:</b> Reunião pedagógica com a equipe escolar (coordenadores, professores e outros) e observação dos planos das escolas.</p> <p><b>Programa:</b> Outros</p> <p><b>Unidade de Medida:</b> reunião(ões)</p>							

	Forma de Execução	Executadas pelo município						
	Instituição Parceira (se houver):							
	Quantidades e Cronograma Físico	Quantidades:	2007	2008	2009	2010	2011	Total
			0	0	2	2	2	6
		Cronograma Físico:			fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	
	Descrição da Subação:	Qualificar os professores que atuam em educação especial, em escolas do campo, em comunidades quilombolas e em comunidades indígenas, em cursos implementados pela SME.						
	Estratégia de Implementação:	Utilização de material específico produzido pelo Programa TV Escola.						
	Programa:	Outros						
	Unidade de Medida:	professor(es) cursista(s)						
<b>Sub-Ação</b>	Forma de Execução	Executadas pelo município						
	Instituição Parceira (se houver):							
	Quantidades e Cronograma Físico	Quantidades:	2007	2008	2009	2010	2011	Total
			0	0	0	10	5	15
		Cronograma Físico:				fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	
	Descrição da Subação:	Realizar a formação de professores das classes multisseriadas que atuam nas escolas da rede de ensino inscritas para participar do Programa Escola Ativa.						
	Estratégia de Implementação:	Realização de cinco módulos de formação para professores previstos pelo Programa Escola Ativa, sob monitoria do(s) professor(es)-multiplicador(es) da rede de ensino.						
	Programa:	SECAD - Programa Escola Ativa						
	Unidade de Medida:	professor(es) cursista(s)						
<b>Sub-Ação</b>	Forma de Execução	Executadas pelo município						
	Instituição Parceira (se houver):							
	Quantidades e Cronograma Físico	Quantidades:	2007	2008	2009	2010	2011	Total
			0	0	0	0	105	105
		Cronograma Físico:					janeiro até dezembro	
	Descrição da Subação:	Viabilizar a formação de técnico(s) da equipe pedagógica da rede de ensino como professor-multiplicador, para que se tome(m) apto(s) a realizar a formação de professores das classes multisseriadas das escolas do campo.						
	Estratégia de Implementação:	Participação de técnico(s) da equipe pedagógica da rede municipal de ensino nas cinco etapas de formação oferecidas pelo Programa Escola Ativa (um técnico para cada 25 unidades escolares com classes multisseriadas inscritas no Programa Escola Ativa).						
	Programa:	SECAD - Programa Escola Ativa						
	Unidade de Medida:	professor(es) multiplicador(es)						
<b>Sub-Ação</b>	Forma de Execução	Assistência técnica do MEC						
	Instituição Parceira (se houver):							
	Quantidades e Cronograma Físico	Quantidades:	2007	2008	2009	2010	2011	Total
			0	0		3	0	3
		Cronograma Físico:						6



Total Geral por Indicador	2007	Cronograma Físico:			janeiro até dezembro	janeiro até dezembro	Total
		2008	2009	2010	2011		
	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Total Geral por Área	2007	2008	2009	2010	2011	Total	
	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	

Área 4 - Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/03

Indicador 1 - Existência e implementação de políticas para a formação inicial e continuada de professores, que visem a implementação da Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003. ✓

Critério / Pontuação 1 - Quando não existem políticas voltadas para a formação inicial e continuada dos professores visando o cumprimento da Lei 10.639/03.

Justificativa A TEMÁTICA É DFUNDIDA EM ALGUNS MOMENTOS ESCOLARES (DATAS COMEMORATIVAS).

Demanda para Redes Municipais IMPLANTAR POLITICAS VOLTADAS PARA O CUMPRIMENTO DA LEI.

Demanda: Municipal

Descrição da Ação: Desenvolver plano de formação continuada de professores da educação básica visando ao cumprimento da Lei 10.639/03.

Nome do Responsável: FRANCISCO DE ASSIS ALVES DE OLIVEIRA

Ação Cargo do Responsável: PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Período Inicial: 01/04/2008

Período Final: 18/12/2009

Resultado Esperado: Formação continuada de professores da educação básica visando ao cumprimento da Lei 10.639/03.

Descrição da Subação: Implantar um plano de aquisição de materiais e equipamentos pedagógicos de suporte ao processo didático de implantação da Lei 10.639/03.

Estratégia de Implementação: Aquisição de materiais e equipamentos pedagógicos de suporte ao processo didático de implantação da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para os cursistas do Curso em Educação das Relações Étnico-raciais.

Programa: SECAD - Formação para Diversidade - Educação das Relações Étnico-raciais

Unidade de Medida: kit(s) de material

Sub-Ação Forma de Execução: Assistência técnica do MEC

Instituição Parceira (se houver):

	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Quantidades e Cronograma Físico	Quantidades: 0	0	5	5	5	15
	Cronograma Físico:		fevereiro até fevereiro	fevereiro até fevereiro	fevereiro até fevereiro	

Descrição da Subação: Oferecer curso a distância de formação continuada para os professores da rede em História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Estratégia de Implementação: Curso a distância de aperfeiçoamento para professores em História e Cultura Afro-brasileira e Africana, com a distribuição de materiais e equipamentos pedagógicos de suporte ao processo didático de implantação da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

Sub-Ação Programa: SECAD - Formação para Diversidade - Educação das Relações Étnico-raciais

Unidade de Medida: professor(es) cursista(s)

Forma de Execução: Assistência técnica do MEC

Instituição Parceira (se houver):

	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Quantidades e Cronograma Físico	Quantidades:	0	0	5	5	5
	Cronograma Físico:		fevereiro até fevereiro	fevereiro até fevereiro	fevereiro até fevereiro	15
<b>Total Geral por Indicador</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>Total</b>
	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>Total Geral por Área</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>Total</b>
	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

**Área 5 - Formação do Profissional de Serviços e apoio Escolar**

**Indicador** 1 - Grau de participação dos profissionais de serviços e apoio escolar em programas de qualificação específicos. ✓

**Critério / Pontuação** 1 - Quando menos de 10% das escolas da rede possuem pelo menos 1 profissional de serviço e apoio escolar que participa ou participou de programas de qualificação, voltados para gestão escolar.

**Justificativa** NÃO EXISTEM CURSOS DESSA NATUREZA.

**Demanda para Redes Municipais** PROMOVER A PARTICIPAÇÃO DESSSES PROFISSIONAIS EM CURSOS ESPECIFICOS.

**Demanda:** Municipal

**Descrição da Ação:** Promover a participação dos profissionais de serviço e apoio escolar em programas de formação inicial e continuada.

**Nome do Responsável:** HOSANA DO SOCORRO DA SILVA PEREIRA

**Ação** **Cargo do Responsável:** SECRETARIO ESCOLAR

**Período Inicial:** 01/04/2008

**Período Final:** 05/07/2010

**Resultado Esperado:** Participação dos profissionais de serviço e apoio escolar em programas de formação inicial e continuada.

**Descrição da Subação:** Oferecer curso de formação para os profissionais de serviço e apoio escolar das escolas da rede em programas de qualificação voltados para alimentação escolar.

**Estratégia de Implementação:** Curso semipresencial de formação para os profissionais de serviço e apoio escolar por meio do Profuncionário - Alimentação Escolar.

**Programa:** Profuncionário - Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Alimentação Escolar)

**Sub-Ação** **Unidade de Medida:** funcionário(s)

**Forma de Execução:** Assistência técnica do MEC

**Instituição Parceira (se houver):**

	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Quantidades e Cronograma Físico	Quantidades:	0	32	32	32	32
	Cronograma Físico:		julho até dezembro	janeiro até junho	janeiro até junho	128

**Sub-Ação** **Descrição da Subação:** Oferecer curso de formação para os profissionais de serviço e apoio escolar das escolas da rede em programas de qualificação voltados para meio ambiente e manutenção de infra-estrutura escolar.

**Estratégia de Implementação:** Curso semipresencial de formação para os profissionais de serviço e apoio escolar por meio do Profuncionário - Meio Ambiente e Manutenção de Infra-estrutura Escolar.

**Programa:** Profuncionário - Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Meio Ambiente e Manutenção e Infra-estrutura Escolar)

**Unidade de Medida:** funcionário(s)

<b>Forma de Execução</b>	Assistência técnica do MEC						
<b>Instituição Parceira (se houver):</b>							
		<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>Total</b>
<b>Quantidades e Cronograma Físico</b>	<b>Quantidades:</b>	0	60	60	60	60	240
	<b>Cronograma Físico:</b>		julho até dezembro	janeiro até junho	janeiro até junho	janeiro até junho	

**Sub-Ação**

**Descrição da Subação:** Oferecer curso de formação para os profissionais de serviço e apoio escolar das escolas da rede em programas de qualificação voltados para multimeios didáticos.

**Estratégia de Implementação:** Curso semipresencial de formação para os profissionais de serviço e apoio escolar por meio do Profunfuncionário - Multimeios Didáticos.

**Programa:** Profunfuncionário - Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Multimeios Didáticos)

**Unidade de Medida:** funcionário(s)

**Forma de Execução:** Assistência técnica do MEC

**Instituição Parceira (se houver):**

		<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>Total</b>
<b>Quantidades e Cronograma Físico</b>	<b>Quantidades:</b>	0	32	32	32	32	128
	<b>Cronograma Físico:</b>		julho até dezembro	janeiro até junho	janeiro até junho	janeiro até junho	

**Sub-Ação**

**Descrição da Subação:** Oferecer curso de formação para os profissionais de serviço e apoio escolar das escolas da rede em programas de qualificação voltados para secretaria escolar.

**Estratégia de Implementação:** Curso semipresencial de formação para os profissionais de serviço e apoio escolar por meio do Profunfuncionário - Secretaria Escolar.

**Programa:** Profunfuncionário - Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (Secretaria Escolar)

**Unidade de Medida:** funcionário(s)

**Forma de Execução:** Assistência técnica do MEC

**Instituição Parceira (se houver):**

		<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>Total</b>
<b>Quantidades e Cronograma Físico</b>	<b>Quantidades:</b>	0	32	32	32	32	128
	<b>Cronograma Físico:</b>		julho até dezembro	janeiro até junho	janeiro até junho	janeiro até junho	

**Indicador** 1 - Grau de participação dos profissionais de serviços e apoio escolar em programas de qualificação específicos. ✓

**Critério / Pontuação** 1 - Quando menos de 10% das escolas da rede possuem pelo menos 1 profissional de serviço e apoio escolar que participa ou participou de programas de qualificação, voltados para gestão escolar.

**Justificativa** NÃO EXISTEM CURSOS DESSA NATUREZA.

**Demanda para Redes Municipais** PROMOVER A PARTICIPAÇÃO DESSES PROFISSIONAIS EM CURSOS ESPECIFICOS.

**Ação**

**Demanda:** Municipal

**Descrição da Ação:** Promover a participação dos profissionais de serviço e apoio escolar em programas de formação inicial e continuada.

**Nome do Responsável:**

**Cargo do Responsável:**

Período Inicial:

Período Final:

Resultado Esperado:

**Sub-Ação**  
**Descrição da Subação:** Informar a quantidade de tutores a serem inscritos como partícipes do Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE - Formação pela Escola.

**Estratégia de Implementação:** Cadastramento da quantidade de tutores partícipes do Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE - Formação pela Escola.

**Programa:** Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE - Formação pela Escola

**Unidade de Medida:** tutor(es)

**Forma de Execução:** Executadas pelo município

**Instituição Parceira (se houver):**

	2007	2008	2009	2010	2011	Total
<b>Quantidades e Cronograma Físico</b>	<b>Quantidades:</b>	0	0	0	1	1
	<b>Cronograma Físico:</b>			março até dezembro	fevereiro até dezembro	2

**Sub-Ação**  
**Descrição da Subação:** Oferecer curso a distância de formação continuada nas ações do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (Formação pela Escola - Módulo Competências Básicas) para cidadãos que exerçam funções de gestão, execução, monitoramento, prestação de contas e controle social de recursos orçamentários dos programas e ações financiados pelo FNDE.

**Estratégia de Implementação:** Curso a distância de aperfeiçoamento, organizado em módulo de 40 h, realizado em duas fases (fase presencial, com oito horas, e fase a distância, com 32 horas), para cidadãos que exerçam funções de gestão, execução, monitoramento, prestação de contas e controle social de recursos orçamentários dos programas e ações financiados pelo FNDE, por meio do Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE - Formação pela Escola - Módulo Competências Básicas.

**Sub-Ação**  
**Programa:** Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE - Formação pela Escola - Módulo Competências Básicas

**Unidade de Medida:** cursista(s)

**Forma de Execução:** Assistência técnica do MEC

**Instituição Parceira (se houver):**

	2007	2008	2009	2010	2011	Total
<b>Quantidades e Cronograma Físico</b>	<b>Quantidades:</b>	0	0	0	40	40
	<b>Cronograma Físico:</b>			agosto até dezembro	fevereiro até dezembro	80

**Sub-Ação**  
**Descrição da Subação:** Oferecer curso de formação para tutores (Formação pela Escola - Módulo Tutoria) para professores ou técnicos efetivos da secretaria de educação que exercerão funções de tutor regional ou municipal no Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE - Formação pela Escola.

**Estratégia de Implementação:** Curso a distância de aperfeiçoamento, organizado em módulo de 40 h, realizado em duas fases (fase presencial, com oito horas, e fase a distância, com 32 horas), para professores ou técnicos efetivos da secretaria de educação que exercerão funções de tutor regional ou municipal no Programa Formação pela Escola, por meio do Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE - Formação pela Escola - Módulo Tutoria.

**Programa:** Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE - Formação pela Escola - Módulo Tutoria

**Unidade de Medida:** cursista(s)

Forma de Execução		Assistência técnica do MEC					
Instituição Parceira (se houver):		2007	2008	2009	2010	2011	Total
Quantidades e Cronograma Físico	Quantidades: Cronograma Físico:	0	0	0	1 fevereiro até dezembro	1 fevereiro até dezembro	2
<b>Total Geral por Indicador</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>Total</b>	
	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>Total Geral por Área</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>Total</b>	
	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>Total Geral por Dimensão</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>Total</b>	
	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

**Dimensão 3 - Práticas Pedagógicas e Avaliação**

**Área 1 - Elaboração e Organização das práticas pedagógicas**

**Indicador 1 - Presença de coordenadores ou supervisores pedagógicos nas escolas**

**Critério / Pontuação 2 - Quando existem coordenadores ou supervisores pedagógicos lotados na SME, os quais apenas realizam visitas esporádicas às escolas.**

**Justificativa** SOMENTE AS 13 ESCOLAS DO ENS. FUNDAMENTAL POSUEM COORDENADORES "EXCLUSIVOS".

**Demanda para Redes Municipais** INCLUSÃO DESSES PROFISSIONAIS NA REDE.

**Demanda:** Municipal

**Descrição da Ação:** Implementar um sistema de supervisão da Rede Escolar.

**Nome do Responsável:** ODALÉIA MARIA RODRIGUES REIS

**Ação** **Cargo do Responsável:** COORDENADORA PEDAGÓGICA DA SEMED

**Período Inicial:** 01/05/2008

**Período Final:** 18/12/2009

**Resultado Esperado:** Implementação de um sistema de supervisão da Rede Escolar.

**Descrição da Subação:** Elaborar e implementar um plano de coordenação e supervisão da rede escolar.

**Estratégia de Implementação:** Reuniões com os profissionais de apoio escolar e gestores.

**Programa:** Outros

**Unidade de Medida:** documento(s)

**Sub-Ação** **Forma de Execução:** Executadas pelo município

**Instituição Parceira (se houver):**

Instituição Parceira (se houver):		2007	2008	2009	2010	2011	Total
Quantidades e Cronograma Físico	Quantidades: Cronograma Físico:	0	1 agosto até dezembro	1 fevereiro até dezembro	1 fevereiro até dezembro	1 fevereiro até dezembro	4

**Sub-Ação** **Descrição da Subação:** Oferecer cursos de formação para os coordenadores e/ou supervisores pedagógicos.



Estratégia de Implementação: Curso de aperfeiçoamento para coordenadores e/ou supervisores pedagógicos por meio da Rede de Formação.

Programa: Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento - Coordenadores e Supervisores Pedagógicos

Unidade de Medida: professor(es) cursista(s)

Forma de Execução: Assistência técnica do MEC

Instituição Parceira (se houver):

	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Quantidades e Cronograma Físico	Quantidades: 0	0	5	5	5	15
	Cronograma Físico:		fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	

Total Geral por Indicador	2007	2008	2009	2010	2011	Total
	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Indicador 4 - Existência de programas de incentivo à leitura, para o professor e o aluno. ✓

Critério / Pontuação 2 - Quando existem, em menos de 50% das escolas da rede, programas de incentivo à leitura em apenas uma etapa de ensino, para o professor e o aluno.

Justificativa: HÁ UMA AUSÊNCIA DE PROGRAMAS DE INCENTIVO A LEITURA PARA EDUCAÇÃO NO CAMPO (CLASSES MULTISSERIADAS).

Demanda para Redes Municipais: IMPLANTAR PROGRAMAS ESPECIAIS DE INCENTIVO A LEITURA.

Demanda: Municipal

Descrição da Ação: Expandir os programas de incentivo à leitura a todas as escolas, em especial, apoio pedagógico às escolas do campo que atendem a Educação Infantil e os anos iniciais do EF (classes multisseriadas).

Ação Nome do Responsável: ANTONIA MARIA PORFIRIO DA SILVA  
Cargo do Responsável: COORDENADORA PEDAGOGICA ESCOLAR

Período Inicial: 04/08/2008

Período Final: 19/12/2011

Resultado Esperado: Expansão dos programas de incentivo à leitura a todas as escolas, em especial, apoio pedagógico às escolas do campo que atendem a Educação Infantil e os anos iniciais do EF (classes multisseriadas).

Descrição da Subação: Monitorar os programas de incentivo à leitura implementados nas escolas da rede de ensino.

Estratégia de Implementação: Reuniões com os parceiros e comunidade escolar.

Programa: Outros

Unidade de Medida: reunião(ões)

Sub-Ação Forma de Execução: Executadas pelo município

Instituição Parceira (se houver):

	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Quantidades e Cronograma Físico	Quantidades: 0	0	2	2	2	6
	Cronograma Físico:		junho até dezembro	junho até dezembro	junho até dezembro	

Total Geral por Indicador	2007	2008	2009	2010	2011	Total
	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Total Geral por Área	2007	2008	2009	2010	2011	Total
	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>Área</b>	2 - Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem.					
<b>Indicador</b>	2 - Utilização do tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem. ✓					
<b>Critério / Pontuação</b>	2 - Quando o tempo para assistência individual e/ou coletiva não é informado como um direito que o aluno terá, durante todo o ano letivo, e aconteça somente no final do ano letivo.					
<b>Justificativa</b>	A MAIORIA DAS ESCOLAS NÃO OFERECEM ASSISTÊNCIA INDIVIDUAL/COLETIVA AOS ALUNOS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM.					
<b>Demanda para Redes Municipais</b>	PROMOVER ASSISTÊNCIA AOS ALUNOS QUE APRESENTAM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.					

Demanda: Municipal

**Descrição da Ação:** Orientar as escolas a incluírem no PP oferta do tempo para assistência individual e/ou coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem durante o ano letivo, e tempo de atendimento educacional especializado dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação

**Ação**  
**Nome do Responsável:** ELETE OLIVEIRA DA SILVA  
**Cargo do Responsável:** COORDENADORA PEDAGÓGICA DA EDUC ESPECIAL  
**Período Inicial:** 04/08/2008  
**Período Final:** 23/12/2011

**Resultado Esperado:** Inclusão no PP para a oferta do tempo para assistência individual e/ou coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem durante o ano letivo, e tempo de atendimento educa

**Descrição da Subação:** Acompanhar sistematicamente a proposta de assistência individual e/ou coletiva aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação.

**Estratégia de Implementação:** Visitas às escolas para acompanhar a implementação da proposta de assistência individual e/ou coletiva aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação.

**Sub-Ação**  
**Programa:** Outros  
**Unidade de Medida:** unidade(s) escolar(es)  
**Forma de Execução:** Executadas pelo município  
**Instituição Parceira (se houver):**

	2007	2008	2009	2010	2011	Total
<b>Quantidades e Cronograma Físico</b>	Quantidades: 0	127	127	127	127	508
	<b>Cronograma Físico:</b>	agosto até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	

**Descrição da Subação:** Divulgar à comunidade escolar a existência do tempo de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem caso necessitem.

**Estratégia de Implementação:** Material informativo e reuniões com a comunidade escolar.

**Sub-Ação**  
**Programa:** Outros  
**Unidade de Medida:** documento(s)  
**Forma de Execução:** Executadas pelo município  
**Instituição Parceira (se houver):**

	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Quantidades e Cronograma Físico	Quantidades: 0	1	1	1	1	4
	Cronograma Físico:	agosto até agosto	dezembro até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	

Descrição da Subação: Oferecer condições às escolas para que os professores possam efetivamente atender, individualmente ou em grupo, os alunos com dificuldades de aprendizagem, com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação.

Estratégia de Implementação: Adequação de espaço, material de ensino e disponibilização de tempo e formação para os docentes realizarem o atendimento.

Programa: Outros

Unidade de Medida: unidade(s) escolar(es)

Sub-Ação

Forma de Execução: Executadas pelo município

Instituição Parceira (se houver):

	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Quantidades e Cronograma Físico	Quantidades: 0	0	64	30	33	127
	Cronograma Físico:		dezembro até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	

Total Geral por Indicador	2007	2008	2009	2010	2011	Total
	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Indicador 4 - Política específica de correção de fluxo

Critério / Pontuação 1 - Quando não existem políticas definidas para correção de fluxo.

Justificativa EXISTEM POUCAS AÇÕES VOLTADAS PARA A CORREÇÃO DE FLUXO, UMA VEZ QUE SOMENTE A REPETÊNCIA É MAIS EVIDENTE.

Demanda para Redes Municipais IMPLANTAR POLITICAS DE CORREÇÃO DE FLUXO.

Demanda: Municipal

Descrição da Ação: Definir e implementar políticas para correção de fluxo.

Ação Nome do Responsável: ANTÔNIA ZARIFE BRITO DA SILVA

Cargo do Responsável: DIRETORA ESCOLAR

Período Inicial: 01/04/2008

Período Final: 23/12/2011

Resultado Esperado: Implementação de políticas para correção de fluxo.

Descrição da Subação: Desenvolver atividades para reverter a situação de fracasso escolar por meio de programa de correção de fluxo escolar.

Estratégia de Implementação: Implantação de programa de correção de fluxo escolar, pré-qualificado pelo Ministério da Educação e disponibilizado no Guia de Tecnologias Educacionais/SEB.

Sub-Ação Programa: Guia de Tecnologias Educacionais - Programa de Correção de Fluxo Escolar

Unidade de Medida: aluno(s)

Forma de Execução: Assistência técnica do MEC

Instituição Parceira (se houver):



	2007	2008	2009	2010	2011	Total	
Quantidades e Cronograma Físico	Quantidades:	0	0	3,200	3,200	3,200	9,600
	Cronograma Físico:			fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	
<b>Total Geral por Indicador</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>Total</b>	
	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>Total Geral por Área</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>Total</b>	
	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>Total Geral por Dimensão</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>Total</b>	
	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Dimensão 4 - Infra-Estrutura Física e Recursos Pedagógicos

Área 1 - Instalações físicas gerais

Indicador 1 - Biblioteca: instalações e espaço físico ✓

Critério / Pontuação 1 - Quando as instalações da biblioteca são totalmente inadequadas para o acervo e para realização de estudos. Ou quando não existe biblioteca.

Justificativa HÁ AUSÊNCIA DE BIBLIOTECAS NAS ESCOLAS DA REDE.

Demanda para Redes Municipais CONSTRUÇÃO E ADEQUAÇÃO DE BIBLIOTECAS.

Demanda: Municipal

Descrição da Ação: Adequar ou construir as instalações da biblioteca, adotando os padrões mínimos e a acessibilidade, considerando, ainda, as especificidades das escolas indígenas e do campo.

Nome do Responsável: MARIA IZABEL LOBO DE CARVALHO

Ação Cargo do Responsável: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Período Inicial: 02/06/2008

Período Final: 12/12/2011

Resultado Esperado: Adequação ou construção de instalações da biblioteca, adotando os padrões mínimos e a acessibilidade, considerando, ainda, as especificidades das escolas indígenas e do campo.

Descrição da Subação: Adequar ou construir e equipar as bibliotecas escolares nas escolas da rede, conforme plano elaborado.

Estratégia de Implementação: Reforma ou construção e aquisição de equipamentos para as bibliotecas escolares.

Programa: Outros

Unidade de Medida: unidade(s) escolar(es)

Sub-Ação Forma de Execução Executadas pelo município

Instituição Parceira (se houver):

	2007	2008	2009	2010	2011	Total	
Quantidades e Cronograma Físico	Quantidades:	0	0	7	7	6	20
	Cronograma Físico:			fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	
<b>Total Geral por Indicador</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>Total</b>	
	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Indicador 2 - Existência e funcionalidade de laboratórios (informática e ciências) ✓

Critério / Pontuação 1 - Quando não existam laboratórios.

**Justificativa** EXISTE SOMENTE UM LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA EM UMA ESCOLA.

**Demanda para Redes Municipais** IMPLANTAÇÃO DE LABORATÓRIOS NAS ESCOLAS.

**Ação**

**Demanda:** Municipal

**Descrição da Ação:** Implantar gradativamente laboratórios de informática, artes, ciências, e salas de recursos multifuncionais a partir das orientações do Manual de Padrões Mínimos, inclusive nas escolas indígenas e do campo.

**Nome do Responsável:** ANTONIA ZARIFE BRITO DA SILVA

**Cargo do Responsável:** DIRETORA ESCOLAR

**Período Inicial:** 02/06/2008

**Período Final:** 20/12/2011

**Resultado Esperado:** Implantação gradativ labs de informática, artes, ciências, e salas de recursos multifunc a partir das orient do Manual de Padrões Mínimos, inclusive nas escolas indígenas e do campo

**Sub-Ação**

**Descrição da Subação:** Implantar laboratórios de Ciências nas escolas com anos finais do ensino fundamental da rede.

**Estratégia de Implementação:** Implantação de laboratórios de Ciências nas escolas da rede com anos finais do ensino fundamental por meio da Seed.

**Programa:** Laboratório de Ciências - SEED

**Unidade de Medida:** unidade(s) escolar(es)

**Forma de Execução:** Assistência técnica do MEC

**Instituição Parceira (se houver):**

	2007	2008	2009	2010	2011	Total
<b>Quantidades e Cronograma Físico</b>						
<b>Quantidades:</b>	0	0	1	2	2	5
<b>Cronograma Físico:</b>			fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	

Total Geral por Indicador	2007	2008	2009	2010	2011	Total
	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

**Indicador** 3 - Existência e conservação de quadra de esportes ✓

**Critério / Pontuação** 2 - Quando menos de 50% das escolas da rede possui quadra de esportes e estas necessitam de reparos, pois colocam em risco a segurança dos usuários.

**Justificativa** DAS 127 ESCOLAS SOMENTE 4 POSSUEM QUADRA DE ESPORTE.

**Demanda para Redes Municipais** CONSTRUIR QUADRA DE ESPORTES NAS ESCOLAS.

**Ação**

**Demanda:** Municipal

**Descrição da Ação:** Implantar gradativamente espaços adequados para as práticas desportivas dos alunos em 100% das escolas, a partir das orientações do Manual de Padrões Mínimos

**Nome do Responsável:** ANTONIA EUFÁTMA LOBO DE CARVALHO

**Cargo do Responsável:** DIRETORA DE ENSINO

**Período Inicial:** 02/06/2008

**Período Final:** 20/12/2011

**Resultado Esperado:** Implantação gradativa de espaços adequados para as práticas desportivas dos alunos em 100% das escolas, a partir das orientações do Manual de Padrões Mínimos

**Descrição da Subação:** Adequar ou construir quadras de esportes nas escolas da rede, conforme plano elaborado.  
**Estratégia de Implementação:** Reforma ou construção de quadras de esportes.  
**Programa:** Outros  
**Unidade de Medida:** unidade(s) escolar(es)  
**Sub-Ação** **Forma de Execução:** Executadas pelo município  
**Instituição Parceira (se houver):**

	2007	2008	2009	2010	2011	Total
<b>Quantidades e Cronograma Físico</b>	<b>Quantidades:</b> 0	0	2	1	1	4
	<b>Cronograma Físico:</b>		agosto até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	
<b>Total Geral por Indicador</b>	2007	2008	2009	2010	2011	Total
	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

**Indicador 4 - Existência e condições de funcionamento da cozinha e refeitório** ✓  
**Critério / Pontuação** 1 - Quando as escolas da rede não possuem cozinha equipada; os espaços para o armazenamento dos alimentos são totalmente inadequados; não existe refeitório.  
**Justificativa** SOMENTE UMA ESCOLA POSSUE COZINHA DEVIDAMENTE EQUIPADA MAIS NÃO HÁ REFEITÓRIO.  
**Demanda para Redes Municipais** ADEQUAR AS COZINHAS E REFEITÓRIOS DAS ESCOLAS DA REDE.

**Ação**  
**Demanda:** Municipal  
**Descrição da Ação:** Dotar gradativamente todas as escolas de cozinha e refeitório, de acordo com os critérios definidos no anexo de Padrões Mínimos definidos para a rede.  
**Nome do Responsável:** MARIA ZABEL LOBO DE CARVALHO  
**Cargo do Responsável:** SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
**Período Inicial:** 03/03/2008  
**Período Final:** 20/12/2011  
**Resultado Esperado:** Dotação gradativa de todas as escolas de cozinha e refeitório, de acordo com os critérios definidos no anexo de Padrões Mínimos definidos para a rede.

**Descrição da Subação:** Adequar e equipar as cozinhas e refeitórios das escolas da rede, conforme plano elaborado.  
**Estratégia de Implementação:** Reforma e aquisição de equipamentos para as cozinhas e refeitórios das escolas da rede.  
**Programa:** Outros  
**Unidade de Medida:** unidade(s) escolar(es)  
**Sub-Ação** **Forma de Execução:** Executadas pelo município  
**Instituição Parceira (se houver):**

	2007	2008	2009	2010	2011	Total
<b>Quantidades e Cronograma Físico</b>	<b>Quantidades:</b> 0	2	3	3	2	10
	<b>Cronograma Físico:</b>	março até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	
<b>Total Geral por Indicador</b>	2007	2008	2009	2010	2011	Total
	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

**Indicador 5 - Salas de aula: instalações físicas gerais e mobiliário** ✓

**Critério / Pontuação** 2 - Quando as instalações para o ensino atendem, minimamente, as dimensões para o número de alunos, a acústica, iluminação, ventilação e limpeza. O mobiliário está em péssimas condições de utilização.

**Justificativa** A MAIORIA DAS ESCOLAS APRESENTA INADEQUAÇÕES NAS INSTALAÇÕES FÍSICAS.

**Demanda para Redes Municipais** ADEQUAR AS INSTALAÇÕES FÍSICAS DAS ESCOLAS DA REDE.

**Ação**

**Demanda:** Municipal

**Descrição da Ação:** Adequar as instalações gerais para o ensino a partir de padrões mínimos e acessibilidade a serem adotados pela rede, observando as condições da estrutura física e a existência de espaços pedagógicos nas escolas do campo que atendam a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

**Nome do Responsável:** MARIA IZABEL LOBO DE CARVALHO

**Cargo do Responsável:** SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**Período Inicial:** 03/03/2008

**Período Final:** 20/12/2011

**Resultado Esperado:** Adeq. as insl. ger p o ens a partir de padrões mín e acess a serem adot p rede, obs as cond da estrut fis e exist de espaç pedag nas escol do campo q atendam a Educ Inf e anos inic do EF, ...

**Descrição da Subação:** Adequar as instalações gerais para o ensino nas escolas da rede, conforme plano elaborado.

**Estratégia de Implementação:** Adequação das instalações gerais para o ensino nas escolas da rede.

**Programa:** Outros

**Unidade de Medida:** unidade(s) escolar(es)

**Forma de Execução:** Executadas pelo município

**Instituição Parceira (se houver):**

	2007	2008	2009	2010	2011	Total
<b>Quantidades e Cronograma Físico</b>	Quantidades: 0	25	25	25	25	100
	<b>Cronograma Físico:</b>	março até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	

Total Geral por Indicador	2007	2008	2009	2010	2011	Total
	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

**Indicador** 6 - Condições de acesso para pessoas com deficiência física

**Critério / Pontuação** 1 - Quando as instalações das escolas são totalmente inadequadas às condições de acesso para PcD. Ausência de um planejamento da SME.

**Justificativa** HÁ AUSÊNCIA DE ESCOLAS ADAPTADAS PARA ACESSIBILIDADE DE PC.D.

**Demanda para Redes Municipais** ADEQUAR TODAS AS ESCOLAS DA REDE.

**Ação**

**Demanda:** Municipal

**Descrição da Ação:** Incluir como componente da política educacional, a adequação dos espaços escolares às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

**Nome do Responsável:** MARIA IZABEL LOBO DE CARVALHO

**Cargo do Responsável:** SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**Período Inicial:** 02/06/2008

**Período Final:** 20/12/2011

**Resultado Esperado:** Inclusão como componente da política educacional, a adequação dos espaços escolares às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

**Descrição da Subação:** Adequar os espaços escolares às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas escolas da rede, conforme plano elaborado.  
**Estratégia de Implementação:** Adequação dos espaços escolares para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.  
**Programa:** SEESP - Acessibilidade  
**Unidade de Medida:** unidade(s) escolar(es)  
**Sub-Ação:** Forma de Execução: Assistência técnica do MEC  
 Instituição Parceira (se houver):

	2007	2008	2009	2010	2011	Total
<b>Quantidades e Cronograma Físico</b>	<b>Quantidades:</b> 0	1	1	1	1	4
	<b>Cronograma Físico:</b>	março até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	

**Total Geral por Indicador**

	2007	2008	2009	2010	2011	Total
	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

**Indicador 7 - Adequação, manutenção e conservação geral das instalações e equipamentos** ✓  
**Critério / Pontuação:** 2 - Quando menos de 50% das instalações e equipamentos das escolas são adequados ao fim a que se destinam e estão em bom estado de conservação.  
**Justificativa:** HÁ AUSÊNCIA DE INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTOS NA MAIORIA DAS ESCOLAS, PRINCIPALMENTE NA ZONA RURAL.  
**Demanda para Redes Municipais:** ADEQUAÇÃO DAS INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTOS.

**Ação:** Demanda: Municipal  
**Descrição da Ação:** Definir e implementar gradativamente padrões mínimos de funcionamento para todas as escolas da rede.  
**Nome do Responsável:** ANTONIA EUFÁTMA LOBO DE CARVALHO  
**Cargo do Responsável:** DIRETORA DE ENSINO  
**Período Inicial:** 06/06/2008  
**Período Final:** 20/12/2011  
**Resultado Esperado:** implementação gradativa dos padrões mínimos de funcionamento para todas as escolas da rede.

**Sub-Ação:** Descrição da Subação: Garantir o fornecimento de água potável para todas as escolas da rede.  
 Estratégia de Implementação: Utilização de programa federal para fornecimento de água potável, com apoio do MEC e Ministério da Saúde/Funasa.  
 Programa: Programa de Fornecimento de Água para Unidades Escolares - MEC e MS/Funasa  
 Unidade de Medida: unidade(s) escolar(es)  
**Sub-Ação:** Forma de Execução: Assistência técnica do MEC  
 Instituição Parceira (se houver):

	2007	2008	2009	2010	2011	Total
<b>Quantidades e Cronograma Físico</b>	<b>Quantidades:</b> 0	12	13	12	13	50
	<b>Cronograma Físico:</b>	agosto até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	

**Descrição da Subação:** Garantir o fornecimento de energia elétrica para todas as escolas da rede.  
**Estratégia de Implementação:** Utilização do programa federal do MME - Luz para Todos, com apoio do MEC.  
**Programa:** Programa Luz para Todos - MEC e MME  
**Unidade de Medida:** unidade(s) escolar(es)  
**Sub-Ação** **Forma de Execução:** Assistência técnica do MEC  
**Instituição Parceira (se houver):**

	2007	2008	2009	2010	2011	Total
<b>Quantidades e Cronograma Físico</b>	<b>Quantidades:</b> 0	12	13	12	13	50
	<b>Cronograma Físico:</b>	agosto até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	
<b>Total Geral por Indicador</b>	2007 0,00	2008 0,00	2009 0,00	2010 0,00	2011 0,00	Total 0,00
<b>Total Geral por Área</b>	2007 0,00	2008 0,00	2009 0,00	2010 0,00	2011 0,00	Total 0,00

**Área 2 - Integração e Expansão do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Pública**

**Indicador 2 - Existência de recursos audiovisuais**

**Critério / Pontuação:** 2 - Quando parte das escolas da rede possui apenas TV e vídeo, em sala não específica e os materiais didáticos disponíveis não são atualizados.

**Justificativa:** SOMENTE AS ESCOLAS DA ZONA URBANA RECEBERAM RECURSOS AUDIO VISUAIS.

**Demanda para Redes Municipais:** ADQUIRIR RECURSOS AUDIO VISUAIS PARA AS ESCOLAS DA REDE.

**Ação**  
**Demanda:** Municipal  
**Descrição da Ação:** Implantar gradativamente, sala de vídeo nas escolas da rede com materiais didáticos atualizados.  
**Nome do Responsável:** TONYWESLEY DE MONT SERRAT LOPES  
**Cargo do Responsável:** DIRETORA ESCOLAR  
**Período Inicial:** 02/06/2008  
**Período Final:** 20/12/2011  
**Resultado Esperado:** implantação gradativa de sala de vídeo nas escolas da rede com materiais didáticos atualizados.  
**Descrição da Subação:** Implantar salas de vídeo com materiais didáticos atualizados nas escolas da rede.  
**Estratégia de Implementação:** Implantação de salas de vídeo com materiais didáticos atualizados nas escolas da rede.  
**Programa:** Outros  
**Unidade de Medida:** unidade(s) escolar(es)  
**Sub-Ação** **Forma de Execução:** Executadas pelo município  
**Instituição Parceira (se houver):**

	2007	2008	2009	2010	2011	Total
<b>Quantidades e Cronograma Físico</b>	<b>Quantidades:</b> 0	0	4	4	5	13
	<b>Cronograma Físico:</b>		fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	



<b>Total Geral por Indicador</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>Total</b>
	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
<b>Total Geral por Área</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>Total</b>
	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

**Área** 3 - Recursos Pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais

**Indicador** 1 - Suficiência e diversidade do acervo bibliográfico ✓

**Critério / Pontuação** 1 - Quando não existe acervo, somente excedentes de livros didáticos.

**Justificativa** OS LIVROS ENVIADOS PELO MEC E SME SÃO INSUFICIENTES PARA ATENDER A DEMANDA DE ALUNOS E PROFESSORES.

**Demanda para Redes Municipais** AMPLIAR O ACERVO BIBLIOGRÁFICO PARA TODA A REDE.

**Demanda:** Municipal

**Descrição da Ação:** Elaborar plano para ampliação do acervo bibliográfico (de referência e literatura) para as escolas da rede e incentivar a produção de material específico para as escolas do campo - em consideração a sua diversidade cultural e regional e das comunidades remanescentes de quilombos.

**Ação**  
**Nome do Responsável:** FRANCISCA MARIA DO CARMO PERERA  
**Cargo do Responsável:** COORDENADORA PEDAGÓGICA ESCOLAR

**Período Inicial:** 01/04/2008

**Período Final:** 20/12/2010

**Resultado Esperado:** ampliação do acervo bibliogr. (de ref. e literatura) p/ as escolas da rede e incent. a prod. de mat. espec. p/ as escolas do campo, em cons. a sua divers. cult. e reg. e das comun.

**Descrição da Subação:** Disseminar a utilização entre professores e alunos de acervo bibliográfico de referência nas áreas de diversidade sexual e igualdade de gênero, defesa dos direitos de crianças e adolescentes em situações de violência, educação em direitos humanos, educação em saúde, entre outros temas.

**Estratégia de implementação:** Divulgação do Portal Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br/>).

**Programa:** Outros

**Unidade de Medida:** documento(s)

**Sub-Ação**  
**Forma de Execução:** Executadas pelo município

**Instituição Parceira (se houver):**

	2007	2008	2009	2010	2011	Total
<b>Quantidades e Cronograma Físico</b>	0	2	2	2	2	8
<b>Cronograma Físico:</b>		abril até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	

<b>Total Geral por Indicador</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>Total</b>
	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

**Indicador** 2 - Existência, suficiência e diversidade de materiais pedagógicos (mapas, jogos, dicionários, brinquedos) ✓

**Critério / Pontuação** 2 - Quando parte (menos de 50%) das escolas da rede possui materiais pedagógicos diversos (mapas, jogos, dicionários, brinquedos), porém, a quantidade existente não atende a necessidade de alunos e professores. Ou quando parte das escolas da rede possui apenas materiais como mapas e dicionários, em quantidade insuficiente para atender alunos e professores e não dispõem de materiais lúdicos (jogos e brinquedos).

**Justificativa** OS MATERIAS RECEBIDOS FORAM APENAS OS DICIONARIOS EM QUANTIDADE INSUFICIENTE.

**Demanda para Redes Municipais** AQUISIÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS DIVERSOS

**Ação**  
 Demanda: Municipal  
 Descrição da Ação: Elaborar plano de aquisição de materiais didáticos diversos (mapas, jogos, dicionários, brinquedos) para todas as escolas da rede.  
 Nome do Responsável: CRISTIANA GRIMOUTH TAVEIRA  
 Cargo do Responsável: COORDENADORA PEDAGÓGICA ESCOLAR  
 Período Inicial: 07/04/2008  
 Período Final: 21/12/2009  
 Resultado Esperado: Aquisição de materiais didáticos diversos (mapas, jogos, dicionários, brinquedos) para todas as escolas da rede.

**Sub-Ação**  
 Descrição da Subação: Adquirir materiais didáticos diversos (mapas, jogos, brinquedos) para as escolas da rede.  
 Estratégia de Implementação: Aquisição de materiais didáticos diversos (mapas, jogos, brinquedos) para as escolas da rede.  
 Programa: Kit Pedagógico - SEB  
 Unidade de Medida: unidade(s) escolar(es)  
 Forma de Execução: Assistência técnica do MEC  
 Instituição Parceira (se houver):

	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Quantidades e Cronograma Físico	Quantidades: 0	0	40	40	47	127
	Cronograma Físico:		fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	

**Sub-Ação**  
 Descrição da Subação: Adquirir materiais didáticos diversos (mapas, jogos, brinquedos) para as escolas da rede que possuem atividades no contraturno.  
 Estratégia de Implementação: Aquisição de materiais didáticos diversos para incentivar atividades no contraturno, nas escolas da rede, por meio do Programa Mais Educação/Secad.  
 Programa: SECAD - Programa Mais Educação (kit de materiais didáticos)  
 Unidade de Medida: unidade(s) escolar(es)  
 Forma de Execução: Assistência técnica do MEC  
 Instituição Parceira (se houver):

	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Quantidades e Cronograma Físico	Quantidades: 0	0	40	40	47	127
	Cronograma Físico:		fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	

**Sub-Ação**  
 Descrição da Subação: Disseminar a utilização, entre professores, de recursos disponibilizados na rede mundial de computadores.  
 Estratégia de Implementação: Divulgação do Portal do Professor (<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/>).  
 Programa: Outros  
 Unidade de Medida: documento(s)  
 Forma de Execução: Executadas pelo município  
 Instituição Parceira (se houver):

	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Quantidades e Cronograma Físico	Quantidades: 0	1	1	1	1	4



		<b>Cronograma Físico:</b>					
			maio até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	fevereiro até dezembro	
<b>Total Geral por Indicador</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>Total</b>	
	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
<b>Total Geral por Área</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>Total</b>	
	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
<b>Total Geral por Dimensão</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>Total</b>	
	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
<b>Total Geral</b>							
<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>Total</b>		
0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00		